

Amália Fonte Basso

**Da invasão cultural ao reencantamento fetichista:
Uma crítica da Educação no capitalismo neoliberal**

Itatiba

2024

Amália Fonte Basso

Doutorado em Educação

**Da invasão cultural ao reencantamento fetichista:
Uma crítica da Educação no capitalismo neoliberal**

Exame de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, sociedade e processos formativos.

Orientador: Profº Dr. Allan da Silva Coelho

Itatiba

2024

37.01 B323d	<p>Basso, Amália Fonte</p> <p>Da invasão cultural ao reencantamento fetichista: uma crítica da educação no capitalismo neoliberal / Amália Fonte Basso. – Itatiba, 2024.</p> <p>147 p.</p>
	<p>Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco.</p> <p>Orientação de: Allan da Silva Coelho.</p>
	<p>1. Reencantamento. 2. Educação. 3. Religião fetichista/antifetichista. I. Coelho, Allan da Silva. II. Título.</p>

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Amália Fonte Basso defendeu a tese **RELAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE REENCANTAMENTO DE MUNDO E CAPITALISMO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO**, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 29 de fevereiro de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto
Examinador

Prof. Dr. Flavio Munhoz Sofiati
Examinador

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Para Francisco, meu filho, que nasceu junto com esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade São Francisco USF pelo apoio financeiro.

Agradeço de modo especial à professora Dra. Ana Paula de Freitas, coordenadora do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade São Francisco, por todo o apoio. Aos professores e colegas com quem passei momentos muito agradáveis de aprendizado.

Agradeço ao meu orientador professor Allan da Silva Coelho pela paciência, parceria e por todo o aprendizado, sobretudo por partilhar seus estudos, que tornaram meus horizontes de compreensão da vida mais claros.

Agradeço de modo muito especial ao meu esposo Diego de Souza Monteiro pela cumplicidade, paciência e apoio incondicional. À minha família pelo apoio e compreensão, e em especial aos meus pais por me ensinar desde cedo a acreditar em mim. Obrigada também pelas incansáveis orações. Um agradecimento às minhas gatas Clarinha, Nina e Vivi, cujas presenças felinas fizeram meus momentos de escrita mais ternos e alegres.

Agradeço ao meu filho Francisco, que só poderá ler essas palavras daqui a alguns anos, mas que tem me ensinado mais sobre a vida que tudo o que já estudei, contribuindo para a consolidação do pensamento que permeia as linhas desse trabalho.

(...) Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (...) Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta (Freire, 1967, p. 47-49).

FONTE BASSO, Amália. **Da invasão cultural ao reencantamento fetichista: Uma crítica da Educação no capitalismo neoliberal.** Tese (Doutorado em Educação). 2024. 147p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho, financiado pela Capes¹, está inserido na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos formativos e desenvolve um estudo interdisciplinar que analisa a Educação a partir da perspectiva do capitalismo como religião, apoiando-se nos conceitos de religião fetichista/antifetichista de Enrique Dussel, de reencantamento discutido por vários autores, entre eles, Assmann, Sung e Federici, e do conceito de invasão cultural de Paulo Freire. A pesquisa objetiva compreender como o capitalismo enquanto religião fetichista propõe sua forma de reencantar a educação, analisando processos de invasão cultural das propostas capitalistas na educação, a partir do conceito de reencantamento de mundo e da educação. Tem como objetivos específicos: 1) analisar como o conceito de reencantamento é compreendido em pesquisas em Educação; 2) compreender como a invasão cultural pelas propostas capitalistas reproduz crenças na educação; e 3) Investigar como o conceito de religião fetichista/antifetichista pode contribuir para a compreensão da invasão cultural capitalista na formação social. Fundamentamo-nos na perspectiva de que, assim como outrora o colonialismo, o capitalismo é uma invenção da modernidade e que a racionalidade própria dos processos de modernização atribuiu aspectos de irracionalidade e obscurantismo à religião, reduzindo esta à esfera particular e individual e forjando sua aparente retirada do mundo moderno. No entanto, o aspecto religioso não deixou de influenciar a cultura e a vida em sociedade e, conseqüentemente, a Educação formal, seja por sua força institucional, seja por meio de mitos e crenças populares. Ademais, conforme discutido por Jung Mo Sung e Hugo Assmann, a tentativa de retirada deste aspecto da vida moderna inaugura o desenvolvimento de outras formas de crenças, entre elas, a crença no sistema econômico e seus mitos como balizadores da vida social, cumprindo o papel de dar sentido à vida que outrora era da religião. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica do conceito de reencantamento, discutimos com base na perspectiva de Paulo Freire como se dá na educação formal a invasão cultural por meio dos mitos capitalistas neoliberais, e analisamos como esse sistema econômico invade a formação social também por meio da religião. Nossas reflexões levam a concluir que as visões de mundo impostas pelas crenças e mitos capitalistas interferem nas práticas educativas e religiosas, moldando processos formativos e modos de viver, produzindo e reproduzindo-se de diversos modos por meio da invasão cultural, inclusive pela educação formal e pela religião e que, analisadas sob a perspectiva freiriana, interferem e prejudicam o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Reencantamento. Educação. Religião fetichista/antifetichista.

¹ Financiado por bolsa PROSUP/CAPES

FONTE BASSO, Amália. **From cultural invasion to fetishistic re-enchantment: A critique of Education in neoliberal capitalism.** Thesis (Doctorate in Education). 2024. 147p. Stricto Sensu Postgraduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This research, funded by Capes, is part of the research line Education, Society and Training Processes and develops an interdisciplinary study that analyzes Education from the perspective of capitalism as a religion, based on the concepts of fetishist/anti-fetishist religion by Enrique Dussel, of re-enchantment discussed by several authors, including Assmann, Sung and Federici, and of Paulo Freire's concept of cultural invasion. The research aims to understand how capitalism as a fetishistic religion proposes its way of re-enchanting education, analyzing processes of cultural invasion of capitalist proposals in education, based on the concept of re-enchantment of the world and education. Its specific objectives are: 1) to analyze how the concept of re-enchantment is understood in Education research; 2) understand how the cultural invasion by capitalist proposals reproduces beliefs in education; and 3) Investigate how the concept of fetishist/antifetishist religion can contribute to the understanding of the capitalist cultural invasion in social formation. We are based on the perspective that, just like colonialism in the past, capitalism is an invention of modernity and that the rationality inherent to modernization processes attributed aspects of irrationality and obscurantism to religion, reducing it to the private and individual sphere and forging its apparent withdrawal from the modern world. However, the religious aspect did not fail to influence culture and life in society and, consequently, formal education, whether through its institutional strength or through myths and popular beliefs. Furthermore, as discussed by Jung Mo Sung and Hugo Assmann, the attempt to remove this aspect of modern life inaugurates the development of other forms of beliefs, among them, belief in the economic system and its myths as markers of social life, fulfilling the role to give meaning to the life that once belonged to religion. To this end, we carried out a bibliographical review of the concept of re-enchantment, discussed based on Paulo Freire's perspective how cultural invasion occurs in formal education through neoliberal capitalist myths, and analyzed how this economic system invades social formation also through religion. Our reflections lead us to conclude that the worldviews imposed by capitalist beliefs and myths interfere in educational and religious practices, shaping formative processes and ways of living, producing and reproducing themselves in different ways through cultural invasion, including through formal education and by religion and which, analyzed from a Freirean perspective, interfere and harm human development.

Keywords: Reenchantment. Education. Fetishist/antifetishist religion.

SUMÁRIO

Introdução	10
Memorial de formação	12
Metodologia	15
Racionalização, secularização e desencantamento	21
A racionalização capitalista	23
Secularização e laicidade	28
Desencantamento	31
Definição de religião	32
CAPÍTULO 1 – Conceito de reencantamento	36
Primeiros usos do conceito	37
Definição de reencantamento em Hugo Assmann	39
Leituras do conceito de reencantamento de Hugo Assmann nos escritos em educação	41
Reencantamento da educação e tecnologia.	50
Reencantamento e educação para a ética e a estética	53
Reencantamento e literatura	56
Outras leituras para o reencantamento da educação e da vida	58
Reencantamento, consumo e juventude	59
Reencantamento, ecologia e eco espiritualidade	61
Reencantamento de mundo segundo Silvia Federici	63
Reencantamento em Jung Mo Sung	65
Considerações	66
CAPITULO 2 – A Educação precisa se reencantar?	69
Os modelos de desejo	70
Os mitos	74
A educação libertadora em Paulo Freire	77
Ação cultural pela mistificação: mimetização	80
O mito sobre os mitos	87
A privatização da educação: apropriação e dependência	89
A (con) / (de) formação dos professores para o sistema	96
O adoecimento do profissional: da culpabilização à situação-limite	104
Considerações	110
CAPITULO 3 – Religião: potencial ambíguo de Educação	112
O reencantamento fetichista	114
Religião como crítica	123
Ensino Religioso: uma carta coringa de um jogo complexo	130
O ER na Base Nacional Comum Curricular – BNCC	132
Considerações	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
ANEXO 1	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

Introdução

O presente trabalho, financiado pela Capes², está inserido na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos formativos da Universidade São Francisco e desenvolve um estudo interdisciplinar que analisa a Educação a partir da perspectiva do capitalismo como religião, apoiando-se nos conceitos de religião fetichista/antifetichista de Enrique Dussel, de reencantamento discutido por vários autores, entre eles, Hugo Assmann, Jung Mo Sung e Sílvia Federici, e do conceito de invasão cultural de Paulo Freire.

Compreendemos, neste trabalho, Educação como processo formativo social e cultural, para além da formação escolar, enquanto processo que perpassa integralmente a existência humana. Dessa forma, articulamos os temas da religião e a cultura capitalista neoliberal de trabalho e consumo, a partir dos autores estudados, em que essa cultura propõe paradigmas para o modo de vida ocidental, de tal forma que molda o seu funcionamento e as visões de mundo de diversas formas. Por isso, consideramos o aspecto religioso como parte da formação constitutiva do ser humano, enquanto característica antropológica, cujas manifestações podem ocorrer de diferentes formas, em busca de sentido existencial. Entre elas pode ser a atribuição de sentido aos valores capitalistas, vividos como religião, mas também pode ser a própria religião, como fenômeno social ambíguo, uma forma de crítica da realidade, que leva esse ser humano a “ser mais”. A partir de Jung Mo Sung e Paulo Freire, investigamos como esse sistema econômico pode se hospedar no sujeito, por meio de algumas ideias e práticas educativas, impondo-lhes seus mitos, com os quais sobrevive e se reproduz, interferindo na sua consciência de ser humano que necessita de liberdade para humanizar-se.

A partir do conceito de reencantamento, cuja discussão elucidaremos no primeiro capítulo, propomos analisar como este pode se relacionar com a proposta capitalista neoliberal de vida baseada no consumo, no trabalho e no individualismo e como pode incidir nos processos educativos, reforçando ou não a invasão cultural.

Entre as possíveis maneiras de compreender a religião, Enrique Dussel propõe uma reflexão sobre dois tipos de religião: a opressora e a antifetichista. Opressora é toda crença fetichista, que esvazia de valor a vida humana e atribui esse valor ao que é criado pelo humano. Para o autor, antifetichismo é a crítica libertadora, que passa pelo reconhecimento do outro como sujeito ético e digno, capaz de transformar um sistema. A crítica é o início da luta. Portanto, “toda religião real (e por isso aquela em que se presta culto a Outro absoluto),

² Financiado por bolsa PROSUP/CAPES

autêntica, metafísica, será sempre um *além* de todo sistema dado, seja erótico, pedagógico ou principalmente político” (Dussel, 1980, p. 27).

É religião fetichista também o próprio capitalismo e a racionalidade instrumental como única racionalidade válida. Porque nessas lógicas, a religião passa a ser vista como irracional e o ser humano passa a ser visto como um produto de suas relações de trabalho. Em outras palavras, “ao invés de prestar culto (com os frutos do seu trabalho), a pessoa é o “produto” (a mercadoria) apresentado no culto como oferecimento de sacrifício no altar do mercado capitalista” (Rodrigues, 2019, p. 21). Nesse sentido, estudos que levem em conta a religião em ambos os aspectos, de opressora e de libertadora, e ainda que considerem a complexidade do entrecruzamento de projetos de mundo, se mostram oportunos para compreender os projetos de educação que se destacam em cada contexto.

Estudamos assim, as relações entre o conceito de reencantamento da educação com o conceito de religião fetichista, de Enrique Dussel, em sua intersecção com o que Paulo Freire chamou de invasão cultural. Tomaremos por base, portanto, as reflexões já elaboradas nesse sentido, por autores como Hugo Assmann, Jung Mo Sung, Enrique Dussel, Silvia Federici, entre outros, a fim de procurar responder a seguinte questão: Quais as relações entre o conceito de reencantamento, religião fetichista e invasão cultural e de que forma contribuem com a compreensão dos conflitos da educação moderna?

Nossa hipótese é a de que as dificuldades encontradas na tarefa de educar, e mais especificamente os conflitos em torno da religião, na educação escolar pública, podem ser refletidas por meio do conceito de reencantamento, sobretudo o que é proposto pela cultura capitalista, que funciona como norteadora de sentido de vida social, através do fetiche de seus mitos, que, hospedando-se nos oprimidos, reforçam e reproduzem a opressão própria desse sistema econômico.

A pesquisa objetivou compreender como o capitalismo enquanto religião fetichista propõe sua forma de reencantar a educação, analisando os processos de invasão cultural das propostas capitalistas na educação, a partir do conceito de reencantamento de mundo e da educação. Tem ainda como objetivos específicos: 1) analisar como o conceito de reencantamento é compreendido em pesquisas em Educação; 2) analisar como a invasão cultural pelas propostas capitalistas reproduz crenças na educação; e 3) analisar como o conceito de religião fetichista/antifetichista pode contribuir para a compreensão da invasão cultural capitalista na formação social.

Fundamentamo-nos na perspectiva de que, assim como outrora o colonialismo, o capitalismo é uma invenção da modernidade e que a racionalidade própria dos processos de

modernização atribuiu aspectos de irracionalidade e obscurantismo à religião, reduzindo esta à esfera particular e individual e forjando sua aparente retirada do mundo moderno. No entanto, o aspecto religioso não deixou de influenciar a cultura e a vida em sociedade e, conseqüentemente, a Educação formal, seja por sua força institucional, seja por meio de mitos e crenças populares. Conforme discutido por Jung Mo Sung e Hugo Assmann, a tentativa de retirada da religião da vida moderna inaugura o desenvolvimento de outras formas de crenças, entre elas, a crença no sistema econômico e seus mitos como balizador da vida social, cumprindo o papel de dar sentido à vida, que outrora era da religião. Para elucidar nossa hipótese, inicialmente, propomos uma discussão em torno dos conceitos de racionalização, secularização e laicidade, a fim de contextualizar a perspectiva teórica e delinear os conceitos discutidos nessa pesquisa. No primeiro capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica do conceito de reencantamento. Em seguida, no segundo capítulo, discutimos na perspectiva de Paulo Freire, como se dá a invasão cultural por meio dos mitos capitalistas neoliberais na educação formal e, por último, no capítulo 3 analisamos como esse sistema econômico invade a formação social também por meio da religião, e como, por outro lado, a religião pode funcionar como crítica desse mesmo sistema.

Nossas reflexões levam à conclusão de que as visões de mundo impostas pelas crenças e mitos capitalistas interferem nas práticas educativas e religiosas, moldando processos formativos e modos de viver, produzindo e reproduzindo-se por meio da invasão cultural, de diversos modos, inclusive pela educação formal e pela religião e que, analisadas sob a perspectiva freiriana, interferem e prejudicam o desenvolvimento humano em sua vocação de “ser mais”.

Memorial de formação

Essa pesquisa nasce das inquietações frente às observações durante os anos de trabalho na escola pública, de suas contradições e dificuldades, de um lado, e, por outro, de minha formação pessoal e acadêmica, sobretudo no que tange à religiosidade e sua crítica.

Minha trajetória acadêmica se deu quase inteiramente na Universidade São Francisco. Cursei a pedagogia de 2009 a 2012 e logo em seguida ingressei no programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação para o Mestrado. Primeiramente como aluna especial, depois como aluna regular, concluindo em 2016. A dissertação, desenvolvida sob a orientação da professora Maria de Fátima Guimarães, teve como título “Memórias e Histórias de padre Aldo Bollini: Olhares e iniciativas educacionais em Bragança Paulista (1948-1964)”. A

pesquisa privilegiou a temática da história da educação brasileira e Igreja Católica na relação com a cidade e suas memórias e desenvolveu-se a partir da leitura dos periódicos: jornal mensal *Garotos* (1950-1984) e o jornal diocesano *A Voz de Bragança* (1949-1960), criados por padre Aldo Bollini, na paróquia Santa Terezinha, de Bragança Paulista, entre outras fontes. Durante esse processo, fui percebendo como o meio acadêmico trata a religião com posturas de desconfiança e rejeição, próprias da herança de certo cartesianismo da racionalidade moderna presente, ainda, nas ciências sociais.

Por outro lado, nasci em uma família católica, cujas práticas diárias eram permeadas por devoções e orações e, na comunidade rural onde cresci, a igreja e suas atividades era central na vida das pessoas. De modo que aprendi, por muitas formas, que a religião era parte da vida e, com o tempo, comecei a perceber suas ambiguidades e contradições. Entre opressora e emancipadora, a religião me constituiu, e a muitos que neste contexto cresceram, influenciando nossas visões de mundo e maneiras de ser.

De modo a que temática desenvolvida durante a pesquisa de mestrado, representou por si mesma uma motivação para área acadêmica e trouxe reflexões em torno dos discursos correntes na academia sobre fé e religião. No entanto, ao invés de prosseguir com a pesquisa acabei me matriculando em uma pós-graduação *latu sensu* na Universidade Federal de Lavras (UFLA) em um curso de produção de material didático utilizando o *Linux* educacional e dediquei-me a ele durante um ano e meio, concluindo em dezembro de 2018. Aprendi bastante com esse curso, desafiando-me a desenvolver habilidades com a tecnologia. No entanto, acabei percebendo que, assim como os demais participantes, estava me deixando envolver por certa crença de que as tecnologias aplicadas ao ensino são a solução para os desafios da educação atual. Somada a percepções como essas, eu percebia algo mais nas minhas experiências nas escolas por onde passei, que indicavam para uma fé quase que religiosa nas novas práticas, nas novas metodologias e tecnologias que surgem propostas por “especialistas” em educação e que despontam ora de um instituto, ora de outro, e que, no entanto, não agregavam nada ao nosso trabalho de professores, além de sobrecarga de trabalho e stress.

Minha vivência diária na escola pública há mais de dez anos, da creche ao fundamental I, também contribuiu para delinear meus anseios que vieram a se tornar um projeto de pesquisa. Na escola tenho vivenciado experiências que tem me feito refletir sobre questões de fé, mitos e crenças, que quase sempre desembocam na discussão sobre o ensino religioso, do qual quase nada se pode ouvir além dos rasos argumentos debatidos entre os “a favor” versus “os contras”, entre profissionais e pais. Entretanto, não parece clara a

compreensão do que seja crença ou mito, e muito menos a possibilidade de se considerar que o sistema econômico e social em que vivemos seja também um sistema produtor de crenças, isto é, capaz de estabelecer concepções para o movimento natural da vida, da natureza, do acaso. De qualquer forma, percebo no dia-a-dia nas diferentes escolas que tenho trabalhado um mal estar geral em relação aos assuntos Ensino Religioso, Religião e Fé, a ponto de se evitar qualquer menção a qualquer tipo de crença entre professores, gestão escolar e alunos como se fosse um assunto particular e constrangedor. Ou, por outro lado, na outra extremidade, há aqueles profissionais, gestores ou não, que apesar do argumento do Estado Laico e, a despeito de qualquer legislação, continuam a interferir de diversos modos para o convencimento e adesão de outros, inclusive alunos, nos elementos de sua fé/crença.

O ápice das minhas reflexões ocorreu em algumas situações que me chamaram mais a atenção: a primeira é o enorme embaraço em que nós, professores, nos encontramos em épocas de festas típicas da nossa cultura como: festa junina, páscoa e natal. As duas últimas são resolvidas facilmente com o uso das figuras do coelhinho da páscoa e do papai Noel como pretexto para maiores explicações, deixando de reconhecer certos questionamentos, tristezas e frustrações entre os alunos, por causa das diferenças sociais ou até naturalizando-as como triste acaso do destino. A festa junina, contudo, é mais complicada por apresentar uma série de pormenores que ferem o direito de não-crença ou de algumas crenças, de acordo com pensamentos antirreligiosos mais radicais. Como por exemplo, a menção a nome de santos, mesmo sendo características dessa festa de origem católica, porém popular e parte da cultura brasileira. O que exige muitas vezes, da escola, certa descaracterização do tema, sendo necessário suprimir até mesmo, muitas das cantigas tradicionais da festa.

Percebi que, se por um lado o radicalismo antirreligioso dirige algumas práticas e relações pedagógicas em muitas escolas, por outro o proselitismo de um cristianismo equivocado permeia a sociedade, principalmente quando surgem lideranças políticas nacionais, que incentivam comportamentos como esses. Ficou claro para mim que a falta de conhecimento histórico, político, antropológico e religioso vem favorecendo a disseminação de ideias errôneas, que podem culminar em sérias consequências na formação de tantas crianças, aumentando a intolerância e a discriminação social e religiosa. Mais do que isso, a falta de conhecimento e discernimento entre símbolos e mitos que favorecem ou destroem a vida, contribui para a alienação das consciências, a injustiça e a opressão.

Acreditando que o conhecimento e o diálogo entre razão e fé são as formas mais eficazes de combate a extremismo de ideias e conseqüentemente, de intolerância social, iniciei meu projeto de pesquisa. Ao entrar em contato com as teorias críticas latino-

americanas, bem como a perspectiva do Capitalismo como religião, sobretudo através do professor Dr. Allan da Silva Coelho, minhas inquietações começaram a fazer sentido e comecei a compreender os mecanismos desse sistema na conformação da sociedade. Minhas observações ganharam fundamentação teórica e dessa forma, pude conectar pontos difusos e aparentemente desconexos entre a Educação, a religião e o sistema capitalista neoliberal com o contexto histórico e cultural inaugurado a partir da modernidade. Por essa razão, esse trabalho só poderia ser concebido de forma interdisciplinar, e a partir da análise de diferentes autores, de diferentes épocas e distintas áreas de estudos, mas que, no entanto, compartilham de determinadas críticas e cujas análises, acredito, podem contribuir substancialmente para pensar a Educação.

Metodologia

Tomamos por base, portanto, as reflexões já elaboradas por autores como Max Weber, Hugo Assmann, Jung Mo Sung, Silvia Federici, entre outros, em torno do conceito de reencantamento. Para esse conceito, empreendemos uma revisão bibliográfica, conforme sugestões de Brito, Oliveira e Silva (2021), cujas etapas norteadoras foram descritas no próprio capítulo. Ainda conforme a mesma referência, os demais procedimentos de pesquisa, se baseiam na análise bibliográfica, qualitativa, descritiva, cujos exemplos citados compõem uma coleção de fatos aleatórios, fragmentos de realidade, com objetivo de formar um mosaico, tal como Walter Benjamin propõe nas suas reflexões em “Rua de mão única” (1995), ou seja, não pretendemos, com essa pesquisa, realizar um estado da arte ou inventário dos conceitos aqui discutidos, mas uma discussão conceitual, procurando elaborar um estado do conhecimento, a partir desses fragmentos cotidianos. Já que, conforme discutem Brito, Oliveira e Silva (2021):

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. [...] é fundamentalmente interpretativa [...] é utilizada em pesquisas que tem como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade (Brito; Oliveira e Silva, 2021, p. 3-4).

Assim, buscando explicitar os conceitos que se articulam nessa proposta, como, o conceito de reencantamento de mundo e da Educação, religião fetichista/antifetichista e invasão cultural, discutindo-nos articulados aos conceitos de fé presente na tradição da

teologia latino-americana, a fim de compreender sua função inevitável e conflitiva na tarefa educacional de formar seres humanos integrais, sob a perspectiva freiriana.

O procedimento metodológico bibliográfico buscará aprofundar a perspectiva metodológica de Paulo Freire, já que, como afirma Fontana (2018):

É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (Fontana, 2018, p. 66).

No diálogo com esses autores, observando a realidade educacional atual, buscaremos construir a pesquisa articulando a interpretação teórica aos fragmentos aleatórios que formam um mosaico do cotidiano, nos capítulos 2 e 3, concordando com Severino (1986):

A ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com real, na teoria com a realidade. Por isso, uma pesquisa geradora de conhecimento científico e, conseqüentemente, uma tese destinada a relatá-la, deve superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleções de dados, buscando articulá-los ao nível de uma interpretação teórica. Por isso, fazer uma tese implica em dois movimentos, com uma única significação, uma vez que são dialeticamente unificados. Com efeito, a ciência depende da confluência dos dois que, considerados isoladamente, só tem sentido formal. Só a teoria pode dar valor científico há dados empíricos, mas em compensação, ela só gera ciência se estiver em interação articulada com esses dados empíricos (Severino, 1986, p. 191).

Procuramos dialogar também, com alguns representantes do pensamento pós-colonial, por compreender que o sistema capitalista neoliberal, promovendo a invasão cultural, é colonizador de sentidos. Além disso, como questiona Wirth (2013) os fundamentos teóricos que baseiam os estudos de religião seriam cativos das epistemologias eurocêntricas, porque estão condicionadas à colonialidade do poder que submete à dominação também as formas de produção de conhecimento. Cientes, no entanto, de que, como afirma Anzaldúa (2005), as dificuldades de elaborar um pensamento latino-americano descolonizador estão no fato de que “es difícil diferenciar entre lo heredado, lo adquirido, lo impuesto” (Anzaldúa, 2005, p.709) de modo que seria necessária uma ruptura consciente com o pensamento moderno colonizador, tarefa esta, que procuramos de algum modo. Além de que, embora Paulo Freire não utilize o termo, na prática as relações de colonialidade são formas de opressão das quais o conhecimento deve servir para libertar.

Entre esses autores, os chamados decoloniais ou descoloniais destacamos Enrique Dussel, Walter Mignolo, Anibal Quijano, entre outros, que elaboraram a crítica a respeito da

concepção de descobrimento e todas as implicações inerentes a ela, dentro da perspectiva modernizante do pensamento produzido pela lógica eurocêntrica.

Essa crítica se desdobra em várias temáticas, agrega vários autores e também divergências e críticas. No entanto, seu principal objetivo é propor paradigmas outros de análise e produção de conhecimento e de realidades e é nesse sentido que esta pesquisa se identifica com a crítica e a proposta destes autores. Não usamos, entretanto a terminologia colonialidade/decolonialidade, para que o trabalho não se limite a essa categoria conceitual, mas evidencie o lugar de crítica do qual parte, evitando circunscrever ou categorizar o pensamento de Freire, deixando-o aberto ao diálogo com os críticos latino-americanos desse mesmo fenômeno, a dominação cultural.

A colonialidade designa, na lógica desse pensamento crítico, uma dominação cultural que vai além da dominação material. É a dominação do imaginário do colonizado pelo colonizador. O que pressupõe a invisibilidade do pensamento do oprimido. A colonialidade é, portanto, produtora de subjetividade, da subjetividade do dominador sobre o dominado, por meio da interiorização dos valores do dominador, de modo muito semelhante ao que descreve Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2019a), ao propor que a invasão cultural se dá dessa mesma forma, por meio da interiorização do oprimido das ideias e objetivos do opressor, nos dizeres de Freire, o opressor que se hospeda no oprimido.

A crítica decolonial, assim como concebemos nesse trabalho, parte da ideia de que a modernidade foi um projeto europeu que nasceu com o iluminismo e teve como ideal o domínio da razão e a universalização de valores e culturas, por meio da produção de um conhecimento científico neutro e universal. Esse ideal se desdobrou em muitas faces, uma delas foi a dominação pela colonização de povos e nações, produzindo um padrão mundial de poder pautado na centralidade da Europa como produtora de ideias totalizantes, tendo por base uma sociedade patriarcal, moderna, branca e cristã³. Um sistema mantido, portanto, pela exploração material, econômica e estrutural, o colonialismo, que, no entanto, produziu mais do que a exploração material, a exploração e dominação das formas de vida de povos originários de diversas partes do mundo e das Américas e da África, principalmente.

A dominação dessas formas de vida, dos valores e da cultura pela imposição dos valores, da cultura e da religião do colonizador se dá a colonialidade. E o rompimento com a colonialidade pressupõe o rompimento com o eurocentrismo e se configura, portanto, em

³ A esse respeito, Enrique Dussel discute em *1492: o encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade* (1993) e também em *Para uma ética da libertação Latino-Americana: Uma filosofia da religião antifetichista* (1980) e *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* (2012).

decolonialidade. A colonialidade se diferencia do colonialismo por esse último tratar-se de dominação e exploração material. A colonialidade é a dominação e exploração no âmbito subjetivo, da cultura e do imaginário, ou seja, é uma maneira de formar pessoas que oprime e o impede de “ser mais”. E nesse caso, o sistema capitalista neoliberal é quem faz hoje o papel de colonizador da sociedade, em especial da Educação, em suas variadas formas, desde a escola, passando pelas mídias e pela religião.

Dussel (1980) em sua “Pedagógica Latino-americana” já criticava a pedagogia “del centro” que, desde Rousseau, refletia e reproduzia, guardadas suas contribuições e ainda que inconscientemente, os ideais burgueses europeus, e

Hoy, la ontología pedagógica burguesa-imperial no enseña sólo por las escuelas, por las universidades, sino que lo hace sutil e ideológicamente por medio de la comunicación masiva. Nuestros niños son educados a través del Pato Donald, de las películas de cow-boys, de las historietas como Súperman o Bat-man. En ellas nuestras nuevas generaciones aprenden que el valor supremo se mide en dólares, que la única maldad es el arrebatar la propiedad privada, que la manera de restablecer el "orden" violado por el "bandido" es la violencia irracional del "muchacho" (Dussel, 1980, p. 38).

Atualizando as formas de educação referidas por Dussel através da mídia, hoje quatro décadas mais tarde, e com mais influência sobre as crianças e jovens podemos citar, entre tantas, as redes sociais, os influencers, o Youtube e uma infinidade ainda maior de personagens da cultura pop e geek, os quais retiram das tradicionais instituições educativas a exclusividade de educar e moldam formas de pensar por meio de modelos de desejo de consumo com eficiência ainda maior. Se por um lado e de certo modo entram em conflito com a educação proposta por essas instituições, por outro, corroboram e reforçam a cultura neoliberal consumista e individualista. Não seria também uma forma de colonialidade?

A colonialidade é produtora de um Sistema Mundo, um conceito que define o modo eurocêntrico de dominar e explorar: suplantado o colonialismo, permanece a colonialidade do poder e vem daí, o imperialismo que é o neocolonialismo e é exercido de forma indireta. Os mais dominados e explorados por esse sistema são os povos e sociedades que estão na América Latina e África. Esse sistema produz, segundo os críticos decoloniais, a dominação e a exploração a partir de alguns conceitos criados pela colonialidade, tal como o racismo, que a justificam e a sustentam, por meio da ideia de superioridade de alguns seres humanos sobre outros, pautados no argumento das diferenças. Por essa razão, parece adequado delinear uma análise desse sistema a partir da relação colonialidade/decolonialidade.

Nessa perspectiva também a produção de conhecimento acadêmico precisaria passar por racionalidades outras de paradigmas outros de produção de conhecimento. Seria preciso

considerar como conhecimento aqueles produzidos por grupos subalternizados pela lógica eurocêntrica de produção de conhecimento: povos originários, camponeses, operários, pessoas sem formação acadêmica, de um modo geral, mas que são produtoras de determinados conhecimentos que não são reconhecidos pela ciência.

Para Mignolo (2020), a produção de conhecimento deve passar por uma releitura constante dos pensadores do ocidente “em busca de novos caminhos para o saber e formas de conhecimento não associados ao nome de uma pessoa, mas à energia epistêmica humana e à força política da diferença colonial” (Mignolo, 2020, p. 397). Para fazer nascer daí, um pensamento que ele chama de “pensamento liminar”, que é uma reação às condições de vida cotidiana criadas pela globalização econômica e pelas novas formas de dominação colonial.

A crítica decolonial abre caminhos para a construção e também para a visibilidade de inúmeros saberes outrora subalternizados e subjugados. As religiões são uma delas, já que pressupõe a necessidade de paradigmas outros de análise e delas nascem uma infinidade de saberes e de lutas que influem na sociedade de diversas formas e que fazem parte das questões existenciais das pessoas. Ao estudar a religião, como não considerar seu caráter intersubjetivo, pois não são os seres humanos que a compõe e a estudam, os mesmos que compõe outros espaços sociais e que são também portadores de colonialidades diversas, contaminados também pelo projeto moderno de racionalidade neutra?

É bem marcado o caráter contraditório e ambíguo das religiões, no entanto, só os aspectos negativos de opressão parecem ser priorizados pela ciência moderna e discutidos nos espaços a ela destinados. Apesar de evidenciarem um aspecto da realidade, a religião como modo de resistência e crítica também merece espaço de discussão, já que, como discutiremos adiante, sobretudo para a construção do pensamento crítico latinoamericano, certa corrente de pensamento cristão teve destaque. Por isso, nossa principal referência dessa vertente de análise é Enrique Dussel, a partir do conceito de religião fetichista/antifetichista.

Apesar de existir vertentes do pensamento decolonial que consideram as religiosidades nativas e ancestrais como passíveis de estudos acadêmicos, excluem a religião Cristã, por considerar que esta teria sido o argumento mais forte para a colonização da América latina. Com isso, no entanto, acabam por apagar as críticas e as lutas empreendidas por muitos cristãos na história da América Latina. Nosso diálogo com esta corrente considera que é preciso considerar que as visões de mundo vigentes naquele momento histórico foram determinantes das ações colonizadoras, como por exemplo, as relações de mercado, o advento do capitalismo e o projeto de modernização, conforme destacou Dussel (1993).

A religião cristã é comumente apontada por meio de narrativas históricas que não consideraram, sobretudo a partir da modernidade, as vozes diacrônicas no processo de colonização com a participação da Igreja. A historiadora da Educação, Maria Helena Spedo Hilsdorf (2002) destaca que é preciso considerar a diacronia da Igreja e da atuação de seus missionários, para compreender melhor o processo histórico. De modo a considerar “a da colonização, com seu projeto invasor, e a da Igreja com seu projeto missionário” (Hilsdorf, 2002, p. 4). Embora imbricados e, por vezes, complementares esses projetos desempenharam diferentes papéis no processo de colonização, devido à complexidade de suas relações. Nessa complexidade, o entrecruzamento de missão e colonização, os jesuítas acabaram por ser, também, colonizados (Hilsdorf, 2002). Assim como mais tarde, também no contexto escolanovista, por exemplo,

A representação tradicional dos católicos como coadjuvantes do movimento dos pioneiros também deve ser revista: **ambos** os grupos tem projetos de remodelação da educação escolar para remodelar a sociedade e travam, entre si, um embate ideológico objetivando o controle das escolas (Hilsdorf, 2002, p. 83, grifo da autora).

Nesse embate, embora a bibliografia tenha fixado que o movimento era composto por técnicos especialistas em educação e objetivasse construir uma escola com metodologia avançada de respeito à criança, na verdade, atuava em favor de reproduzir o que já vinha sendo feito. “Não representa o novo: faz falar o velho” (Hilsdorf, 2002, p. 84). Havia, portanto, uma disputa pelo domínio da Educação, ou seja, pelos modelos de sociedade em pauta em cada interesse, que se utilizavam de diferentes artimanhas.

Deste modo, propomos como metodologia um diálogo que procure superar posições rígidas em relação à temática e como, fundamentados na reflexão de Paulo Freire, superar as relações de opressão sobre os “critérios do saber” que são criadas pela colonialidade do saber. Compreendemos também, que as relações de colonialidade, criam o que Freire chama de invasão cultural. A superação desta, por sua vez, abre caminhos para a libertação dos mecanismos opressores da educação, sejam eles a fetichização das ideias e das práticas educativas ou das ideias religiosas ou ainda, a discriminação da religiosidade no âmbito educacional formal, a escola, por influência histórica da racionalidade moderna. Já que o diálogo é a base da educação problematizadora e a educação problematizadora é a base para a libertação do homem: humanizar-se, ou seja, autenticar-se na transformação criadora (Freire, 2019a).

Para melhor contextualizar a respeito das compreensões em torno da religião, propomos a seguir, uma discussão a respeito do processo de racionalização pela modernidade, e sua relação com os conceitos de secularização e desencantamento.

Racionalização, secularização e desencantamento

Secularização, ao lado de laicidade e racionalização, é um dos conceitos usados para explicar os processos históricos e sociais de certo enfraquecimento da religião e sua separação do Estado no contexto da modernidade ocidental. A partir da modernidade, as práticas religiosas e a importância do religioso sofrem certo declínio, por deslocar-se da esfera pública para a esfera privada das consciências individuais (Ranquetat-Júnior, 2008), sob o argumento de que a diminuição de sua importância e participação social seria condição necessária para a modernização. Esse declínio, contudo, é motivado pelo processo de racionalização, que conforme discutiremos, decorre tanto do avanço das ciências quanto dos processos de desmarginalização dentro da própria religião. O conceito de laicidade é um fenômeno a ser compreendido na relação com a secularização e os processos de racionalização e, sobretudo, dentro dos contextos históricos e culturais que os delineiam em cada caso. Embora imbricados e intimamente relacionados, esses conceitos são diferentes e indicam características diferentes nos processos sociais que marcam, além de ser compreendidos, muitas vezes, de modo multifacetado.

Sem pretensão de aprofundar o tema neste tópico, procuramos discutir esses conceitos com o objetivo de localizar o conceito de desencantamento dentro de determinado contexto histórico e social, que embora complexo e multifacetado, ajuda a compreender a forma como as visões de mundo em torno da religião são postas a partir da racionalidade moderna.

Na pré-modernidade, o sentido da vida era predominantemente aprendido nas famílias e nas religiões. A vida se organizava ao redor da igreja. Com o desenvolvimento do capitalismo, a vida se fragmenta, e há a separação entre trabalho, religião e lar e, mais do que isso, passa a existir a necessidade de educar para o consumo massivo. Ao passo que,

As religiões no Ocidente e também no Oriente, não são os meios mais apropriados para isso. Pois todas as grandes religiões nasceram em sociedades pré-modernas e ensinam que o trabalhar e ganhar dinheiro devem estar em função de uma boa vida, e não o contrário, e que o sentido último da vida é buscar a Deus ou um estado de perfeição espiritual. Sentido e valores que não são compatíveis com as novas necessidades do capitalismo (Sung, 2006, p. 87).

Aliado a esse fenômeno, as escolas e os espaços de educação formal, no geral, passam cada vez mais a ser destinados a um tipo de educação baseada na ciência moderna, cuja finalidade foi a de desencantar o mundo, oferecendo um tipo de visão da natureza e explicações de mundo livres de explicações metafísicas e religiosas. No entanto, esse processo é complexo e mediado pela substituição dos velhos símbolos pelos novos, impostos culturalmente nas novas gerações por esse sistema econômico por diversos meios, principalmente pelas mídias. Com o advento de novos mitos, também surgem novos modelos de seres humanos, desejáveis a esse sistema. A publicidade, por seus diversos meios, disseminam os valores, os comportamentos, as visões de mundo e o sentido da vida a ser seguidos.

Em outras palavras, a concepção e a difusão do que se entende por humanização e o sentido último da vida não é mais um monopólio das religiões, como era no passado, mas é cada vez mais um “serviço” da cultura midiática. O fato de a cultura de consumo ter competido, e em grande parte, substituído os valores e a doutrina das religiões tradicionais não significa, como vimos, que ela tenha um caráter anti-religioso. Pelo contrário, é exatamente por portar dentro de si a dimensão simbólico-religiosa que consegue ser tão atraente e fascinante (Sung, 2006, p. 88).

Se antes, no cristianismo católico, os modelos de ser humano desejáveis eram santos, ou, no protestantismo, seus reformadores, por exemplo, hoje podemos citar os influenciadores digitais, conhecidos também como *influencers*, *youtubers*, *blogueiras*, entre outras denominações, que arrastam milhões de seguidores e que, quanto mais promoverem o consumo de determinados produtos ou serviços, melhor são remunerados, com patrocínios, fama, visibilidade, e claro, conseqüentemente, mais seguidores. Os jovens, sobretudo, e as crianças desde cedo, têm elegido seus influenciadores preferidos. Conhecem (ou pensam que conhecem) suas histórias pessoais, os seguem de perto, visualizando todos os seus vídeos. Com devoção, dedicam horas visualizando seus *stories* e procurando imitar seu comportamento, estilo e vestimenta, e conseqüentemente, consumir também as mesmas coisas que seus ídolos consomem. Por essa razão, são os modelos desejáveis de seres humanos para a manutenção e reprodução desse sistema.

Contudo, não são apenas as crianças e os jovens que aderem aos ídolos do capital, sem os compreender exatamente como símbolos e mitos aos quais dedicam devoção. No caso da religião no mundo moderno, esta também é atravessada pela cultura capitalista neoliberal, porque os seres humanos, conscientes ou não, a levam para os espaços de religiosidade em que frequentam. Conforme discutiremos mais adiante, a religião também pode servir de

espaço de reprodução desse sistema de forma intencional, e pode ser considerada ambígua porque pode funcionar tanto como instrumento de opressão quanto de libertação, de forma nem sempre intencional, nem sempre ingênua. Conforme afirmou Weber já em sua época,

A ordem econômica capitalista de hoje é um imenso cosmo dentro do qual o indivíduo nasce e que, a este, ao menos enquanto indivíduo, está dado como envoltório factualmente imutável no qual ele tem de viver. Ao indivíduo, enquanto este esteja implicado no contexto do mercado, ele impõe as normas do seu agir econômico (Weber, 2020, p. 44).

O capitalismo moderno, fruto da modernidade é explicado por Weber, na sua relação com o cristianismo. A compreensão dessa relação passa pelas características deste ou daquele em determinados contextos e momentos históricos.

A racionalização capitalista

Segundo Weber, um fenômeno criado pelo capitalismo moderno em relação ao trabalho é, também e além da vinculação deste ao ganho, a ideia de que o trabalho é agradável a Deus e, portanto, uma virtude. Com isso o trabalho passa a ser o centro da vida daquele indivíduo seria virtuoso, segundo essa perspectiva. A virtude consistiria em uma irracional conduta de inverter a lógica: viver para seu trabalho (ou negócio) e não o contrário (Weber, 2020), conduta essa que, se desprende dos antigos esteios religiosos no capitalismo de hoje, mas que, a partir do racionalismo econômico, continua a figurar como virtude. Se para o catolicismo antigo a aquisição e acumulação era pecado de usura, a partir da reforma é sinal de honradez e sensatez de quem se dedica à uma missão, à sua vocação profissional e a demonstra através dos bens que pode ostentar. No entanto, como salienta Weber (2020) não se pode perder de vista que:

Pode se “racionalizar” a vida sob aspectos fundamentais altamente distintos e em direções bem diferentes – essa simples sentença, frequentemente esquecida, deve figurar no início de qualquer estudo que trate do “racionalismo”. O “racionalismo” é um conceito histórico que abrange um mundo de contradições [...] (Weber, 2020, p. 63).

De acordo com Max Weber (2020), o capitalismo ocidental possui uma medida de significado distinta de outras partes do mundo nas quais as relações capitalistas se desenvolveram. Suas características mais importantes se baseiam na racionalização e especialização do trabalho e da ciência. Essas características caminham juntas com a racionalização de outras esferas da vida, inclusive a racionalização da contemplação mística e

estão inseridas no contexto da reforma protestante. Ao que Weber atribui afinidade eletiva entre o capitalismo e o protestantismo, identificando caráter predominantemente protestante da posse do capital e de um determinado tipo de valorização do trabalho que o concebe como sacralizado, invertendo a lógica de subsistência pelo trabalho, para dever e vocação. Nesta lógica, o trabalho passa a ser compreendido, dentro de uma educação pietista, como manifestação de amor a Deus e prestação de serviço a humanidade, cuja maior representação é o acúmulo de capital. Se antes, o ocidente sob a lógica da ética católica, via o trabalho como necessário e o acúmulo como pecado de usura, no protestantismo há uma mudança de perspectiva.

Neste sentido, atribui a “traços puramente religiosos” o devotamento ao trabalho e a perspicácia aos negócios, em que o indivíduo passa a viver para o trabalho e não o contrário, pois este passa a ser a partir daquele momento, imprescindível à vida.

Esta é de fato a única motivação aplicável, e ao mesmo tempo, considerada desde o ponto de vista da felicidade pessoal, ela exprime o quanto há de *irracional* nessa conduta de vida em que o indivíduo existe para o seu negócio, não o inverso. Aqui, obviamente, o senso para o poder e o prestígio proporcionado pelo simples fato da posse desempenham seu papel; onde a fantasia de todo um povo, como nos Estados Unidos, é conduzida na direção da grandeza puramente quantitativa, esse romanticismo de números opera com irresistível encantamento nos “poetas” entre os comerciantes (Weber, 2020, p. 57).

Por essa razão, define o “espírito do capitalismo moderno” como um espírito do empreendimento racional moderno, específico do ocidente. Trata-se de um *ethos* que incide sobre as mais diversas instâncias da vida e se relaciona ao protestantismo como afinidade eletiva:

Parece, assim, que o desenvolvimento do “espírito do capitalismo” seria compreendido mais facilmente como fenômeno parcial no desenvolvimento geral do racionalismo, e que ele haveria de ser derivável a partir de sua posição fundamental com relação aos problemas últimos da vida. Nesse contexto, portanto, o protestantismo só entraria historicamente em consideração na medida em que tivesse desempenhado algum papel, por exemplo, como “propiciador de terreno” para concepções de vida puramente racionalistas (Weber, 2020, p. 62).

O aspecto de afinidade eletiva destacado por Weber, no entanto, lembra que há níveis de aproximação entre capitalismo e protestantismo, e um emaranhado de ideias e culturas, em influências recíprocas, em coparticipação no processo de racionalização e na formação desse sistema. Além de levar em conta, as diferenças entre as denominações reformadas nessa relação. Contudo, sua análise ajuda a explicar a formação do capitalismo moderno e elucidada

muitas das relações entre esse sistema e as manifestações religiosas a partir daí, sobretudo no cristianismo, não só protestante.

Uma dessas manifestações, principalmente na América do Norte, foi a formação de seitas protestantes que levavam em conta a situação financeira e reputação para a admissão de seus membros, cuja conduta fizesse parecer qualificado em termos éticos em relação ao dinheiro. Assim se diferenciava os membros aceitos na seita dos que pertenciam a uma Igreja, por sua identidade comprovada pelos demais membros para sua admissão.

A rigor, uma Igreja é uma *instituição* da graça que administra bens religiosos de salvação como uma fundação fideicomissória e à qual o pertencimento (segundo a ideia) é obrigatório, por isso nada que dê prova das qualidades do membro; em contrapartida, uma “seita” é uma associação voluntarista exclusivamente de qualificados em termos éticos-religiosos (segundo a ideia), na qual se ingressa por livre-vontade caso se encontre admissão voluntária em virtude de *comprovação* religiosa. Exclusão da seita devido a ofensas éticas significava economicamente perda da solvência e desclassificação social (Weber, 2020, p. 275).

Essas seitas reuniam muitas vezes membros de uma mesma comunidade por vínculos familiares ou de profissão em que, os companheiros de fé eram integrados mediante seleção, disciplinamento e regulação de conduta, e o êxito capitalista de um dos membros da seita era tido como prova de sua comprovação e apreciação, assim como de elevação do prestígio e boa fama da seita. Portanto, “o pertencimento a uma comunidade eclesial “reputada” conforme ideais americanos garante a reputação do indivíduo, não apenas a social senão também e, sobretudo a nos negócios” (Weber, 2020, p. 309). De modo que, o cristão comprovado por alguma dessas seitas, era também o profissional comprovado, o homem de negócios confiável. Posteriormente, outras formas de comunidades, como clubes e associações passam a tomar essa função dessas seitas predominantemente religiosas. No entanto, o peso social de ser membro de uma determinada seita protestante era de maior prestígio. A seita pretendia ser a “elite” religiosa representada na comunidade de membros comprovados.

Esse estatuto a que o indivíduo atingia, dava-lhe uma espécie de autoridade e autonomia religiosa para obedecer ‘somente a Deus’ de acordo com o que este inspirasse em sua consciência. A essa autonomia, Weber atribui a formação do individualismo capitalista, já que muitas dessas seitas combinavam religiosidade e radicalismo político, “somente elas, por exemplo, deram à democracia americana a estratificação elástica que lhe é própria e seu cunho individualista” (Weber, 2020, p. 317).

A esse respeito, também argumentou o sociólogo Daniel Bell (1989), analisando a sociedade a partir da realidade norte americana que, segundo ele, foi o modelo de sociedade

capitalista que influenciou o mundo ocidental, afirma que a ética protestante, cujos moldes foram dados por Benjamin Franklin e Jonathan Edwards, fundamentou as bases da moral e do pensamento, sob a premissa de que a liberdade e a abundância material seriam suficientes para a superação da miséria. Sua análise sociológica segue demonstrando as contradições desse sistema e como a perda dos ideais contidos nessa ética formou o sistema capitalista que vivemos hoje. Com a perda da ética transcendental, perde-se o argumento do capitalismo e o significado supremo da estrutura de caráter. A queda do argumento de que o capitalismo serve de base para a liberdade, a elevação do nível de vida social e superação da miséria, faz perder o significado de trabalho e cultura e dá instabilidade ao sistema.

Para Bell (1989), o advento do niilismo também é consequência da racionalidade moderna, fruto da ciência moderna e processo final do racionalismo, a modernidade em sua forma extrema. Pois o pressuposto fundamental da modernidade era tornar o homem livre e autônomo. Mas com isso, unidade social passa a ser então a pessoa não o grupo. O Novo homem é aquele que repudia as instituições, ideia base da Reforma Protestante, e instaura a consciência individual. Essa cultura, portanto, se expressa pela aceitação dos impulsos, a sede de experimentar e explorar ao máximo tudo o que se pode para a realização do eu. A consciência moderna não considera um “ser comum”, mas um “eu”, a busca por uma autenticidade individual, livre de convenções, que gera impactos para as consequências morais da sociedade, fonte de juízos estéticos e éticos.

O problema real da sociedade moderna então seria a crença. Há uma crise espiritual que leva ao niilismo, pois a tentativa de substituir a religião pela arte, que levou ao modernismo como cultura, se desgastou e as formas de pós-modernismos foram decomposições do mesmo. Para ele, “A sociedade burguesa não está preparada moral e intelectualmente para as calamidades” (Bell, 1989, p. 39) porque a considera uma anomalia, enquanto as sociedades passadas estavam preparadas para calamidades por considerar que estas faziam parte da experiência e porque contavam com uma visão transtemporal da realidade. Essa visão era dada pela religião na pré-modernidade, pois a religião sintoniza a experiência humana com uma visão cósmica, uma visão maior da existência. As sociedades modernas substituíram a religião pela utopia que seria alcançada pela racionalidade, pela ciência e pelo progresso, mas esta não foi suficiente e leva de volta ao niilismo.

A transformação, para ele, viria da reconsideração da religião como parte da cultura. Segundo a análise do autor, as ideias culturais têm autonomia porque se desenvolvem a partir de uma lógica interna de uma determinada tradição cultural, mas as práticas culturais e estilos de vida necessariamente interagem com a estrutura social.

A Modernidade foi definida por autores críticos latino-americanos, como, Enrique Dussel, Walter Mignolo etc., e também Boaventura de Souza Santos como a: reificação de pessoas; noção de progresso; superioridade racial; regulação colonial. Características estas que, pela força da ideia de racionalidade, propõe a ciência como única forma de saber consistente e própria para ser o fundamento social.

Dessa forma, a ciência ganha um espaço na formação da esfera subjetiva que lhe conferem participação hegemônica na compreensão de mundo da ciência social, e de muitos setores da sociedade, inclusive, da própria religião. Sem considerar que a ciência também é uma construção humana, não se considera muitas vezes, que a neutralidade científica pode ser mais imbuída de crenças do que se pode supor.

Boaventura de Souza Santos (2019) questiona a hegemonia do saber científico como único saber válido e propõe considerá-lo não como superior, mas parte de uma ecologia de saberes que integra e complementa outros saberes, entre eles, a religião. Assim como, anteriormente, Assmann (1998) já havia teorizado, emprestando a expressão de Edgard Morin e Pierre Lévy, o que chamou de Ecologia Cognitiva. Conceito que traz desafios epistemológicos e pedagógicos, mas que permite compreender o conhecimento na complexidade das experiências.

A crítica de Santos, B. (2019) valoriza a ciência, mas propõe refletir também sobre a superioridade do conhecimento científico, que apaga outros tipos de saberes, como aquilo que é construído na artesanaria das práticas, no dia-a-dia dos sujeitos envolvidos em sua experiência. Apesar de considerar a teologia do lado hegemônico da linha abissal, reconhece as práticas religiosas de luta e resistência como aquelas que estão “do outro lado” da linha. E nesse ponto converge com as reflexões de Enrique Dussel. Santos acredita que a superioridade da ciência provoca o epistemicídio dos saberes não reconhecidos por ela. Dussel faz a crítica da fetichização da fé, que inverte os valores, sacralizando o produto humano, desvalorizando a vida e oprimindo o ser humano (Santos, B., 2019).

Ambos reconhecem que o ideal de unidade e racionalidade neutra pela superioridade de um determinado grupo, proposta pela modernidade, levaram a exclusão, limitação e opressão de saberes, práticas e pessoas. A religião é um desses casos e merece espaço nos estudos, de tal modo que se possa evidenciar seu caráter ambíguo e contraditório, tanto de mecanismo de opressão quanto de libertação, e sempre na relação com o contexto histórico e social em que está inserida.

Como vimos anteriormente, a sociedade não se encontra desprovida de sentido religioso, seja pela presença das religiões, seja pelo espírito do capitalismo, que perpassa as

instâncias mais diversas. Talvez, as contradições de sentido tenham suas raízes mais profundas neste ponto, o que explicaria em parte o reencantamento do mundo pelo consumo, inclusive o reencantamento da própria religião, e é a partir dessa ideia que discutimos nesse trabalho.

O que manteria a adesão ao sistema capitalista seria, conforme já discutido por Coelho (2021a), o fato de que as mercadorias são bens simbólicos e demarcam sentimentos, identidade, sentido existencial, portanto, um modelo de viver desejável à sua manutenção. Se os sentidos dados pelos símbolos religiosos de outrora entraram em declínio, os oferecidos pelo sistema econômico entram em ascensão, cumprindo praticamente o mesmo papel. É fascinante a ideia do consumo e acúmulo ilimitado por que provoca a superação de limites, assim o desejo da superação e realização humana passa a ser mediada pelo consumo (Coelho, 2021a, p. 40), cujo espetáculo seria a propaganda que, com tal força, ultrapassa a consciência da injustiça do trabalhador que produz determinado produto. O consumo contém um fascínio que ofusca a história da mercadoria de exploração e injustiça (Coelho, 2021a, p. 43)? E esse fascínio, causado por esses mesmos bens simbólicos, é o que produz certa religiosidade desse sistema econômico, que interfere significativamente nas relações sociais, e conseqüentemente, nas formas de crer e educar.

A discussão dos aspectos históricos da modernidade, evidentemente, não pode ser tomada em compreensões lineares, o que simplificaria demasiado a questão. Os conceitos de racionalidade moderna, secularização e laicidade, portanto estão imbricados e se complementam. O conceito de reencantamento, arriscamos dizer, se interpõe entre os limites de um e de outro. No próximo item procuramos evidenciar um pouco mais o conceito de secularização.

Secularização e laicidade

Secularização refere-se, por um lado, ao processo de “diluição e deterioração da influência dos valores, símbolos, práticas e instituições religiosas” (Ranquetat-Júnior, 2008, p. 60) e está intimamente relacionada com o avanço da modernidade e, portanto, ao processo de racionalização próprio das bases filosóficas da modernidade. Por outro lado, o termo está relacionado também com a separação entre Estado e Igreja Católica, representando um ato jurídico. No entanto, há que se recordar que, a instituição católica é constituída por uma ideia de hierarquização e superioridade, de separação entre bens materiais e espirituais na forma de hierarquia e finalidades. Tal como exemplifica Catroga (2004):

Com efeito, um pouco por toda a Europa, os novos poderes políticos procederão a amplas expropriações de propriedades, fundações e bens eclesiásticos[...] Por isso, o termo também passou a qualificar um acto jurídico, politicamente fundado, e que, consistiu em reduzir ou expropriar o domínio ou a posse de bens temporais da Igreja, para os destinar a fins exclusivamente profanos em ordem a libertar-se a propriedade [...] e tudo isso dentro de uma lógica na qual o Estado moderno - ou melhor, o novo Estado - nação - tendia a impor (de modos diversos, é certo) um conceito municitário de soberania. Seja como for, quer no âmbito do direito canónico, quer como acto jurídico ditado por razões políticas, é um facto que o processo secularizador foi acelerado pela acentuação da dicotomia entre o espiritual e o secular (Catroga, 2004, p. 8).

A ideia da dicotomização entre espiritual e secular marca as origens do processo social. De acordo com o historiador Fernando Catroga, o dicionário Oxford, em 1851, meados do século XIX, já referenciava o termo secularização como uma “moral que devia basear-se no bem-estar da vida presente, excluindo todo o critério tirado da crença” (Catroga, 2004, p. 9), cujas bases desse novo modo de ver originam-se com a revolução francesa e seu projeto de descristianização e desapropriação de bens religiosos por Napoleão, a partir de 1803. A partir de então, começou também um movimento pelos filósofos da revolução da “secularização da educação” e nesse processo, que se estendeu pelos séculos seguintes, o autor lembra que o fenómeno da secularização só faz sentido se compreendido em sua longa duração e por meio dos diversos contextos em que se fez.

Coelho (2016) partindo do pressuposto de que é justamente a polissemia e abrangência do conceito que induz o seu uso contraditório, esclarece que:

A gestação desse conceito ocorre no confronto social entre a ambição totalizadora da religião como horizonte de compreensão da integralidade da vida e o projeto unificador pela razão que, ao mesmo tempo em que desconstrói as totalidades religiosas, pretende explicitar leis e regularidades que regem o mundo. Nesse conflito, ignora a origem teológica de diversas contribuições às teorias clássicas das ciências sociais (Coelho, 2016, p. 86).

Esse conflito acaba por demarcar limites para o conhecimento, já que o que se considera da esfera do religioso não é compreendido como conveniente à ciência: “a perda do religioso está associada a uma visão positiva da emancipação pela razão e à conquista moderna das autonomias do conhecimento e das opções de escolha moral” (Coelho, 2016, p. 90).

O estudo da secularização, para Coelho (2016), supõe um amplo inventário de crenças individuais e uma profunda análise dos níveis das estruturas sociais, sejam políticas, culturais

ou éticas, que constituem determinada sociedade. Assim, é possível encontrar valores religiosos que continuam a orientar práticas públicas,

[...] não porque as instituições religiosas guardariam qualquer capacidade normativa efetiva, mas porque as estruturas simbólicas que elas modelaram conservam, mesmo com a perda das crenças oficiais e a falência da observância, uma potente impregnação cultural (Coelho, 2016, p. 96).

Como exemplo dessa impregnação cultural, de acordo com o mesmo autor, o pensamento judaico-cristão está profundamente enraizado na modernidade, já que os fundamentos teóricos do cristianismo embasariam muitas vezes os seus pilares. O que se verificaria, por exemplo, nas ideias do iluminismo, do humanismo moderno, da liberdade de consciência, etc. que estariam expressas no pensamento de Jesus e seus movimentos. E nesse caso, a oposição nos estudos dessa relação não deveria ser entre cristianismo e modernidade, mas entre modernidade e instituição católica, já que boa parte das formas de cristianismo e também a produção intelectual dessas formas historicamente construídas não estariam em confronto com muitos dos valores modernos.

Outro modo de interpretação do fenômeno da secularização, segundo Coelho, está relacionado com certa emergência religiosa e espiritual por todo o mundo, por conta de fenômenos sociais ocorridos a partir de 1970, entre eles, a crise econômica resultante no neoliberalismo, nos EUA, que levaram a releituras do conceito de secularização, para uma compreensão de desregulamentação institucional do religioso, tornando livre a utilização de preceitos e recursos simbólicos, dadas pelas tradições religiosas. A partir disso começam a ganhar força por todo o mundo, certa religiosidade emocional, com ênfase nas manifestações do sobrenatural, ou seja, os movimentos carismáticos pentecostais. O que torna “impossível manter a chave de equivalência entre o desencantamento racional, o grau de modernidade de uma sociedade e a perda da religião” (Coelho, 2021a, p. 78).

De acordo com o autor, é nesse modelo interpretativo que se “desorganizam os sistemas de significação que permitem dar sentido à experiência do mundo e causariam como consequência uma grande instabilidade simbólica” (Coelho, 2021a, p. 78). Por isso, nas sociedades modernas em que as pessoas são mais submetidas à racionalidade instrumental desencantada, se proliferam com mais facilidade modos de crença irracionais. Dessa forma, seria consequência da modernidade, ao mesmo tempo, a redução dos espaços de religiões mais antigas e tradicionais e a aceitação de seus preceitos de modo individual e sincrético, a reapropriação individualista dos conceitos religiosos mais diversos, a crise das instituições religiosas, e a impregnação religiosa da cultura, mesmo em ambientes mais laicizados. O que

teria, como uma de suas consequências, por exemplo, aberto espaço para uma religião civil, como no caso dos EUA, com papel de regulação e coesão social.

No caso estadunidense, a religião civil não enfatiza a sua laicidade, mas outra variante das liberdades individuais, que é a pluralidade religiosa. Constituiria o epicentro ritual a festa de “Ação de Graças”, mas incluiria também outras comemorações cívicas. Supõe um acento sobre a fé e a oração, enquanto práticas e a necessidade da crença para ser um bom cidadão (Coelho, 2021a, p. 81).

No entanto, o surgimento da religião civil não é suficiente para explicar a permanência do fenômeno religioso nas sociedades secularizadas. Uma terceira abordagem teórica seria, segundo Coelho (2021a), a secularização compreendida como “exculturação religiosa” que buscam os traços do trabalho civilizacional que as tradições religiosas imprimiram na sociedade e sua persistência. O esquema “tipo-ideal” é dado a partir da Europa, onde a influência principalmente cristã católica é marcante. Mas nesse caso, a secularização representa um “processo de descristianizar sem abolir os valores cristãos que continuam presentes” (Coelho, 2021a, p. 82).

Contudo, a compreensão do paradigma de secularização se dá no processo de racionalização e individuação, desinstitucionalização do religioso, em que a religião se torna privada e plural a “perda do religioso” é vista como condição para modernização das instituições tanto em âmbito cultural como político (Coelho, 2021a, p. 75). Ainda que a Modernidade não tenha abolido por completo o religioso, transformou radicalmente sua compreensão e a forma com que nos relacionamos com ela.

A desmagificação do mundo e a racionalização da própria religião são uma das formas em que essa transformação se deu. No próximo item discutimos esse aspecto.

Desencantamento

O conceito de desencantamento está relacionado com a desmagificação do mundo. De acordo com Weber, a racionalização religiosa por meio da sistematização da própria religião, baseada numa ética racional de um lado e do outro, a racionalização do mundo pela ciência moderna, passa a substituir as explicações mágicas pelas científicas.

Sung (2006) complementa sobre o ideal da racionalização religiosa:

O “deus ético” leva para dentro da vida cotidiana o sentido religioso e a experiência do divino; o que nas religiões de magia era restrito ao espaço e tempo extracotidianos, o âmbito do sagrado. Assim, o desencantamento

produzido pela religião do “deus ético” suscita uma maneira coerente, duradoura e previsível de agir na vida cotidiana (Sung, 2006, p. 106).

O processo de desencantamento levou, de um lado, a uma liberação dos elementos mágicos, e por outro, levou a desvalorização dos símbolos religiosos. Quanto à secularização, em determinados contextos, “talvez o ganho mais importante da secularização que precisa ser continuamente lembrado é a deslegitimação das guerras em nome dos deuses ou das religiões” (Sung, 2006, p. 108). Embora em certos contextos a religião ainda permaneça como argumento para esse tipo de prática.

A dificuldade de discussão sobre religião, segundo Sung (2006), se dá devido a uma ideia equivocada de retorno da religião como monopólio de interpretação de mundo, como se fosse a solução para problemas éticos e morais na sociedade. O que esvazia a compreensão da complexidade social e o reconhecimento dos símbolos que levam a desvalorização da vida, como a cultura de consumo, por exemplo. Por isso as propostas de reencantamento devem ser entendidas, não como um retorno à religião nesse sentido, mas como reconhecimento do seu valor como parte importante do horizonte de sentido e tentativa de ir além da redução da compreensão da vida ao cálculo econômico. Entretanto,

O sagrado, as religiões e as espiritualidades são ambíguas como são todas as experiências e instituições humanas. A separação da noção de sagrado das religiões não soluciona esse problema ou essa característica inerente à nossa condição humana. [...] Se perdermos de vista essa ambiguidade, não cuidaremos da tarefa de educar as pessoas para discernir entre símbolos, mitos e ritos que em nome de um determinado sagrado podem matar ou defender e promover as vidas das pessoas (Sung, 2006, p. 119).

Pelo risco de diminuir a dignidade, matar ou reduzir as possibilidades de vida das pessoas, há a necessidade de educar para o discernimento de símbolos e mitos que circulam na sociedade e compõe o horizonte cultural desta, pois estes carregam consigo o potencial de transformar para o bem ou para o mal. Afinal, a religião, horizonte de sentido, tem o potencial de promover a vida, mas também a degradação humana em nome de algo maior.

Definição de religião

Mas o que se pode definir como religião? De acordo com Rubem Alves (2014), a religião faz parte do horizonte cultural que os homens criam para dar sentido à vida. E que não se pode compreender a cultura apenas contemplando seus triunfos técnicos/práticos

porque é justamente no fracasso que nascem os símbolos, que são os testemunhos de coisas ausentes. “Aqui surge a religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza” (Alves, 2014, p. 24). Esses símbolos ajudam a dar sentido para a existência e os homens assim o fazem para superar medos, enfrentar o caos e os desgostos da vida cotidiana, na tentativa de viver melhor em um mundo opressivo.

Porque as religiões, caleidoscópios de absurdos, se configuram agora como símbolos oníricos da alma, incluindo a nossa. Por detrás dos mitos e ritos, cerimônias mágicas e benzeções, procissões e promessas, podemos perceber os contornos, ainda que tênues, do homem que espera uma nova terra, um novo corpo. E seus sonhos religiosos se transformam em fragmentos utópicos de uma nova ordem a ser construída (Alves, 2014, p. 97).

Para Coelho (2021a) religião precisa ser compreendida como conceito elaborado pela modernidade ocidental, como um fenômeno que assume diferentes formas em diferentes contextos e classes sociais, bem como em diferentes momentos históricos. E que, no entanto, para a crítica iluminista é compreendida como obscurantismo.

A distinção de segmentos sociais é característica do pensamento moderno, formulação básica do mesmo. O processo de modernização se constitui sobre a diferenciação funcional da sociedade, autonomia individual e a racionalização das práticas e representações (Coelho, 2021a). Com isso, a ciência e os intelectuais modernos e os atuais seguiram e seguem a mesma premissa de superação da mentalidade religiosa "considerada resquício de uma forma de viver já superada, a ser tolerada na vida privada" (Coelho, 2021a, p. 58), a religião na modernidade perde o papel de totalidade da vida humana e passa a ser mais um aspecto da vida privada. "Quando a ciência moderna assume a função de fundamentação social, a religião deixa de ser necessariamente aceita por todos e, passando para a esfera das opções privadas, subjetivas" (Coelho, 2021a, p. 64). Há ainda que se considerar que religião institucional e religião popular são distintas.

Desse modo, para uma crítica revolucionária, a religião deve ser compreendida além da instituição e reconhecida nos seus significados diversos e plurais. Ele diferencia a religião oficial da religião popular, sendo que a instituição oficial desaparece com o fim do poder (como no caso da religião inca). Entretanto, a religião popular permanece na cultura e na vida (Coelho, 2021a, p. 151).

Diante da complexidade do conceito que representa a religião, uma forma talvez mais justa de debatê-lo seria em uma ciência menos positivista e mais na relação entre “a racionalidade mítica e a revolução que a ortodoxia marxista não compreende” (Coelho,

2021a, p. 151). Embora, já chama a atenção o autor, o fato de determinada racionalidade ser mítica ou determinada religiosidade ser popular, não signifique que sejam revolucionárias e emancipadoras. A religião deve ser compreendida em sua ambiguidade, no potencial libertador, mas também legitimador da ordem estabelecida. É nessa perspectiva que pretendemos explorar como a forma de compreender o religioso está relacionada com a forma como somos educados para compreendê-lo, a partir de conceitos já cristalizados na sociedade, dados por determinados saberes que se impõe sobre outros, direcionando visões de mundo. Nesse caso, que foi colonizado pela modernidade sobre a compreensão da religião.

Os estudos de Coelho (2021a), em que há ampla problematização em torno da definição de religião, mostram que anteriormente à modernidade, sociedades antigas não distinguiram em um conceito a religião, pois essa se misturava à vida cotidiana em todos os seus aspectos. De modo que, “a distinção de campos e redução da religião à vida privada não é uma simples modificação na compreensão da religião, mas exatamente a invenção do que chamamos religião em nossa época, desde a consolidação da Modernidade e do capitalismo” (Coelho, 2021a, p.169). Essa distinção dificulta a compreensão da religião a partir dos paradigmas científicos impostos a partir daí, que declinaram o religioso ao campo do irracional, cujos saberes são invalidados. Contudo, como demonstra o autor, culturalmente, o religioso continua a impelir a humanidade na construção de sua história.

Baseando-se em Rubem Alves, afirma que o religioso seria uma forma de conhecimento diferente do que foi concebido pela racionalidade moderna como conhecimento, e, portanto, derrotado por ela. Enquanto realidade da cultura humana procura superar as características biológicas do humano, transformando-as em criação da cultura, aspectos simbólicos, carregados de significados outros, além do biológico. “Como aspecto cultural supõe uma educação para tal, em que uma geração ensina a outra a descrição desse mundo inventado. Seria uma característica antropológica” (Coelho, 2021a, p. 171).

O ser humano cria cultura porque não é determinado puramente pelo aspecto objetivo e biológico, mas pelos valores que atribui em sua existência, pelos símbolos que lhe dão sentido à vida biológica. A religião é uma dessas redes simbólicas que se inscreve em uma relação dialética, “não reduzida ao reflexo dos desejos, pois não são meras cópias da vida real, são entidades ideais que ganham densidade, invadem o mundo e o influenciam” (Coelho, 2021a, p. 171).

Nesse sentido, o autor propõe que também o capitalismo é um sistema social que não se limita a um modo de produção econômico, mas articula as outras dimensões da vida e cujo

modo de funcionar gera adesão por meio de seu aspecto simbólico, que além de mantê-lo em funcionamento, reduz resistências, porque está fundamentado em relações de fetiche.

Para isto, constituem-se símbolos e apostas, com ideias referenciais que organizam a compreensão da vida e, não só isso, mas também mobilizam para melhor funcionar a estrutura de acumulação do capital, seja pelo consumo, pela eficácia do sistema financeiro ou pela resiliência frente aos mecanismos de exploração. Surgem conceitos como de progresso necessariamente bom, de um futuro melhor conquistável, da superioridade do risco, da culpa do fracassado no livre mercado, da condição de desespero, da crença na meritocracia; e ainda ocorre uma inversão fundamental na ordem ética, em que o mal que se pratica é considerado um bem. A inversão ética está articulada em uma profunda inversão dos critérios fundamentais da vida, em que a morte de alguns é considerada necessária à vida dos outros, compreensível sob certa formulação mítico-teológica (Coelho, 2021a, p. 154).

Tais aspectos, entre outros que indicam seus estudos, levam a concluir que o *modus operandi* desse sistema o leva a se tornar uma religião, portanto, uma rede simbólica que se reproduz ensinando as novas gerações, isto é, uma questão educacional de forma ampla, que diz respeito à formação humana para determinada cultura, com determinados valores.

Por isso, este trabalho explora o aspecto contraditório da religião, compreendida como característica inerente ao ser humano, presente na formação das pessoas, de forma consciente ou não. Considerando por isso, que o sistema econômico e social em que se vive também é permeado de crenças, funcionando também como uma religião que conseqüentemente perpassa toda a vida do sujeito e assim, interage e interfere nas vivências religiosas institucionais que as experimenta, assim como na instituição escolar. E visto dessa forma, a ênfase dada pela modernidade à ciência e a técnica e seu modo de vida aparentemente desencantado, parece funcionar como crença religiosa, assim como a racionalidade instrumental, que caracterizou a religião e seus saberes como irracionais, parece também uma crença. Funcionando assim, esse sistema se sustentaria e se reproduziria por meio da educação das novas gerações, educação esta que pode ser formal ou não, já que não é só na escola em que se aprende a compreender o mundo, embora seja nela em que se pode agir objetivamente para impor modos de ‘pensar, influenciando, portanto, decisivamente nas formas de ver, sentir e ‘estar sendo’ no mundo e com o mundo (Freire, 2019a).

CAPÍTULO 1 – Conceito de reencantamento

Com o objetivo de compreender os contextos em que o conceito de reencantamento tem sido usado, seus principais usos e referências, e quais discussões tem suscitado, realizamos uma revisão de literatura. A pesquisa foi realizada de acordo com as sugestões Lakatos e Marconi (2003) e, na mesma linha, de Brito, Oliveira e Silva (2021) cujas fases de elaboração, após a escolha do tema e definição do plano de trabalho, seriam a identificação, ou seja, o levantamento dos textos e referências que podem elucidar o tema, seguido por sua compilação, em que se reúne sistematicamente o material coletado, na sequência o fichamento, e em seguida, para a sua análise.

A metodologia de pesquisa consistiu em priorizar trabalhos que apresentassem o termo “reencantamento” ou “reencantamento da Educação” em seus títulos, resumos ou palavras-chave. Ou, ainda que não apresentasse nessas seções, os discutisse no decorrer do texto, definindo, ou expondo o referencial utilizado⁴. A pesquisa foi realizada em três momentos diferentes a partir da plataforma Google Acadêmico, para que, através dela, identificássemos os trabalhos do maior número de fontes, haja vista o limitado uso dos termos “reencantamento” ou “reencantamento da educação” como conceito, com o objetivo de alcançar um resultado mais amplo que possibilitasse encontrar o máximo de informações de usos do conceito.

Pesquisamos inicialmente o termo “reencantamento”, de forma isolada, a fim de observar quais usos se tem feito deste nos últimos dois anos (2020-2022) e em quais áreas. Em seguida, procuramos rastrear em que período o conceito de reencantamento da educação começa a aparecer nos trabalhos no Brasil, o que estendeu a pesquisa para uma análise geral dos usos do conceito de reencantamento desde 1989, ano do primeiro artigo encontrado até os mais recentes, um período total de 34 anos, cujo objetivo foi de mapear o uso do conceito.

Depois, selecionamos os últimos dez anos (de 2012 a 2022), com a pesquisa direcionada para o descritor “reencantamento da educação”, cujo objetivo foi localizar e compilar os trabalhos para posterior fichamento. Nesse momento, selecionamos para a compilação, os trabalhos a partir do critério de uso dos termos “reencantamento” ou

⁴ Importante destacar que apesar de indicar no resumo ou nas palavras-chave, o conceito de reencantamento, muitos trabalhos não o retomam de forma sistemática durante o texto e não deixam claro qual referência teórica guia sua definição. Em outros, no entanto, verificamos o contrário, o texto trata do conceito, mas não o destaca no resumo ou nas palavras-chave. O que nos levou a necessidade de explorar com mais atenção a todos os trabalhos encontrados a fim de compreender em quais contextos o conceito de reencantamento ou reencantamento da educação foi de fato tomado como conceito e não termo isolado, ilustrativo ou poético. A escolha dos trabalhos para o fichamento foi influenciada por esses resultados.

“reencantamento da educação” como conceito referenciado ou discutido a partir das referências de Assmann ou Sung, ou mesmo outra referência que estivesse em debate coerente com sentido determinado, visto que as conclusões do mapeamento indicaram que o conceito em alguns trabalhos não foi tomado como tal, mas como termo ilustrativo ou poético.

O conceito começou a aparecer com mais frequência nos escritos acadêmicos a partir de 1998 utilizando-se das referências teóricas de Hugo Assmann e Edgar Morin, mas apareceu também com outras referências teóricas como Pierucci, Maffesoli e Weber, entre outro, como veremos. Depois de identificado os primeiros usos do conceito, realizamos o fichamento e análise, e procuramos elaborar o texto de modo a organizá-lo de acordo com os temas em que se destacou.

Para organizar o texto, propomos apresentar o conceito em seus primeiros usos e, em seguida, apresentamos sua definição por Hugo Assmann, um dos principais autores utilizados para referenciar o conceito. Na sequência, analisamos as leituras que são feitas da definição do autor, e depois separamos os trabalhos para discuti-los de acordo os temas em que o conceito de reencantamento ou reencantamento da Educação são usados, principalmente na Educação, mas também em trabalhos interdisciplinares. Ao final, apresentamos o conceito por Sílvia Federici e Jung Mo Sung, que nortearão muitas das discussões dos próximos capítulos deste trabalho.

Primeiros usos do conceito

Um dos primeiros usos do termo “reencantamento” que encontramos foi o artigo de 1989, em que Gilbert Durand, por ocasião de uma conferência na USP, usa-o algumas vezes, com referência ao “desencantamento” de Weber (Durand, 1989). Nesse caso, compreende como uma “renovação do encantamento”. O autor não se preocupa aqui em fazer uma definição de reencantamento, mas elabora uma reflexão em que atribui ao desenvolvimento da Psicanálise a possibilidade de “encantar” as ciências sociais. Argumenta que, utilizando-se dos conceitos e categorias psicanalistas de análise, é possível desenvolver o que chamou de “nova física” e “nova antropologia”, pois podemos considerar a subjetividade nas análises sociológicas e antropológicas bem como reconhecer a participação do mito na construção social. O artigo tem como foco a explicação da teoria do autor sobre a formação social do mito e sua implicação na formação do “inconsciente coletivo”, teoria esta, segundo ele, em construção naquele momento. Nesse processo, considerou que a formação do mito se dá entre alternância de fases de desencantamento racionalista e reencantamento do imaginário. E em

sua análise sobre a ciência e a política, concluiu que o cientista assumiu diante do momento de desencantamento racionalista, o papel de mito, ora assumido muitas vezes por personalidades políticas. E depreende que “A ‘vida’ – isto é, a duração de uma sociedade que se reconhece e se individualiza como tal – depende desses reajustamentos míticos” (Durand, 1989, p. 60). No contexto de nossa pesquisa bibliográfica, essa foi a referência mais antiga encontrada para o conceito, usada por um importante autor de ciências humanas.

Em seguida, destaca-se outro uso do conceito de reencantamento, a partir de Moran Costas (1995), tratando das tecnologias na educação (o autor utiliza a escrita re-encantamento). Primeiramente, menciona que a tecnologia de comunicação ganhava, desde aquele momento, cada vez mais adeptos e investidores porque ela aumenta lucros e beneficia, assim, o sistema capitalista. Na sequência, descreve uma longa lista dos benefícios pessoais e sociais do uso dessas tecnologias e afirma que há um re-encantamento da vida por meio delas porque há uma possibilidade cada vez maior de interação entre o “real e o virtual”, e porque essas possibilidades infinitas modificam as relações e o modo de viver de toda a sociedade.

No entanto, conclui lembrando que o verdadeiro re-encantamento se dá a partir do uso que o ser humano faz dessas tecnologias e das possibilidades que ela oferece, utilizando-as como meio para a libertação, ou seja, para o fortalecimento das capacidades pessoais e comunitárias, e não como instrumento de consumo e de fuga da realidade. Para a Educação, o autor afirma que o re-encantamento se dá por abrir a escola para novas oportunidades e possibilidades, mas que, no entanto, dependem da individualidade do professor e do aluno encantar-se e desenvolver-se plenamente a partir de um uso consciente e positivo dessas tecnologias, e não de uso superficial ou reforçador do autoritarismo e da alienação. A reflexão se aproxima da perspectiva de Assmann, de um uso das tecnologias para o desenvolvimento humano, para a libertação e tomada de consciência política e social. Entretanto, o autor não especifica suas referências quanto ao uso do termo e apresenta-o de uma forma mais usual no senso comum.

Depois desta obra, o trabalho mais antigo é de 1998: uma dissertação de mestrado de um Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, que, embora seja em um programa de Engenharia de Produção, trata de Educação. Tal trabalho, discutiremos em outro tópico.

Importante esclarecer desde já que a análise dos trabalhos demonstra que não há uma única definição para o termo reencantamento, e o mesmo ocorrendo com a grafia da palavra. Quanto à grafia, percebemos que alguns autores utilizaram a forma re-encantamento, embora a maioria utilize sem o hífen, na forma reencantamento. Com relação ao uso do conceito,

muitos dos trabalhos não compreendem reencantamento como um conceito-chave para a compreensão da educação ou do sistema-mundo, mas como sinônimo de retomada de ânimo, de motivação ou de ilusão, antagonizando ao conceito de desencantamento, compreendido como desilusão, desânimo, falta de motivação. Por vezes nesses trabalhos, reencantamento, embora apareça nas palavras-chave, no título ou no resumo, se apresenta mais como um elemento figurativo, não sendo retomado para a discussão ao final do trabalho, nem conta com a definição da concepção teórica ao qual está vinculado. Aparece também como uma palavra de “otimismo pedagógico” para o processo de argumentação muitas vezes apresentado em estilo de “autoajuda”.

Há também os trabalhos que discutem o conceito na relação com autores de referência, como Assmann, Sung, Pierucci, Maffesoli, Federici etc., e/ou o relacionam ao conceito de desencantamento de Max Weber, no sentido de racionalização da religião e do pensamento moderno. Apresentaremos ambos os casos com mais detalhes na sequência. No entanto, é importante destacar que, de modo geral, a utilização do conceito de reencantamento mostrou-se bastante diversa e interdisciplinar, aparecendo em diferentes trabalhos de diferentes áreas e concepções teóricas. De modo que selecionamos apenas os que objetivamos empreender um diálogo, ou que apresentaram certa relevância para a discussão aqui proposta. Para fins de apresentação textual, iniciaremos com a definição do conceito de reencantamento por Hugo Assmann, autor que mais aparece relacionado ao conceito.

Definição de reencantamento em Hugo Assmann

Assmann define sua concepção de educação a partir da ideia de que aprender é o mesmo que viver e, portanto, educar é salvar vidas, e para isso “a escola deve ser um lugar gostoso” (Assmann, 1998, p. 23), porque aprender, para ele, pressupõe envolvimento, sensibilidade, corporeidade, e, portanto, prazer. Para o autor,

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar (Assmann, 1998, p. 34).

Desse modo, propõe refletir sobre o contexto de aprendizagem de modo a perceber se o mesmo está sendo um ambiente de valorização da sensibilidade, da emoção, da corporeidade, do respeito e de valorização humana. Já que, “o conhecimento humano nunca é

por operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções” (Assmann, 1998, p. 34).

A proposta de reencantamento da educação de Assmann pressupõe a valorização do ser humano, enquanto ser de relações, capaz de desenvolver a solidariedade e a não-solidariedade. Assmann prefere o termo “aprendente” a aprendiz, porque este remete ao fenômeno de estar em constante aprendizado, tal como o próprio processo vital, em que só paramos de aprender quando a vida se encerra. Assim, não somos naturalmente solidários ou anti-solidários, aprendemos a ser, portanto, no processo de ser aprendente, e é preciso continuar a exercer essa capacidade, a fim de não perdê-la.

Baseado nas biociências, o autor relaciona os processos vitais aos processos de conhecimento que, segundo ele, são as mesmas coisas. Portanto, tirar do professor ou do aluno a possibilidade de aprender é também minimizar sua potência vital. “Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão de ação educativa como o ensinamento e produção de experiências de aprendizagem” (Assmann, 1998, p. 29). E reitera:

A vida se gosta. Por isso os/as educadores/as deveriam analisar de que forma a vida dos/as alunos/as é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou menos tentou e volta a tentar gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na transmissão de conhecimentos supostamente já prontos (Assmann, 1998, p. 29).

Esse encantar-se passa, contudo, pela valorização do profissional da educação, mas em sua visão a luta pela valorização do professor não pode ser meramente salarial, ela passa pela questão pedagógica.

A luta pela revalorização e redignificação, salarial e profissional, dos docentes adquiriu tal prioridade que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional. [...] Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, está de fato destruindo vidas (Assmann, 1998, p. 23).

Em um sistema-mundo em que o fetiche das mercadorias, do dinheiro e do poder imperam, refletir sobre o sentido do trabalho do professor e sua valorização para além do valor de mercado (o salário) é ir na contramão dos discursos correntes e da compreensão de trabalho docente. Recuperar o “valor humano” do professor consiste, para Assmann, em

condição de reencantamento da Educação e essa luta deveria começar pelo próprio professor defendendo o seu saber:

Para os/ as educadores/as, a militância e a intervenção política primordial deveria consistir, principalmente, na própria melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem. De posse dessa bandeira, aumenta a credibilidade para exigir a atenção para os demais reclamos. As demais lutas como a melhoria salarial, dignificação da profissão docente e, infraestrutura e recursos de apoio, etc. devem estar ancorados em propostas pedagógicas (Assmann, 1998, p. 24).

Mas até que ponto o professor está consciente dessa necessidade de pensar antes em seu valor humano e seu saber pedagógico de potencial transformador, em uma cultura que mobiliza e direciona sempre antes para o valor material, o poder de compra? A reflexão de Hugo Assmann considera o sistema neoliberal para a análise da proposta de reencantamento:

Depois da truculência irracional do neoliberalismo desenfreado, com recrudescimento das tendências de exclusão, a lucidez política se tornou difícil. Mas ela certamente não poderá repetir nem a proposta de estatismo burocratizantes e improdutivos, nem a proposta neoliberal do desenfreio da apropriação privada dos frutos do trabalho humano acumulado no progresso da ciência e da tecnologia e da produtividade do trabalho hoje operante. [...] Por velha que possa parecer a ideia, sem profundas conversões antropológicas, traduzidas em consensos políticos democraticamente construídos, não surgirá uma convivialidade humana na qual não falte nem a riqueza de bens disponíveis, nem a função da sabedoria de saber conviver nas diferenças (Assmann, 1998, p. 28).

Nós retomaremos a reflexão sobre esse ponto em momentos futuros. Por hora, passaremos para a análise dos trabalhos pesquisados. Os trabalhos analisados que argumentam pela mudança de postura do professorado o fazem, ou deixando de considerar fatores importantes dentro do processo educacional que extrapolam as decisões docentes, ou defendendo a necessidade de “capacitação⁵” dos professores para tal.

Leituras do conceito de reencantamento de Hugo Assmann nos escritos em educação

Um estudo da área de psicologia intitulado “O desencanto com o aprender na escola: o que dizem os professores e alunos” de Caldas e Hübner (2001) utiliza citações de Assmann, mas apresenta os conceitos de desencantamento e reencantamento, a partir da definição de dicionários, como desilusão, desmotivação, atribuem ao professor a responsabilidade pelo

⁵ Termo utilizado pelos autores. Não endossamos a utilização do mesmo por compreender que capacitação pressupõe falta de capacidade. O utilizamos aqui apenas para enfatizar a posição que assumem no trabalho analisado.

desinteresse dos alunos e igualmente pela superação dos problemas da educação. Para essas autoras, a solução seria a mudança metodológica, considerando que a pesquisa de campo demonstrou que quanto mais avançada a série de estudos, maior o desinteresse dos alunos. Para elas, seria necessário que os professores empreendessem menor cobrança dos alunos de sétimo, oitavo e nono anos, utilizando-se de metodologia parecida com a educação infantil (em que os alunos são mais motivados) para que se preservasse o gosto por aprender. Essa metodologia contaria com maior envolvimento afetivo entre professores e alunos e os conteúdos trabalhados seriam de acordo com as preferências dos alunos e a forma de avaliação não deveria ter o peso subjetivo das usuais provas escritas.

Tal cenário seria confortável em qualquer sistema educacional, contudo, o que as autoras, movidas pelo olhar da psicologia, não consideraram foi a formalização do sistema, ou seja, a limitação da atuação do professor frente à organização curricular, aos métodos de avaliação oficiais que acabam por determinar em boa parte as metodologias de trabalho, e à própria desmotivação do professor que também precisa ser investigada. Além disso, a amostra pode trazer resultados muito parciais, por apresentar o contexto de uma única escola, do sistema particular de ensino. Embora a dissertação apresentada traga uma reflexão muito pertinente do ponto de vista da psicologia, nos parece imprescindível debater outras causas desse desinteresse, para além do contexto meramente escolar.

Em um artigo, Camolez e Jardimino (2005) apontam que o encanto educacional foi se desencantando na realidade concreta dos docentes e discentes do nosso país, nas escolas e salas de aula devido às formas de opressão e de exclusão na constituição e na formação da pessoa do professor. E que o cotidiano dos docentes e discentes que vivenciam as problemáticas típicas de um país explorado pelo capitalismo selvagem, historicamente colonizado e depois dominado pelo imperialismo norte-americano, pelos ideais do “american way of life”, desencantaram a profissão docente e conseqüentemente os alunos. Para eles, o verdadeiro reencantamento seria o senso crítico, que ele chama de desencantamento: “precisamos mais de um “desencantamento” do que de um “reencantamento” do ato de educar” (Camolez; Jardimino, 2005, p. 116).

Sugerindo que a compreensão de reencantamento da educação seja o pensamento racional e o conhecimento, eles tomam as ideias de Paulo Freire para propor um “reencantamento da educação” por meio das propostas deste de educação libertadora, tomada de consciência, educação prática e politizada. De acordo com os autores, “sem a consciência crítica (que chamamos de desencantamento do mundo) e práxis, não é possível pensar no reencantamento da educação” (Camolez; Jardimino, 2005, p. 120). Para eles ainda, “É possível

indicar o pensamento de Freire como desvelador dos mitos e dos encantamentos pedagógicos que formaram homens/máquinas ou homens técnicos na sua crítica à educação bancária” (Camolez; Jardimino, 2005, p. 120).

Em outro trabalho, Camolez defende formação de professores a partir da ideia de sensibilidade solidária para o reencantamento da educação. Em sua dissertação de mestrado apresenta e analisa um projeto de intervenção na formação de professores de uma escola da periferia de São Paulo. Intitulada “Pedagogia do re-encantamento: uma intervenção diferencial na formação docente” (2007), o autor foi um dos coordenadores do projeto de intervenção analisado e parece ter mudado de ideia quanto à compreensão de reencantamento e passa a utilizar a escrita re-encantamento.

Apresenta uma breve revisão de literatura, utilizando os principais autores que utilizam o conceito: Hugo Assmann, Cândida Moraes e Saturnino de la Torre, Jung Mo Sung, Pablo Gentili e Chico Alencar (Camolez, 2007), concluindo que, de formas diferentes, apontam na mesma direção: a de recuperar o sentido da educação e da vida. Esses autores indicam cada um em sua visão de mundo, propostas pedagógicas de ações concretas para a superação do desencanto que toma a educação, a partir da modernidade e da cultura neoliberal. O projeto de intervenção procurou proporcionar a reflexão dos docentes “desencantados” com a profissão, com o objetivo de recuperar o sentido para sua atuação por meio da compreensão de uma cosmovisão dos processos vitais. A metodologia foi fundamentada em Waldemar De Gregori (2000), segundo o autor, filósofo e teólogo, especialista em Ciências Sociais e Políticas, e em algumas técnicas psicanalistas com o intuito de despertar a consciência dos participantes para o autoconhecimento e o conhecimento do outro como ser humano com iguais sofrimentos, na relação com a realidade local e global, de forma holística. Teve como resultado, segundo o autor, uma melhor percepção de si mesmo e dos outros, pelos participantes, tornando o grupo mais unido. A mudança de percepção com relação ao outro e a si mesmo teve como consequência mudanças de visões de mundo e comportamentos observados pelo pesquisador e relatados pelos participantes.

O trabalho, apesar de entender o desencantamento docente como falta de formação, traz uma perspectiva interessante para a mudança de olhar dos educadores com relação a seus alunos e aos colegas de profissão, porque compreende que os investimentos em formação de professores não deve se limitar apenas aos aspectos de atualização técnica, mas em formação humana. Pela descrição, a metodologia se parece muito com grupos de terapia com um direcionamento para discussões teóricas de questões sociais, políticas e psicanalíticas, em que os participantes podiam se expressar de forma livre sobre suas dúvidas e angústias diárias,

relacionando sua história pessoal com os contextos históricos globais. Não há relatos de que essa “formação” tenha continuado ou alcançado outras escolas da rede.

Outros estudos também sugeriram formação continuada de professores, mas apresentaram discussões pouco críticas da realidade e/ou atribuíram ao professor a responsabilidade ou falta de conhecimento, sugerindo formação para desenvolver a sensibilidade. As sugestões variam entre capacitar o professor por meio de formação oficial em redes de ensino, reuniões pedagógicas com coordenador e diretor, ou por livre iniciativa do professor. Algumas pesquisas se apresentam mais como escritas motivacionais de auto-ajuda do que como discussão teórica. Outras incluem na responsabilidade pelo reencantamento docente, o coordenador pedagógico, como Baptista (2009) que faz um levantamento das causas de desencantamento docente, elencando vários fatores, desde os mais consensuais como a desvalorização docente até fatores psicológicos de fundo como o fato de a maioria dos profissionais serem mulheres e acumularem mais tarefas diariamente. E defende que a coordenação pedagógica da escola pode tornar a atuação pedagógica do professor em uma tarefa mais prazerosa, contribuindo assim com o reencantamento docente, que em consequência reencantará os alunos e a educação. Apoiado em Assmann, Freire e Boff para defender seus argumentos, conclui que o cuidado e a solidariedade por parte da gestão pode amenizar o sofrimento, adoecimento e desencantamento docente.

A perspectiva é interessante porque tira do coordenador o papel de mero “chefe” de professores, para lembrar-lhe de sua humanidade e sua responsabilidade por outros seres humanos. Entretanto, a questão persiste: até que ponto os coordenadores pedagógicos tem consciência da cultura neoliberal, da lógica competitiva na qual estão inseridos?

A proposta de Araújo, Araí e Silva (2017) no artigo “Reencantar a docência nas veredas da filosofia” propõe formação para o professor, mas estende a discussão para além da escola e debate sobre as razões que desencantaram o mundo e a educação. Com isso, tentam encontrar possíveis caminhos para promover o reencantamento pedagógico. O conceito é compreendido segundo Hugo Assmann. Iniciam com a discussão sobre as razões que produziram o secularismo e o desencantamento do mundo e da docência, associando o início do desencantamento a partir do século XVIII, com a expansão do Iluminismo. A preocupação central dos autores é perda do encanto pela docência e suas implicações.

Consideram que a práxis pedagógica precisa estar imbuída de esperança e determinação para o bom desempenho e realização do profissional. Portanto, o encantamento das ações docentes passaria por uma visão integral humana. Para eles, o capitalismo é o centro das principais causas do desencantamento docente porque oferece satisfação por desejos

imediatos, por meio da cultura midiática, o que esvazia a experiência humana de sentido. A solução, ou seja, o caminho para reencantar a educação seria, para eles, o retorno ao sagrado e o reencontro com questões filosóficas, ou seja, uma visão de mundo pautada numa perspectiva religiosa combinada ao pensamento filosófico.

Da análise dos autores sobre a escola em Jung Mo Sung, afirmam que ela perde o sentido de educar para a vida na própria vida, pois a cultura consumista dita as práticas sociais e escolares.

Esta passa então a tentar satisfazer, pelo tratamento que se dá ao currículo, os anseios dos pais em tornar seus filhos profissionais de sucesso estabelecidos no mercado de trabalho, aptos a realizar os anseios de consumo que um dia farão parte de suas vidas. Enquanto os professores, peças-chave e elo importante da cadeia educativa passam a agir de maneira a atender os anseios deste ciclo vicioso, que nutre o consumismo, os estudantes submetem-se a esse regime. Este ciclo precisa ser rompido (Araújo; Araújo; Silva, 2017, p. 33).

No entanto, para que aconteça alguma mudança, seria necessário um despertar dos sentimentos de esperança e desejo de mudança. Para reencantar o trabalho docente, então, implicaria que os docentes confrontassem o próprio comodismo. “Para isso, é necessário que haja ousadia por parte do docente e certa dose de inconformismo diante da realidade para que as mudanças ocorram de fato. O reencantamento da educação e da vida passa necessariamente pela renovação consistente de mente dos educadores” (Araújo; Araújo; Silva, 2017, p. 35).

A proposta final dos autores para o reencantamento, então consiste no retorno ao sagrado, de modo que:

Esta pedagogia com o olhar voltado para a espiritualidade não deve limitar-se à mera teoria, mas oferecer uma prática coesa com tal visão abrindo caminho para experiências inovadoras no campo educacional. Tais mudanças devem partir do educador, que não ficará esperando apenas por ações do poder público ou de novos currículos, mas iniciará as ações que levarão à modificação de alguns paradigmas [...] (Araújo; Araújo; Silva, 2017, p. 36).

Além da espiritualidade, sugerem que esse retorno ao sagrado esteja em diálogo e conexão com a filosofia. Para os autores, o professor que utiliza os recursos da filosofia em sua prática pedagógica e sua vida, tem mais ferramentas para enfrentar o sistema e motivar seus alunos e a si mesmo em caminhos diferentes dos propostos pelo sistema.

Quando isso ocorre, constata que as questões filosóficas não são tão estranhas nem estão distantes do cotidiano, adquire uma visão de conjunto do objeto que observa e relaciona cada aspecto com os outros do contexto em que está inserido. Dessa forma, a Filosofia supera a fragmentação do

real. Quando ocorre assim, o ser humano é recomposto na sua inteireza e resiste à alienação do saber parcelado (Araújo; Araújo; Silva, 2017, p. 37).

Concluem, assim, reiterando que o professor precisa ter a coragem de ir contra a correnteza da razão instrumental e aceitar o desafio de construir “um novo ideal rumo à razão vital, que valoriza o amor, a espiritualidade, a esperança, a perseverança de um mundo melhor. Pois, quando o docente reencantar a si mesmo, então surgirão novas possibilidades para reencantar alunos e a sociedade” (Araújo; Araújo; Silva, 2017, p. 38).

A argumentação apresentada pelos autores faz uma reflexão interessante em torno do termo reencantamento da educação. No entanto, acaba por atribuir ao professor, como em muitos estudos, a responsabilidade pela mudança e pelo reencantar da docência. Surgem aqui algumas questões: primeiramente, até que ponto os professores, frutos também dessa cultura, estão conscientes dessa necessidade de retorno ao sagrado e da reflexão filosófica? Segunda, será que esse retorno é o suficiente para reencantar a vida e a educação? Na prática cotidiana, como esses profissionais se encorajam para enfrentar um sistema, cada vez mais estruturado para não ser enfrentado, dada as condições cada vez mais burocráticas e os controles cada vez maiores do fazer docente?

Cabe refletir se esse papel de transformação pelo professor tem a real força necessária para tal, uma vez que o papel da escola sendo de mão dupla, produtora de cultura e encontro cultural e social, traz de fora, por meio de seus agentes, a força motriz que é maior, da sociedade do consumo.

A dissertação de mestrado “Hugo Assmann: Da Teologia da Libertação à Educação Para a Solidariedade”, de Silva (2017), teve como objetivo analisar como Hugo Assmann articula o pensamento teológico e educacional no contexto da sua problemática pela superação da desigualdade social e por uma educação solidária. Destaca entre os aspectos analisados, a trajetória de Hugo Assmann para a estruturação de seu pensamento crítico, a partir da experiência espiritual e a opção pelos pobres, com o intuito de promover a inclusão e a solidariedade.

Segundo o autor, Assmann utiliza-se, para tal, a teoria da complexidade com a concepção da auto-organização, o reconhecimento da interdependência e o conceito de reencantar a vida e a educação. Esse último seria o que mais oferece possibilidades de vencer desafios e impulsionar a sensibilidade solidária. Segundo Silva (2017), a proposta de Assmann consiste em educar como significado de defender a vida, não negando a lógica do mercado, mas dando ênfase na inclusão.

O autor conclui a dissertação afirmando que em Assmann a espiritualidade tem um importante papel no decorrer de sua obra, ainda que algumas vezes, de maneira implícita. E na educação para a solidariedade, a espiritualidade pode ser também um instrumento na luta contra o sistema capitalista, que promove a desigualdade, uma vez que a espiritualidade leva o homem à solidariedade (Silva, 2017).

O autor enfatiza que Assmann inter-relaciona o indivíduo com suas potencialidades para a vida com a sociedade e para a solidariedade e, assim como outros pesquisadores, defende a “possibilidade de o ser humano redirecionar sua existência para um sentido de mais vida e também vida para todos, conduzindo o caos global e local de maneira inteligente, política, ética e solidária em uma sociedade aprendente” (Silva, 2017, p. 78). Ainda para Silva:

Tanto Assmann, quanto Maturana & Varela e Moraes & De La Torre, indicam que a solução para o reencantar está na fusão entre emoção e conhecimento, sentimento e reflexão, o educar e o entusiasmar, dando ênfase que toda ação está sustentada no ato de sentir e pensar, dentro de uma perspectiva em que a aprendizagem se direciona para a vida como uma totalidade. Dessa forma, a questão da aprendizagem deve estar integrada em múltiplos recursos com fundamentos na interação que envolve os componentes cognitivos, culturais e socioafetivos, como sugerem as recentes descobertas das neurociências no campo da aprendizagem, onde a mesma defende a ideia que o indivíduo pensa com as emoções e com o corpo (Silva, 2017, p. 80).

Nesse caso, segundo o autor, a noção de reencantamento da educação proposta por Hugo Assmann passa pelos conceitos de esperança, sensibilidade social, nova racionalidade, eficiência pedagógica e compromisso ético-político. Afirmação esta que condiz com as afirmações de Assmann quando questiona o sistema vigente, indicando a necessidade de questionar e superar a cultura neoliberal.

Há, no entanto, compreensões adversas sobre esse mesmo tema e autor. Como o caso de uma dissertação de mestrado de um Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, área de Ergonomia, da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “Escola Aprendente: Os Novos Espaços de Aprendizagem”, de Santos (1998), que afirma utilizar como referência o termo em Hugo Assmann.

O autor coloca como objetivo do trabalho apresentar de forma interdisciplinar e, por meio da Teoria da Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, e da Teoria das Organizações em Aprendizagem e da Macroergonomia, “buscar cenários inovadores e coerentes com as demandas apontadas pela sociedade contemporânea” (Santos, 1998, p. 12).
Continua:

Atualmente a competitividade do mercado exige uma quantidade maior de pessoas contribuindo diretamente para a criação, entre outros, de novos métodos de trabalho, de novos produtos, de novos ambientes. A produção do conhecimento tornou-se mais dependente da participação de indivíduos mais qualificados. Neste sentido, a escola volta a ganhar seu espaço mesmo no discurso do mercado, que precisa dividir com ela a tarefa de desenvolver indivíduos mais capacitados para atuarem em diferentes espaços sociais: Uma lógica férrea de inclusão dos “habilitados” e a exclusão dos “não preparados” está incidindo, mais e mais, no mercado de trabalho. A linha divisória corre sobre o fio da informação e do conhecimento. Nessas circunstâncias, é no mínimo plausível que o empresariado apresente e defenda o seu projeto educacional (Assmann⁶, *apud* Santos, 1998, p. 31).

Contudo, o autor afirma não ter a intenção de discutir a origem da problemática da escola de sua época e os motivos pelos quais considera que a escola encontra-se desconectada da realidade e isolada, como mera transmissora de “conhecimentos ultrapassados”. Contudo, intenta “colocar a necessidade e a possibilidade da existência escolar num outro nível de relação com a sociedade. Não nos termos do mercado que se apropria do conhecimento produzido apenas para benefício próprio, mas com o compromisso de socializar a capacidade de acessar ao conhecimento e iniciar no indivíduo o desenvolvimento do seu potencial como produtor do mesmo” (Santos, 1998, p. 31). Apostando no conceito de reencantamento de Assmann, pretende contribuir para a “formação de indivíduos competentes tecnicamente e com sensibilidade para intervir e culminar com sua reconexão aos outros espaços sociais” (Santos, 1998, p. 32).

Para ele, o pedagogo/a faz um bom trabalho quando consegue introduzir os princípios básicos da “morfogênese do conhecimento” que, segundo Assmann, são: unidade entre processos vitais e processos cognitivos, interpenetração entre prazerosidade e conhecimento e o compromisso ético-político.

Acreditando que a tecnologia computacional será cada vez mais decisiva na produção do conhecimento, propõe que a escola se adapte cada vez mais aos modelos de produção que se colocam como exigência social, e, apoiando seus argumentos em Assmann (1998), reitera o desenvolvimento de competências para atender a essa realidade, propondo afinidade de “teorias”, “métodos” e “ferramentas”, bem como “métodos de avaliação” e “aperfeiçoamento” da educação a fim de capacitar o educando para o sucesso na sociedade competitiva. Para ele, essas serão as bases do novo humanismo, que Assmann debate. No decorrer da dissertação, o autor propõe práticas inspiradas na teoria de Reuven Feuerstein que

⁶ ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas Para Reencantar a Educação**; Epistemologia e Didática. Editora Unimep, Piracicaba, 1996, p. 177.

acredita contribuir para a construção dessa escola aprendente, a qual defende. Nas considerações finais, centra-se na análise dessas práticas e não faz maiores conexões com a referência de Assmann.

O trabalho tem a virtude de reconhecer a necessidade da escola dialogar com as demandas postas pela sociedade como o avanço das tecnologias da informação, em franco desenvolvimento naquele contexto da época em que foi escrito. No entanto, espelha em suas páginas como que um otimismo pedagógico do discurso neoliberal da educação, e enfatiza a crença na racionalização das práticas pedagógicas pautadas em modelos metodológicos e mensuração na avaliação da aprendizagem. A metodologia proposta, tal como outras, pretende tornar o trabalho educativo organizado e a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, no entanto, a centralidade da educação segundo Assmann, acreditamos, deve ser o desenvolvimento humano, mais que técnico.

Por isso, nos parece um pouco enviesada a leitura de Assmann nesse contexto, uma vez que o autor defende que a escola seja um ambiente que propicie o desenvolvimento humano e a sensibilidade solidária, mas o foco da escrita parece ser a preparação para o que chama de “realidade concreta”, o mundo do trabalho e as instituições sociais, com preocupação em desenvolvimento de habilidades, competências cognitivas e métodos de ensino. Utiliza a referência de reencantamento de Hugo Assmann para validar seus argumentos, destacando enfaticamente o desenvolvimento de competências que atendam à sociedade, ao mesmo tempo em que se humaniza, porém, não deixa muito claro como se daria esse processo. Consciente ou inconscientemente, parece que o que defende é a meritocracia e a preparação para o mercado de trabalho. Talvez, em 1998, isso representasse, de fato, um horizonte “encantado”, uma formação que propiciasse ao sujeito encaixar-se no *modus operandi* social, o que de fato se constatar nos anos subsequentes, em termos curriculares, principalmente. Além disso, de 1998 até aqui, o que se pode avaliar desse ideal é que de fato, a educação não se reencantou com tais propostas, mas, ao contrário, esta realidade e este modelo de educação focado demais no desenvolvimento de competências e habilidades estão esvaziando de sentido o ser humano.

Do mesmo programa de pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, área de Ergonomia, da Universidade Federal de Santa Catarina), cinco anos mais tarde, em 2003, encontramos uma dissertação de mestrado cuja ideia, segundo a autora, é identificar propostas de ensino-aprendizagem que valorizassem os aspectos afetivos, e perceber a reação dos alunos e professores no que chama de Pedagogia da Afetividade.

Firmando-se nos argumentos de Assmann (1998), defende a ideia de que não é real a “divisão de exterioridade e internalidade” dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois a comunicação é “bidirecionada”, em que indivíduo e meio interagem, de modo a ensinar e aprender ao mesmo tempo. E que: “Todo sistema vivo precisa necessariamente estar conhecendo ativamente o seu entorno para poder continuar vivo e agir” (Assmann, 1998, p. 38 apud Santos, 2003).

A dissertação segue defendendo a ideia de que é preciso envolver-se afetivamente com o ambiente e os sujeitos pedagógicos para que se possa aprender com efetividade. Utiliza alguns argumentos de Hugo Assmann para sustentar que o reencantamento da educação depende desse envolvimento. Apresenta relatos pessoais e fotografias da autora em momentos de aprendizagem e de trabalho como professora, poemas e reflexões. O conteúdo se mostra mais poético que acadêmico. Não retoma Assmann nas considerações finais, mas utiliza no decorrer do texto sua teoria para afirmar sua argumentação da importância da afetividade como produtora de sentido para a Educação.

Outros trabalhos consultados sobre educação utilizam a referência de reencantamento de Hugo Assmann, em sua maioria, para fundamentar argumentos sobre a importância da corporeidade na educação e sobre o uso de tecnologias, assim como para fundamentar a importância da educação ambiental. Há também trabalhos que sinalizam a influência da qualidade das relações afetivas na escola entre alunos e professores e alunos e seus pares, no papel do reencantamento pela escola e pelo aprender e a importância da Arte no processo de formação. Apresentamos em seguida alguns deles e as considerações a respeito.

Reencantamento da educação e tecnologia.

Na dissertação de Mestrado “Informática educativa e cidadania: construção e resgate de espaços sociais por e para jovens” de Vanderlei Kriesang (2003), o autor utiliza o conceito de reencantamento de Hugo Assmann para defender que a educação seja trabalhada de forma a desenvolver a solidariedade, e que o uso da informática seja para esse fim e não mais como um instrumento colonizador dos processos de aprendizagem. O autor considera que sua experiência com o trabalho no projeto social que motivou sua dissertação contribuiu com a construção de uma educação solidária entre os adolescentes atendidos pelo projeto, porque o trabalho com a tecnologia ali favorecia a criatividade e a interação na construção do conhecimento, somados a leitura de mundo pautada no conceito de educação libertadora de Paulo Freire. No decorrer do texto, vai apresentando como os jovens redimensionam a

compreensão que têm dos espaços sociais que frequentam, e de si mesmos, de suas autoimagens, a partir de uma construção cognitiva em comunidade que envolve a solidariedade. Trata-se de uma possibilidade interessante considerando a perspectiva freiriana no processo educativo, porém, como outros trabalhos na mesma temática, corre o risco de fazer parecer que a tecnologia é o caminho para um reencantamento da vida e da tarefa educativa.

Carotenuto *et. al.* (2020) discutem a educação a partir da problemática entre instrumentalizar e humanizar, no contexto da concepção educacional de competências, preconizada pelo sistema educacional atual influenciado pelas empresas, no artigo “A escola atual “competente”, sob o impasse ético entre (apenas) instrumentalizar ou humanizar na mediação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”. Para eles, a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação deveria servir como meio de humanizar e de problematizar as questões éticas, e não puramente instrumentalizar alunos e professores, em resumo, isso seria um caminho para reencantar a educação. O termo não é definido em maiores aprofundamentos, mas é referenciado de acordo com as ideias de Hugo Assmann.

Enquanto Ribeiro e Silva (2021) acreditam que o ensino do uso de tecnologias na escola é um diálogo entre alunos (os nativos digitais) e os professores (os imigrantes) que representa uma forma de reencantar a educação. Não define o termo reencantar, que aparece de forma mais genérica e conclui o artigo, da seguinte forma:

No propósito de reencantar a educação, por meio de aprendizagem significativa, a utilização de alternativas pedagógicas envolvendo tecnologia educacional podem ser capazes de criar um diálogo entre estudantes e professores, evidenciando um desempenho positivo na construção empírica do conhecimento sob a perspectiva sociointeracionista (Ribeiro; Silva, 2021, p. 354).

Em um artigo/capítulo de livro intitulado “A evolução da comunicação no contexto escolar e da igreja em tempo de pandemia”, o autor compreende que as mídias assumem o papel das instituições na busca de um novo sentido religioso, assumindo o lugar do sagrado na pós-modernidade. Para ele, o reencantamento do mundo é um fenômeno causado pelo cansaço do “modelo de representação” em que as pessoas não se sentem mais representadas pelas antigas mediações e, de outro, pela emergência do fenômeno da técnica, que promove novas formas de integração entre as pessoas. Esta ganha força no contexto da pandemia, uma vez que a mídia passa a promover novas formas de organização que transformam os modos de agir das instituições (Gaspareto, 2022). No entanto, não há maiores definições do termo reencantamento, e considera uma evolução a forma como a mídia tem influenciado a

comunicação nas instituições, sobretudo, no contexto da pandemia, sugerindo que esta promove um reencantamento social.

Não se pode negar o importante papel que a tecnologia da informação desempenhou na aproximação das pessoas durante a pandemia da Covid 19, no desenvolvimento do teletrabalho, na manutenção da vida religiosa e da “convivência” institucional, porém, não parece haver argumentos suficientes para compreendê-la como razão de um novo reencantamento social. Do ponto de vista do qual defende Federici (2022) é preciso ponderar tal ponto de vista, uma vez que o ser humano tem valorizado em demasia a comunicação virtual. A autora defende que há a necessidade de superação do uso da tecnologia como empobrecedora das capacidades naturais e da autonomia humana dessas capacidades. Para ela, a supervalorização da tecnologia, sobretudo como mediadora da comunicação humana, esvazia o ser humano de sua autonomia em relação a ela, passando para além de uma relação de dependência, ao esquecimento de habilidades essencialmente humanas.

Santos, R. (2019), no artigo “Se o mundo se reencanta, antes teve que ser desencantado: historicidade do conceito de reencantamento e a juventude que se reencanta” define o termo reencantamento segundo as concepções do sociólogo Michel Maffesoli (1998). O termo se refere a um ato espontâneo de expressão de sentimentos e sensações, como amor ou devoção a algo, alguém ou a um ideal, os quais se manifestam como algo natural e inerente do indivíduo e que encontram ressonância em uma coletividade que comunga dos mesmos sentimentos ou sensações pelos mesmos motivos, trazendo a sensação de confirmação desse reencantamento ao indivíduo.

O autor propõe que o reencantamento indica o movimento contrário ao que teorizou Max Weber com o conceito de desencantamento de mundo. Para ele, o mundo primeiro se desencantou para agora, na contemporaneidade, encantar-se novamente por outros meios. Um deles seria pela tecnologia que trouxe, sobretudo aos jovens, a possibilidade de interagir em um mundo mágico, com personagens mágicos, por meio dos jogos eletrônicos e filmes da cultura *Geek*. *Geek* se refere a uma cultura juvenil que se identifica e valoriza personagens contemporâneos, como os heróis e monstros de cinema e jogos. Também chamados “Nerds”, esses jovens procuram aprender tudo sobre essa cultura e se apropriar da linguagem, simbologia e novidades sobre seus personagens e suas histórias.

O trabalho se refere a uma pesquisa realizada com um grupo *Geek* de Horizonte, Ceará, e teve como resultado, segundo o autor, que essa cultura juvenil, com seus heróis, monstros e mágicos, se configura o novo reencantamento da juventude. Se, de um lado, a modernidade excluiu da compreensão da vida os seres místicos, por meio da racionalidade e

da ciência moderna, de outro, a mesma ciência moderna com a racionalidade técnica os trouxe de volta ao horizonte de sentido, por meio da tecnologia digital da arte cinematográfica e computacional da produção de jogos interativos. Pois, por meio desses recursos é possível viver e interagir em um universo místico tal como se contavam as antigas histórias mitológicas. No entanto, apesar de interessante, há que se considerar a diferença entre valores míticos e a ficção criada pela indústria cultural, em que os *Geeks* conhecem a origem.

Embora o debate do autor traga grandes contribuições para pensar o sentido de reencantamento na pós-modernidade e a relação entre as tecnologias e a produção da indústria cultural, não compreendemos dessa forma, que o mundo tenha se desencantado totalmente, e que agora começa a se reencantar por meio do próprio processo de racionalização. Há aspectos mais complexos que devemos analisar.

Para além do entusiasmo com a tecnologia, outros pesquisadores apostam em uma educação mais sensível a ética e a estética, com foco na corporeidade, na integralidade humana e na sensibilidade com o outro.

Reencantamento e educação para a ética e a estética

Câmara (2018) procura desenvolver suas reflexões baseada no que chama de perspectiva de educação humanescente, baseado no “Sentipensar”, termo de Saturnino de La Torre (2005) em que não se separa o sentir do pensar no processo de aprendizagem. A autora considera essa perspectiva a chave para reencantar a educação, de modo que a sensibilidade trabalhada durante as vivências corporais, mobilizando ludicidade, alegria e sentimentos levam a esse reencantamento. Considera o ser humano em sua integralidade e, portanto, uma necessidade da escola proporcionar momentos de vivências lúdicas e sensíveis aos aprendizes para tornar-se mais encantada.

Nesse sentido, Rangel (2021) também atribui o desinteresse dos jovens estudantes pelo ensino de história e pelos conhecimentos dessa área do conhecimento à necessidade de reencantar a educação, com o que chama de verdade poética, que seria o contrário da epistemologia de pós-verdades e que prioriza o diálogo e a diversidade. No entanto, o autor não define o termo reencantamento no decorrer do artigo.

Já Oliveira e Fonseca (2013), no artigo “O Reencantamento da escola: um paradigma ético-estético na educação”, defendem que uma escola precisa ser construída diariamente por meio da ética e da estética, porque a concebem como lugar de devires existenciais. Assim afirmam:

Uma Escola para a vida que abarca os desvios, as fragilidades e incertezas, as identidades mutáveis. Pensa-se uma Educação ligada à experiência, à vida, conforme Nietzsche (2003) nos mostra. Onde há uma ética da existência, coexiste uma estética da experiência implicada nas ações do cotidiano. Busca-se despertar experiências ainda não vividas, trajetos não percorridos, conversas não faladas, vontades não concretizadas (Oliveira; Fonseca, 2013, p. 204).

No entanto, os autores não retomam o conceito de reencantamento para defini-lo e encerrar a discussão.

Sobre a relação entre o trabalho do professor e o reencantamento, Moura e Peres (2016) utilizam para analisar o sentido profissional e simbólico do trabalho docente, os estudos de Pierucci (2003) para definir a palavra 'desencantamento' que significaria 'desmagificação', no sentido de tirar o feitiço, desfazer sortilégio, escapar de praga rogada, quebrar o encanto ou encantamento, etc.

A 'desmagificação' representaria, portanto, a hegemonia do racional sobre outras formas de compreender a realidade. Então o desencantamento seria equivalente ao descentramento entre o ser humano e o seu cosmos, entre natureza e cultura, corpo e espírito. Para eles, representa a perda da noção holística do mundo, com prevalência da ciência instrumental para interpretação da realidade.

Em relação à função docente, os autores acreditam que há um deslocamento do sentido original da ética do trabalho do professor em direção ao positivismo da ação instrumental, que faz da sala de aula,

Um lugar desprovido de encantamento e de magia, espaço amorfo onde os alunos são vistos como objetos, e nós também. Mais uma vez, a alusão à magia serve para situar o processo pedagógico em outro patamar no qual o professor, além de ser um profissional dotado de saber disciplinado, é também um mágico-feiticeiro (Gusdorf, 2003). A magia na educação corresponde aos rituais de ensino sedutores, cuja função é iniciar os estudantes (neófitos) no processo de construção do conhecimento do mundo e de si mesmos (Moura; Peres, 2016, p. 73).

Para eles, reencantar seria transformar ações objetivas no que chama de poética de transcendência. O docente precisaria para reencantar seu trabalho, de uma liberdade pessoal vivida com entusiasmo. Conclui com:

O trabalho criativo e artesanal, que tem a ver com o exercício da imaginação, é o motor que move o trabalho do professor e reativa sua capacidade de simbolizar, de transcender o real e as relações tecnocráticas do ambiente institucional em direção ao reencantamento da educação (Moura; Peres, 2016, p. 74).

Contudo, apesar de não afirmar diretamente e não propor uma definição mais exata utiliza o conceito de reencantamento como metáfora.

Em outra análise, a pesquisadora estuda o reencantamento do mundo e da educação, com as ideias do autor Alain Touraine, a partir da teoria do sujeito. Para Silva (2016), considerando o sujeito como aquele que reflete sobre o mundo e pode agir sobre ele, com o objetivo de transformá-lo, afirma que só uma democracia verdadeira e uma educação que leve em consideração as relações sociais como base para a construção de sujeitos, leva à superação do pessimismo educacional e do ceticismo sociológico. Sua argumentação defende que reencantar o mundo, portanto,

Trata-se de poder vislumbrar possibilidades: de cada indivíduo constituir-se enquanto sujeito e, com isso, perceber seus próprios desejos (o eu) e perceber, conseqüentemente, as diferenças (ou outros); de coexistência de sujeitos diferentes, convivendo cotidianamente sobre bases verdadeiramente democráticas (sendo estas bases as expressões políticas do reencantamento do mundo); de uma educação que não mascare a própria democracia, tampouco a pluralidade social (Silva, 2016, p. 9).

Portanto, segundo essa premissa, reencantar o mundo só é possível, mediante uma concepção diferenciada de educação, em que sejam revistos a própria democracia, o imaginário individual e coletivo, já que seria com base na dúvida e no questionamento que se formaria o sujeito e o ator social.

Valença (2017) na dissertação “Arteterapia-educação: tecendo sentidos entre vivência e reencantamento” embasa sua pesquisa no conceito de reencantamento da educação utilizado por Hugo Assmann, entre outros autores, defendendo que a corporeidade e a sensibilidade trabalhadas em arte-terapia na educação podem favorecer o reencantamento pelo ato de aprender e ensinar, em contraposição ao modelo instrucional tecnicista proposto pela educação atual, influenciada pela racionalização moderna. Isto porque considera a arte, bem como as demais atividades consideradas não úteis ou não racionais pela atual cultura em que vivemos, como aspectos essenciais para a existência humana.

Hammes, L., Zitkoski e Hammes, I. (2021) no artigo “O legado da pedagogia freiriana: possibilidades para reencantar a educação”, exploram bastante a importância do legado de Paulo Freire, ressaltando a comemoração pelos cem anos do patrono da Educação brasileira em 2021, e abordam ainda as recentes polêmicas, *fake news* e ataques a Educação Pública e ao nome do educador. Sobre o termo “reencantar a educação” citada no título, não há definição e o mesmo termo não é retomado nas palavras-chave, durante e ao final do artigo. Contudo, os autores sugerem que a proposta de educação freiriana, dialógica, de

potencial esperançoso, libertadora, de perspectiva social e política emancipatória é a melhor forma de educar para humanizar.

Na tese de doutorado de Ribeiro (2019) intitulada “Cuidado tridimensional (eu, tu, nosso ambiente) na educação básica: para um reencantamento do mundo”, em que aparece o termo reencantamento no título, a autora não o traz nas palavras-chave e não o define com maior precisão, contudo, afirma que uma educação baseada na tríade: cuidado de si, cuidado do outro, e cuidado ambiental, de Leonardo Boff, e pautada na proposta dialógica freiriana, leva à compreensão socioambiental do ser humano como ser ambiental, o que traria novas formas de o educando compreender-se, compreender o outro e o ambiente, e consequentemente, impactando na maneira de viver desses educandos.

A pesquisa teve como objetivo desenvolver práticas educativas em saúde com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública localizada em uma comunidade pesqueira, a partir de suas concepções sobre ambiente e saúde, fundamentadas na teoria do cuidado tridimensional como base para a educação ambiental crítica. O contexto da pesquisa é a formação do enfermeiro-educador inserido na escola como agente educador ambiental, frente aos problemas socioambientais enfrentados pela comunidade.

A autora traz dados relevantes sobre as mudanças de concepção de meio ambiente entre os alunos da comunidade, a partir do trabalho proposto, que utilizou dos conceitos de Paulo Freire e sua metodologia, assim como as concepções de cuidado tridimensional de Leonardo Boff. O estudo demonstra principalmente que há prevalência de certa concepção de ser humano não pertencente à natureza, por grande parte dos adolescentes, o que implica em descaso com o meio ambiente pela falta do sentimento de pertencimento. Embora a autora não tenha definido o termo reencantamento exposto em seu título, sugere que a conscientização para o cuidado tridimensional (eu, tu e nós – ambiente) como parte de si é o que possibilita o reencantar da educação, sobretudo, ambiental.

Reencantamento e literatura

Em um artigo literário de Figueiredo (2021) intitulado “A Metrópole Carnavalizada: Os Blocos de Rua Como Performances Surrealistas e Situacionistas na Cidade do Rio de Janeiro”, o autor faz uma reflexão sociológica de análise etnográfica e reflexão literária, discutindo “carnaval de rua como um prolongamento inesperado das propostas surrealista e situacionista de reencantamento do mundo e de manifestação do maravilhoso” (Figueiredo, 2022, p. 204).

O autor conclui afirmando que a literatura opera “magia” no surrealismo e que essa continua se atualizando nas ruas do Rio de Janeiro, através dos blocos carnavalescos não oficiais, como mecanismos de oposição aos poderes institucionais e ao controle do mercado.

O autor não define o termo reencantamento, mas associa-o ao fenômeno da racionalidade moderna e ao advento do surrealismo. Sua análise é através da arte surrealista e situacionista na produção do carnaval de rua. Atribui à arte dos blocos carnavalescos não oficiais a potencialidade de resistência e ressignificação da existência na cidade.

Em sua tese de doutorado em literatura, intitulada “Fetichismo e reencantamento do mundo em Lourenço Mutarelli”, Vilela (2021) investiga as obras de Lourenço Mutarelli a partir do contexto do capitalismo tardio, em que tudo é subsumido ao mercado, sobretudo no romance de *O cheiro do ralo*. Segundo o autor, nas obras do escritor, percebemos como as coisas dotadas de conteúdo afetivo são reduzidas à categoria de objetos, por meio de alegorias do que se tornaram as relações humanas, a partir das regras de mercado. Em que ocorre a coisificação de pessoas e humanização das coisas. Apoiando-se no conceito de alienação, de Marx, Vilela (2021) procurou descrever como Mutarelli critica essa sociedade comercializada, monetarizada e altamente mercantilizada (Vilela, 2021).

O autor concentra-se em mostrar como Mutarelli, assim como na teoria do fetichismo marxista, expõe as contradições da sociedade no contexto do capitalismo tardio, objetivando desmistificar conceitos que afirmam que o mundo moderno é desencantado.

Afirma que os aspectos mais proeminentes da literatura de Mutarelli são a retomada e reativação de conhecimentos marginalizados e desqualificados pela cultura capitalista, que consolidam socialmente a realidade simbólica (Vilela, 2021). Para o autor, o fetichismo da mercadoria funciona como uma espécie de “feitiçaria abstrata na sociedade moderna”, e os personagens de Mutarelli buscam viver uma magia em suas vidas cotidianas, estabelecendo relações e tentando identificar ligações causais, pelas ideias de acaso e destino, por meio de superstições, crenças e ficções, a fim de buscar outro sentido para os acontecimentos de suas vidas, o que Vilela (2021) determina como reencantamento do mundo.

O autor afirma durante o texto assumir a teoria weberiana de desencantamento do mundo, e embora não faça menção a outros autores que trabalham com o conceito de reencantamento, afirma:

Estariamos, segundo o sociólogo Michel Maffesoli, passando por um período de reencantamento do mundo, em contrapartida ao suposto desencantamento proposto por Max Weber para o período da modernidade; e esse reencantamento se daria pelo viés da imagem, do mito e da alegoria. Há uma retomada e reinterpretação de elementos aparentemente arcaicos

(arquétipos, mitos imemoriais), que passam por uma ressignificação que os dinamiza e os torna atuais. E é nessa direção que muitos dos personagens de Mutarelli, através de uma eclética e muitas vezes nonsense lógica, reconstituem, a partir de cacos e fragmentos, as suas mitologias e crenças, constituindo suas próprias miscelâneas religiosas (Vilela, 2021, p. 13).

Sua análise parte de um diálogo entre a teoria da alienação do fetichismo da mercadoria em Marx e a crítica à ideologia, em articulação com a psicanálise lacaniana. Salienta que, nas narrativas de Mutarelli, os elementos mágicos e supersticiosos os quais busca para explicar a realidade de seus personagens, se misturam com sintomas de doenças psiquiátricas causadas pelo próprio estilo de vida mercantilizado dos mesmos.

Finaliza afirmando que acredita que as características da literatura de Mutarelli favorecem a mudança de percepção, que aponta para certa insuficiência da linguagem verbal, racional e científica para interpretar a realidade, impostas pela modernidade. E que a “forma como se dá o reencantamento do mundo passa pela via das grandes narrativas míticas e poéticas” (Vilela, 2021).

A análise é muito interessante para pensar as formas que o ser humano pós-moderno usa para buscar reencantar sua experiência no mundo e como estas se misturam às próprias contradições do sistema cultural em que vivemos. De uma forma diferente, se aproxima com a análise que Mo Sung e também que Assmann faz do sistema neoliberal, com elementos da literatura e da psicanálise agregados ao ponto de vista de sua argumentação. Estamos de acordo com a crítica ao sistema capitalista neoliberal, que na pós-modernidade cria uma forma de encantamento pela mercadoria (o fetichismo) e por um estilo de vida também fetichizado, que coloca em elementos secundários valores existenciais, que esvazia de sentido a vida e fragmenta ainda mais o ser humano.

Outras leituras para o reencantamento da educação e da vida

Um trabalho que se destaca dos demais discutidos até aqui, mas que trata do conceito de reencantamento no bojo das discussões anteriores é a tese “Léon Dehon: Educação Integral: ideário pedagógico e missão institucional”, de João Carlos Almeida (2007), em que o autor expõe seu conceito de Educação integral traçando o itinerário de Léon Dehon. Ao pensador, seria preciso para reencantar a Educação, na perspectiva de uma educação integral, considerar os valores humanos compreendidos pelo cristianismo, não se poderia separar a religião dos valores morais, assim como uma Educação completa necessitaria de uma perspectiva religiosa. Léon Dehon (1843-1925) foi um educador francês do século 19, esteve

intensamente envolvido no contexto de formação do conceito de Estado e escola laicos. Era sacerdote católico e fundou um colégio ao norte da França, suas ideias pedagógicas ainda permanecem nas obras dos “Dehonianos”, congregação religiosa que fundou. De acordo com Almeida (2007), suas ideias influenciaram de forma direta ou indiretamente os debates educacionais brasileiros no contexto da segunda metade do século XIX, em que França e Estados Unidos se tornam referência para a educação pública no Brasil. Cenário em que figuravam como as principais propostas, a reforma educacional inspirada na reforma da Terceira República francesa. São assimiladas no Brasil temas como a descentralização da educação, gratuidade, obrigatoriedade, formulação de um sistema nacional de educação, formação de professores, financiamento da educação, liberdade de ensino, instrução pública e defesa da laicidade no ensino (Almeida, 2007). Suas propostas, no entanto, traziam as concepções cristãs com grande força, que fez com que caísse em certo esquecimento, por figurarem como antiquadas ao contexto de modernização da educação à época. De acordo com o autor da pesquisa, encantar a educação para Dehon, pressupunha entre diversos valores, a transcendência por meio de, orações, ações concretas de sensibilidade e solidariedade. Afirma:

O encanto de Dehon não era puramente estético ou místico. Mas, vinha junto com um apelo à militância. Um texto onde esta característica se destaca nitidamente é seu inflamado discurso na “Assembléia dos Antigos Alunos”, de 1896: “Mãos à obra! Juventude, as obras sociais pedem a vossa ajuda”. A Educação Integral deve atingir o coração e a mente, os pés e as mãos dos educandos (Almeida, 2007, p. 186).

Deste modo, o autor conclui que para reencantar a educação, em uma perspectiva integral, seria preciso então, retomar esse encantamento proposto por Léon Dehon em seus escritos.

No mesmo sentido, a dissertação de mestrado de Santos (2007) apresenta um estudo que relaciona a sensibilidade solidária ao ensino religioso, acreditando que o papel deste, independente de ser confessional ou não, deveria ser o de desenvolver nos educandos a sensibilidade, a cooperação e promover o sentido da vida, por meio de valores considerados historicamente religiosos e por isso mesmo, marginalizados pela racionalidade moderna.

Reencantamento, consumo e juventude

Com relação ao consumo, um estudo que pretendeu investigar a capacidade de encantamento pelo consumo sobre jovens entre 18 e 24 anos de diferentes realidades sociais,

Lara (2009) compreende o desencantamento do mundo como perda de sentido e algo insuportável psicologicamente, por isso conclui que alguns significantes religiosos passaram a esfera do consumo e do mercado ou como racionalização da religião.

Sua problematização mostra as visões de mundo que os jovens têm sobre a religião e a ciência, ambas apareceram nos discursos dos jovens como realidades muito distantes de seus contextos e difíceis de compreender, cuja complexidade foge às suas capacidades. Compreendem a religião como algo mais ligado à exploração moral e financeira dos fiéis, ou algo imaginário demais e difícil de seguir. A ciência, por outro lado, compreendem como sinônimo de produção tecnológica e não como área de conhecimento. Alguns jovens declararam frequentar alguma religião para obter prosperidade material, enquanto outros afirmaram ter desistido da religião por não ter alcançado tal prosperidade. Assim, nem uma nem outra figuraram como produtoras de sentido para eles.

As conclusões mostram o consumo como significado existencial, inserção social, aceitação em grupos de interesse, demonstração de autonomia, regulador de auto-estima e sentido para o trabalho e para os relacionamentos. O autor não retoma ao final, a discussão do reencantamento, mas as entrevistas com os jovens têm grande potencial para pesquisas posteriores, para ser debatidas à luz de novas leituras e principalmente compreendendo o capitalismo como religião do cotidiano.

Ainda com relação aos jovens, Sofiati (2010) também analisou como um grupo católico compreende a sexualidade. O artigo teve como foco de observação uma comunidade de jovens chamada PHN (Por Hoje Não), produzida no interior de uma importante comunidade devida carismática católica conhecida por Canção Nova, que é responsável por grande parte da evangelização dos jovens católicos no Estado de São Paulo e difunde suas ideias em todo o Brasil pelo seu próprio canal de televisão, livros, revistas, CDs, DVDs e eventos de massa.

A ideia central é uma educação de recusa e negação do espaço social no qual está inserido e das ideias consideradas mundanas, ou seja, a compreensão secular das questões que dizem respeito ao uso de entorpecentes e a sexualidade. Sobre essa última, prega-se uma vida de castidade e afastamento de toda ocasião com potencial de pecar. As conclusões mostram que o discurso educativo da entidade é eficiente por um lado, pois consegue agregar alguns poucos jovens que acabam se tornando lideranças na comunidade, mas provisório por outro lado, já que muitos jovens se mantêm adeptos das ideias do grupo por um tempo até o encantamento pela descoberta da sexualidade em algum momento, que os faz se distanciarem da comunidade. Com isso, percebeu-se como consequência da perspectiva de distanciamento

do mundo promovida por essa comunidade RCC (Renovação Carismática Católica), o distanciamento do jovem da igreja e o distanciamento da comunidade da própria Igreja Católica com relação a outras sensibilidades religiosas presentes na instituição, principalmente aquelas que dialogam de alguma forma com a modernidade e com as ideias seculares (Sofiati, 2010).

O estudo sugere que o jovem precisa mais de diálogo entre as esferas religiosas e seculares, que sua negação. Se estabelecermos um diálogo com o estudo anterior, notamos a necessidade que o jovem tem de um sentido religioso que dialogue com a sua realidade. Ao mesmo tempo, seria importante que esses jovens tivessem a oportunidade de perceber os mecanismos de controle aos quais estão submetidos tanto no interior das instituições (religiosas ou não) quanto aos que provém da cultura consumista em que vivem. Muitas vezes, nem a religião nem a escola tem promovido essa reflexão.

Alguns autores, em discussões mais recentes sobre reencantamento, têm procurado aproximar reflexão religiosa e ambiental em vistas de uma educação que compreenda o ser humano como parte de seu ambiente, sobretudo, do ambiente natural.

Reencantamento, ecologia e eco espiritualidade

A coletânea de artigos intitulada “Ecologia espiritual: integrando natureza, humanidades e espiritualidades” (2022), apresenta um artigo intitulado “A busca do elo perdido para a reconexão sociedade e natureza: o papel dos sítios naturais sagrados” (Fernandes-Pinto, 2022), que discute a crise ecológica compreendida como consequência de uma crise espiritual. O *e-book* é organizado por pesquisadores de várias instituições brasileiras que se dedicam a “ecologia espiritual” em parceria com outras instituições latino-americanas. A crise, portanto, para a autora do artigo, é civilizatória e associada ao desencantamento e à racionalização proposta pelo paradigma da modernidade, que compartimenta os aspectos da vida. E a ruptura entre o material e o espiritual reflete tanto nas relações sociais como na interação com a natureza que, *dessacralizada*, passa a ser interpretada por um viés predominantemente utilitário e como recurso a ser explorado economicamente. Utilizando Boff (2002), afirma que “esse processo resulta em uma desconexão ainda mais profunda da consciência humana, que leva ao “abandono da reverência pela vida” (Fernandes-Pinto, 2022, p. 49).

Utiliza o conceito de reencantamento de acordo com Moscovici (2007), cuja ideia de desencantar o mundo consistiu, primeiramente em desencantar os saberes do mundo,

desqualificando as demais formas de conhecimento que não o científico. Esse autor, segundo a pesquisadora, propõe que “se promova o encontro entre ciência, o senso comum e as artes – em uma coalizão de saberes para a recuperação da *mítica poética da existência*” (Fernandes-Pinto, 2022, p. 55).

A proposta que levaria a uma solução passaria por uma mudança de paradigma, para uma nova racionalidade que levasse em conta as várias dimensões humanas, entre elas, a simbólica e afetiva.

Essas visões de mundo que vinculam a natureza com a espiritualidade, de acordo com Fernandes-Pinto (2022), dizem respeito, em sua origem, à sabedorias ancestrais e a costumes ainda habituais em muitos povos tradicionais, que perduram na história da humanidade, sistemas de crenças e modos de vida vinculados à experiência com a natureza. O que tem atraído interesse de muitos grupos que se simpatizam pela temática. Um dos lugares icônicos mais representativos dessas visões e que oferecem recursos simbólicos para educar dentro desses paradigmas seriam os Sítios Naturais Sagrados. Segundo a autora, eles podem apresentar importância simbólica para mais de uma tradição espiritual ou religiosa e ser reconhecido por diversas organizações socioculturais.

A mesma conclui afirmando que:

A experiência da espiritualidade no contexto contemporâneo – ao romper as fronteiras entre religiões – representa uma poderosa força de transformação social. [...], não se trata da ideia de conversão religiosa no sentido convencional, mas um processo de reforma íntima que, ao restabelecer a conexão pessoal com uma unidade vital, implica em uma mudança ética na relação com a natureza e com os nossos semelhantes, capaz de inaugurar um processo de transformação que resgate valores estruturantes da essência do SER humano para um novo sentido de viver e atuar no mundo (Fernandes-Pinto, 2022, p. 58).

A concepção de religião e sagrado utilizada é bastante característica do modo contemporâneo de compreender a religião, e vincula o conceito à relação com a natureza de forma integral e em conexão com a cultura.

Outra reflexão em que o conceito de reencantamento se refere às questões sócio-ambientais, encontramos em Mello e Radaelli (2021), no artigo “Bem Viver No Estado Plurinacional: o “Reencantamento” do mundo através da projeção constitucional da cosmovisão andina”, o termo reencantamento é utilizado a partir das ideias da autora Silvia Federici (2022), em que reencantamento se compreende como possibilidade de reconstruir as dinâmicas humanas a partir do que a autora chama de “comunalização” das relações do ser

humano com os outros seres vivos, animais e plantas, com o objetivo de tornar possível um futuro da terra decidido coletivamente.

Para Silvia Federici (2022), de acordo com os pesquisadores, *reencantar o mundo* é um conceito que está baseado em uma mudança na estrutura de valores, para ela, reencantar é construir uma visão de mundo não racista, em que o outro não é um concorrente, um inimigo, mas um outro com quem se deve cooperar. Assim, defende que reencantar é redescobrir a cooperação, o cuidado com todos os seres humanos e com todos os seres vivos. O exemplo, da projeção constitucional da cosmovisão andina, seria, portanto, um exemplo de possibilidade de reencantamento neste sentido.

Reencantamento de mundo segundo Silvia Federici

Silvia Federici propõe um reencantamento baseado na ideia de comunalização, que pressupõe uma vida em sociedade mais cooperativa e considera o papel e o exemplo histórico das mulheres um caminho para essa mudança social, já que em muitos momentos a defesa da vida e de sua reprodução foi fruto de intervenção feminina. Para ela, a definição de reencantamento passa pelo feminismo anticapitalista, antissistêmico, pela rerruralização (recuperação de terras e rios), pela redução do uso de tecnologias industriais, pela revalorização do trabalho reprodutivo⁷ e pela reconexão daquilo que o capitalismo dividiu: a conexão do ser humano com a natureza, com as pessoas e com o próprio corpo.

Assim, define como: “não a promessa de um retorno impossível ao passado, mas a perspectiva de recuperar o poder de decidir coletivamente nosso destino na Terra. É isso que chamo de reencantar o mundo” (Federici, 2022, p. 38).

Para ela o caminho desse reencantamento precisa estar centrado numa proposta radical de comunalização, ao qual acredita que:

As iniciativas de partilha de comuns que vemos proliferar à nossa volta – bancos de tempo, hortas urbanas, agricultura de base comunitária, cooperativas alimentares, moedas locais, licenças creative commons, práticas de permuta e trocas de informação – são mais do que diques de contenção contra o ataque neoliberal à nossa subsistência: trata-se de experiências de autoabastecimento, sementes de um modo de produção alternativo ainda em formação (Federici, 2022, p. 156).

⁷ Federici (2022) define como reprodução da vida: “A reprodução não diz respeito apenas às nossas necessidades materiais, como moradia, preparação de alimentos, organização do espaço, criação dos filhos, sexo e procriação. Um de seus aspectos importantes é a reprodução de nossa memória coletiva e dos símbolos culturais que dão sentido à nossa vida e alimentam nossas lutas” (Federici, 2022, p. 33).

Sobre as origens do conceito, acredita que apesar de Weber ter usado o termo desencantamento para se referir à racionalização produzida pela modernidade na organização social e para se referir “ao desaparecimento da religião e do sagrado no mundo” (Federici, 2022, p. 272), poderíamos interpretá-lo como um aviso no sentido político em que nossa capacidade de reconhecer uma lógica que não seja a do capitalismo está cada vez mais em questão (Federici, 2022). Entretanto o que nos impede de criar alternativas a esse sistema, mesmo em meio ao sofrimento, é a sedução que a tecnologia exerce sobre nós, passando a impressão de que já não se pode viver sem ela.

Para ela esse processo de reencantamento passa pelo reconhecimento dos conhecimentos e capacidades que usávamos sem a mediação da tecnologia e perdemos com sua produção e aquisição. Para ela, as sociedades que não estiverem dispostas a diminuir a produção e uso de tecnologias industriais estão cada vez mais propensas a enfrentar desastres naturais, escassez de recursos, e sensação de desespero cada vez maior com relação ao futuro. Seu posicionamento diante da tecnologia, no entanto, não diz respeito à sua negação, mas a uma decisão radical de assumir a responsabilidade por suas consequências, a tal ponto de excluí-las do mundo, se preciso for.

Quando falo sobre “reencantar o mundo”, refiro-me à descoberta de razões e lógicas diferentes das do desenvolvimento capitalista, uma prática que acredito indispensável para a maioria dos movimentos antissistêmicos e um pré-requisito para resistir à exploração. Se tudo o que sabemos e almejamos são as coisas produzidas pelo capitalismo, então qualquer esperança de mudança qualitativa está fadada ao fracasso (Federici, 2022, p. 273).

Diante dessa reflexão colocamos a Educação, aquela que deveria ser a esperança de mudança e de futuro. Analisando os trabalhos entusiasmados pela tecnologia à luz das reflexões de Federici, percebemos o seu potencial e ao mesmo tempo, seu risco se não fundamentado em uma crítica consistente. Não nos parece adequado concluir que a tecnologia pode reencantar o mundo ou a educação, justamente pelos motivos apontados pela socióloga. Não seria o mesmo que afirmar que se pode viver reencantado pelo consumo de bens e produtos? Atribuir os valores vitais às “coisas” é viver de modo fetichizado. Uma espécie de alienação e opressão próprias do sistema capitalista neoliberal. Nesse sentido, qual seria a contribuição à Educação em vistas de uma mudança qualitativa?

Ao propor reconexão com o próprio corpo, com a espiritualidade na relação com a natureza, Federici se aproxima do que propõe Papa Francisco (2015) em sua Encíclica *Laudato Si'*, que faz uma proposta parecida quando propõe que o ser humano e o ambiente sejam compreendidos como são Francisco de Assis já teria considerado: como irmãos. Para

Federici a ideia de comunalização, para Francisco, o retorno aos ideais primitivos cristãos das primeiras comunidades. Para ambos, a necessidade de compreender que tudo está interligado, o ser humano e as demais formas de vida em total dependência umas das outras.

Se às vezes uma má compreensão dos nossos princípios nos levou a justificar o abuso da natureza, ou o domínio despótico do ser humano sobre a criação, ou as guerras, a injustiça e a violência, nós crentes, podemos reconhecer que então fomos infiéis ao tesouro de sabedoria que devíamos guardar. Muitas vezes os limites culturais de distintas épocas condicionaram essa consciência do próprio patrimônio ético e espiritual, mas é precisamente o regresso às respectivas fontes que permite às religiões responder melhor às necessidades atuais (Francisco, 2015, p. 117).

Interessante observar que a Igreja Católica conta com uma forma de organização que pressupõe formação de comunidades, o que implica em certa “comunalização” desde seus primórdios. Se o Papa sugere retorno aos ideais primitivos, pode-se depreender que talvez essa organização não esteja funcionando como deveria. Se até as instituições que em sua origem, pressupõe formas comunais de vida estão em crise, é preciso investigar as causas dessa condição. Nossa hipótese é a de que a cultura capitalista neoliberal e consumista adentra os espaços religiosos e esvazia-os de seus sentidos e ideais originais, já que “a religião do cotidiano” é vivida com intensidade também pelos sujeitos religiosos.

Reencantamento em Jung Mo Sung

Jung Mo Sung, autor em quem se basearam importantes trabalhos sobre o conceito de reencantamento, retoma Assmann e afirma que o mesmo não propôs explicitamente um retorno a alguma religião ou forma de espiritualidade em seus escritos sobre reencantamento, embora não o tenha excluído. Para ele, “a sua luta não é contra a secularização, mas sim contra um tipo de desencantamento que trouxe o nosso mundo para um beco sem saída: a destruição do meio ambiente e a exclusão social de uma grande parcela da população mundial” (Sung, 2006, p. 125) e, deste modo, não sendo a espiritualidade a pré-condição para buscar o reencantamento da educação e da vida, mas sim o entusiasmo para defender a vida e reorientar a humanidade no caminho da solidariedade. Essa reorientação precisa ser anticonsumista. Nesse sentido, seria necessário:

Um reencantamento que desencanta o mundo do consumismo e da acumulação, pois revela o “verdadeiro” sentido de vida, um sentido que se funda no próprio ato de viver e de se realizar como ser humano nas relações de diálogo e no conhecimento um do outro e do mundo que nos cerca,

conhecimento que possibilita uma vida melhor e com mais sentido humano (Sung, 2006, p. 125).

Sung (2006) destaca ainda que Assmann articula três aspectos que compõe sua noção de reencantamento, sendo o sociopolítico (compromisso com a transformação social), o subjetivo (entusiasmo e postura de vida) e o epistemológico. Além disso, a educação deveria ser reconhecida não como mera atividade profissional, mas como meio de salvar vidas. Este ponto de vista, no entanto, mudaria a visão do próprio professor sobre si mesmo. Talvez este seja um ponto delicado do ponto de vista da compreensão neoliberal de profissionalismo, que enfatiza a competição e o trabalho como meio de adquirir meios de consumo.

O autor faz, além de Assmann, um diálogo com uma extensa revisão bibliográfica de profundas reflexões sobre o conceito de reencantamento. Sua principal crítica é ao sistema neoliberal e à cultura de consumo que, para ele, é essencial a superação desse modelo de vida por meio da educação para a solidariedade e para o sentido da vida. Para tal, propõe uma reflexão sobre o fetichismo da mercadoria e sua relação com a educação, entre outros temas. Para ele, o reencantamento da educação e da vida passa pela revisão dos símbolos que norteiam a sociedade, tais como os mitos e os modelos de desejo, próprios do sistema capitalista neoliberal que são tomados como naturais. Sobre esses símbolos, aprofundaremos o diálogo mais adiante.

Considerações

Nosso propósito com este capítulo foi o de mapear os principais usos que se tem feito do conceito de reencantamento, seus primeiros usos em trabalhos sobre educação e quais discussões tem sido empreendidas em diferentes temáticas. Verificamos uma variedade de compreensões e argumentos em torno do sentido do termo, desde trabalhos que o articulam com as ideias de retorno do sagrado, propostas anticapitalistas, até leituras em nossa opinião, equivocadas do seu sentido e interpretação originais.

Quanto às discussões mais recentes em torno do conceito de reencantamento, observamos que este tem sido utilizado de diversas formas em diferentes áreas do conhecimento, e referem-se principalmente: à educação ambiental, com referências a eco espiritualidades; ao uso de tecnologias como oportunidade de reencantar-se pela vida contemporânea; aos estudos de arte como possibilidade de reencantar a existência por meio da estética; à relações entre reencantamento e literatura, tecnologia entre outras discussões e a ideia de retorno ao sagrado e à espiritualidade como aspecto essencial da vida humana.

Dos trabalhos selecionados, destacamos que há uma diversidade de compreensões para o conceito de reencantamento, assim como a diversidade de temas e áreas em que aparece. De modo geral, os artigos que tratam de forma mais específica a educação formal, faz certa apologia à Pedagogia da Sensibilidade, termo que parece estar em moda, aquela que considera a corporeidade, a imaginação e a criatividade do educando, ou seja, o vê de forma integral; e ao uso de tecnologias na educação. Alguns trabalhos o utilizam como conclusão da necessidade de formação e capacitação dos professores e profissionais da educação em ética e valores humanos, para uma atuação mais “reencantada”. Desses, foi possível perceber discussões pouco críticas da realidade ou como escritas motivacionais de autoajuda.

Na maioria dos trabalhos o termo reencantamento é utilizado como referência a um sentimento de retomada de ânimo ou de vontade, expressando atribuição de sentido à vida ou ao trabalho educativo, no entanto, sem uma definição específica do conceito. Outros trabalhos o associam ao advento da modernidade. E há os que o definiram de acordo com uma das referências teóricas importantes para quem o discute.

No entanto, em todos eles é possível compreender que reencantar-se implica certo maravilhar-se novamente por determinado objeto, apreço e eloquência no engajamento de determinadas ações, nesse caso, na vida e na Educação. Expressa crítica aos modelos atuais de educar e viver e defendem novas possibilidades de uso da tecnologia e da educação que sejam mais humanizantes. Está ligado, na maioria das vezes, ainda que indiretamente, ao espiritual, compreendido como questões existenciais profundas, ao anticapitalismo, à sensibilidade, à crítica e ao sentido de vida.

Verificamos algumas expressões que se destacam nas discussões do conceito, e que nos remetem à necessidade de mudanças: humanização; resistência e ressignificação social; cooperação, cuidado com todos os seres vivos; um novo sentido de viver e atuar no mundo; sentimento de pertencimento; cuidado; esperança, sensibilidade social, nova racionalidade, eficiência pedagógica e compromisso ético-político; visão integral humana; entusiasmo; ética e estética; diálogo; poética; corporeidade e a sensibilidade e espiritualidade. Todos esses termos sugerem uma posição de mudanças sociais e educacionais para o bem viver.

Em todos eles há discussões que relacionam o conceito de reencantamento à mudança de paradigmas; despertar da esperança e mudança do modo de viver, ou sejam que acreditam em uma educação para humanizar, em uma visão integral baseada no diálogo, de potencial esperançoso, libertadora, de perspectiva social e política emancipatória; que prioriza o diálogo, a diversidade e o cuidado com a vida.

De um modo geral, muitos sinalizaram para o anticapitalismo, entretanto, muitos deles não conseguiram desviar-se do engodo neoliberal de um discurso individualizante, que atribui responsabilização e culpa para os indivíduos, sejam eles na condição de professores ou alunos no caso da Educação, sejam eles os sujeitos religiosos. Ou seja, apesar de reconhecer a necessidade de mudanças, os sujeitos estão tão imbuídos das ideias que o cercam, que parecem não conseguir reconhecer os mitos em que estão inseridos. No próximo capítulo, discutiremos como Paulo Freire explica, por meio do conceito de invasão cultural, como o discurso opressor interfere na compreensão de mundo, e, sobretudo, como esse discurso educa o povo para a adesão à sua cultura. Procuramos compreender, desse modo, como a Educação pública pode servir ao sistema capitalista neoliberal, por meio de sua proposta educativa, como estratégia de invasão cultural.

CAPITULO 2 – A Educação precisa se reencantar?

Propomos refletir nesse capítulo como os mitos e modelos de desejo neoliberais se manifestam na educação formal, sobretudo escolar e como se impõe por meio da invasão cultural, moldando formas de crer e de viver, que se constituem hegemônicas porque partem do sistema dominante e, por sua vez, são alienantes e comprometem a humanização.

Para tanto, dialogaremos nesse capítulo, com definição de modelos de desejo de Jung Mo Sung e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2019a), e com outras autoras no mesmo sentido, procurando identificar como esses mitos são impostos pela cultura capitalista de muitos modos, mas também pelo ensino formal, internalizadas inconscientemente pelos sujeitos, e que funcionam como reguladores da prática pedagógica, tornando-se naturalizados no contexto escolar. As crenças desse sistema correm no dia-a-dia escolar como parte da cultura social, e seguem sendo reproduzidas quase que automaticamente. Como veremos, há um movimento de invasão cultural no qual o poder hegemônico se impõe por diversos meios, entre eles, pela privatização da educação e pela formação de professores, de acordo com seus ideais. Para tal, apresentamos algumas situações do dia a dia escolar, em que aparecem as influências desses mitos e modelos de modo mais sugestivo, bem como das ações deliberadas para o processo de privatização, com o objetivo de exemplificar como se dá essa invasão cultural que molda horizontes de compreensão de mundo.

Para organizar a discussão, propomos primeiramente definir modelos de desejo por meio da compreensão de Sung (2006), em seguida, apresentar alguns aspectos da compreensão freiriana de educação, a partir de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2019a), buscando estabelecer relações com nossa proposta de reflexão, a partir de exemplos cotidianos observados no dia-a-dia escolar. Na sequência, propomos dialogar com algumas autoras que analisam a Educação a partir das influências de grandes corporações ligadas ao capital, no esforço pelo domínio de seus conteúdos, bem como das oportunidades de transformação da educação em negócio rentável, e sua privatização. E por último, enveredamos por uma análise do que compreendemos como consequência da invasão cultural na formação e no trabalho do professor, para em seguida concluirmos como essas discussões se relacionam com o conceito de reencantamento da educação.

É importante reconhecer os modelos de desejo que funcionam como norteadores de realização pessoal e social: sentir-se feliz, para que se compreenda o mecanismo de aderência desse sistema. Para tanto, utilizaremos a referência do cientista da religião, teólogo e

educador, Jung Mo Sung, que, considerando o neoliberalismo um sistema econômico de caráter teológico, explica como os modelos de desejo produzidos por esse sistema educam para um determinado modo de ser humano. As premissas de Sung ajudam, de certo modo, a compreender a discussão de Paulo Freire sobre a lógica da opressão. Compreender porque o oprimido adere aos modos prescritos pelo opressor, agora considerando as facetas mais atualizadas de educação do neoliberalismo.

Os modelos de desejo

Uma das formas de discernir sobre os mitos seria reconhecendo os modelos de desejo de determinada sociedade, aquilo que sinaliza para um povo seus parâmetros de felicidade. Segundo Sung (2007), considerar-se feliz ou não está relacionado com uma vida orientada com sentido e alegria. Esse sentido, ele o define como: “um horizonte que abre a visão do futuro, nos dá rumo e um senso de direção que nos possibilita encontrar o significado das coisas e o sentido para o nosso cotidiano” (Sung, 2007, p. 118), além de um futuro “que desejamos, que nos estimule a desenvolver o nosso potencial e aquilo que chamamos de nosso “ser” essencial” (Sung, 2007, p. 118), para tanto, é preciso definir o que se deseja e é nessa definição que se encontra uma problemática social, mais do que pessoal. Pois para Sung, o desejo também é construído socialmente.

O termo “desejo” pode ter algumas definições que vão da psicanálise à antropologia, passando pela filosofia e pela cultura. Jung Mo Sung (2007), que o concebe de forma diferente da concepção de Freud, o desejo se dá na relação com outro ser humano, e não apenas com o objeto desejado. Ou seja, desejamos algo porque outros desejam, pois para ele, o desejo é natural, biológico e também é produzido pela cultura.

Para o autor, os desejos podem ser imediatos ou de longo prazo, conflitantes, e até inconscientes, já que as escolhas podem ser racionais, emocionais ou se dar de ambas as formas. A problemática é social, porque o modelo de sociedade em que vivemos é pautado na ilusão de que é possível realizar todos os desejos. Essa ilusão se dá porque cada época produz seus modelos de desejo, e a cultura atual em que vivemos cria modelos que são conflitantes entre si e o conflito procede exatamente da ideia errônea de que é possível e preciso realizar todos os desejos.

São construídos social e culturalmente para serem desejados. São os modelos de desejo. Esses modelos são produzidos pela sociedade cultural a partir de uma concepção antropológica de ser humano. No nosso caso de sociedade capitalista ocidental, de uma

concepção moderna e capitalista que supõe que o ser humano pode e deve realizar todos os seus desejos, inclusive aqueles que são conflitantes ou não são os seus, mas são produzidos e exibidos como ideias pela mídia. Para o autor, cada época e cada cultura produzem os seus modelos de desejo. No caso da modernidade, os modelos de desejo estão muito ligados ao consumo porque o consumo de bens materiais funciona como símbolos e comunicadores de reconhecimento e dignidade social.

Se não houver uma escolha consciente baseada em critérios, decidiremos a partir de um modelo ou critério imposto sorrateiramente pela cultura dominante. Por exemplo, o autor comenta:

As pessoas que continuam apostando na busca da “perfeição individualista” provavelmente darão ênfase na realização de todos os desejos pessoais, que tem mais a ver com controle e aquisição das coisas que geram admiração e inveja das outras pessoas, procurando uma vida autárquica, isolada, sem relações profundas com outras pessoas e consigo mesmas. Outras que concebem a perfeição humana como amor a si e a outras pessoas, provavelmente imaginam e desejam um futuro onde amizades, afetos, paz interior e alegria de viver são mais importantes do que acumular bens materiais e fazer cumprir leis e normas morais e sociais (Sung, 2007, p. 119).

Para o autor, desejo, sentido de vida e felicidade estão relacionados e a felicidade é um contínuo viver que não se reduz a satisfação de desejos imediatos, portanto nem sempre relacionada com conforto material, mas com um sentido mais profundo de realização pessoal. Para ele, a ideia de perfeição é uma característica moderna, em que somos “incitados a superar e até negar a existência de limites e buscar incansavelmente a perfeição” (Sung, 2007, p. 31), mas que, no entanto, é uma característica de seres divinos. Dessa forma, nossa cultura nos propõe constantemente, quase como uma obrigação, a pretensão de ser como um deus, perfeitos. Entretanto, essa busca pela perfeição, na verdade, evidencia a busca do humano pela felicidade.

Jung Mo Sung e Hugo Assmann (2000) discutiram anteriormente o desejo em uma perspectiva social que o relaciona a uma concepção antropológica moderna de ser humano, cujas bases se encontram fortemente demonstradas no pensamento de Hegel e Adam Smith. Essa concepção traz a ideia de que o ser humano moderno deseja sua plena realização por meio da defesa dos próprios interesses e do reconhecimento pelo outro de sua superioridade, ou seja, do conflito. É a redução do entendimento de ser humano à visão bélica, de conflito, ou competitiva de mercado. Nesse caso, a realização dos próprios interesses seria suficiente para realizar os interesses particulares de outros e nessa lógica, a solidariedade aconteceria

automaticamente. Ou seja, a redução do ser humano, ao competidor e ao consumidor. A perfeição seria, portanto, o resultado de uma realização individual total, segundo os modelos impostos por esse sistema, de beleza física, realização profissional e material, corporal etc.

No entanto, o que os autores defendem é que, devido à essa visão reducionista de ser humano, há na nossa cultura a falta do desejo de ser solidário, porque prevalece o modelo de desejo econômico, de mercado e de que ser individualista e consumidor é ser solidário, pois nessa lógica a solidariedade se inverte para a “não-solidariedade”. Por ser mimético, o desejo provoca a inveja e esvazia as relações humanas, um modelo que tem causado problemas sociais e ambientais. E que necessita urgente de uma mudança para a sobrevivência do planeta, e conseqüentemente, do próprio homem.

Também Aristóteles, segundo Aggio (2015), definiu o desejo dividindo-o em três aspectos: o querer, o apetite e o impulso. De acordo com a autora, ele não definiu com precisão esses três aspectos, mas, por meio da análise de suas obras é possível fazer uma distinção pelo objeto e pela natureza de maior ou menor participação da razão. Em linhas gerais, propôs a seguinte diferenciação a partir da participação da razão: o querer é o desejo mais capaz de dialogar com a razão; o impulso é o desejo que ouve mal a razão, mas ouve um pouco. É aquele desejo provocado pela dor, geralmente, pela ira. É educável, e perdoável, mais que o apetite, por estar ligado à dor; o apetite, por sua vez, seria o menos capaz de obedecer à razão, por estar mais ligado à busca de natureza animal pelo prazer, e, portanto, o menos educável e aquele que mais pode provocar conseqüências vergonhosas. Deste modo, o desejo, em seus três aspectos distintos, é naturalmente submisso à razão em menor ou maior grau. Para o apetite e para o impulso seriam necessários maiores esforços para submeter à razão, e, portanto, ao domínio do pensamento. Embora analisadas em contextos diferentes e sob perspectivas diferentes, para Sung e Assmann (2000) o desejo é também, educável, pois é capaz de dialogar com a razão. No entanto, de qualquer forma, o desejo em seus três tipos é educável. O mais educável é o querer porque é mais dialogável com a razão. Podemos ensinar uma criança a preferir determinados brinquedos inspirados em personagens, ao expô-las frequentemente à sua influência, quando isso lhe parece bom e agradável, lhe proporciona prazer e divertimento, mas também podemos ensiná-la, em seu processo de desenvolvimento, a querer bem aos avós, aos parentes, aos amigos, mostrando a elas que são pessoas próximas e merecem respeito. Da mesma forma, se pode ensinar a querer bem e tratar com respeito qualquer pessoa. A criança aprenderá, sobretudo pelos exemplos que a cercam.

Sung e Assmann (2000) defendem que é possível uma educação para o desejo de ser solidário. E chamam a atenção para o fato de que para isso é necessário uma mudança na

concepção de ser humano. Para desejar ser solidário, é preciso entender o outro como semelhante e não como rival e competidor. De modo que o desejo de solidariedade se transforme em necessidade vital em uma compreensão de que a felicidade do outro ser humano e o bem comum, sejam também a própria felicidade e o próprio bem. Essa mudança, para eles, ocorre quando se educa para tal, não apenas considerando a solidariedade como competência sócio-afetiva, mas como característica e qualidade humana. Pois, a cultura da rivalidade e da competição não permite a compreensão de que a vida vale a pena ser vivida pelo prazer do encontro, do reconhecimento recíproco, da amizade gratuita e da cooperação. Sem uma nova compreensão de desejo aberto ao outro, as pessoas, segundo esses autores, terão dificuldades de compreender os sentimentos de compaixão e empatia que continuam a brotar dos seres humanos.

De acordo com a perspectiva desses autores então, o desejo é educável e passível de transformação de acordo com as concepções de ser humano que circulam em determinada cultura. Modificar os modelos de desejo supõe modificar essas concepções e a cultura, e educar para uma cultura diferente é criar novos modelos de desejo. Contudo, essa alteração de modelos pressupõe escolhas diferentes para a educação em âmbito geral na sociedade, na escola, nas igrejas, na universidade e na mídia.

A reflexão que urge para esses autores é “que a felicidade individual e a sobrevivência do planeta Terra requer que o desejo de solidariedade se transforme em necessidade vital personalizada como experiência própria em um número crescente dos habitantes deste planeta” (Assmann; Sung, 2000, p. 115), porque quando o consumo passa a ser critério de construção da identidade individual e coletiva em busca de reconhecimento, então passa também a ser o ordenador de desejos. A única saída seria o reconhecimento do outro como outro, numa relação cooperativa e no desejo solidário.

A crítica, no entanto, é definida pelos autores:

A nossa crítica à cultura de consumo que reduz o ser humano ao consumidor não pode ser entendida como uma crítica ao consumo como tal. Isso seria uma outra forma de reducionismo. Um dos problemas fundamentais dos pobres é o seu baixo nível de consumo. O que significa dizer que as lutas solidárias são no fundo lutas voltadas para aumentar o nível de consumo dessas pessoas. E este consumo não pode ser restrito ao que se chama de “cesta básica” para suprir necessidades básicas. Pois, um outro ponto importante, frequentemente esquecido pelas esquerdas, é que o ato de consumir também proporciona prazeres sensitivos e é um meio de realização dos desejos (Assmann; Sung, 2000, p. 115).

A grande problemática é a manipulação histórica dos desejos humanos e a confiança desmedida no mercado mundializado que leva a perda das capacidades humanas, principalmente a solidariedade. Para os autores, essa confiança é semelhante à confiança no poder da Igreja na Idade Média, ou seja, uma confiança subjetiva e baseada em ídolos e em uma aparente necessidade de mediação abstrata para realizar ações coletivamente. Mediação esta, consideramos nós, propícia para atribuir a responsabilidade daquilo que nos foge ao controle ou à vontade. De qualquer forma, para Assmann e Sung (2000),

Precisamos efetivamente de um novo começo para pensar a socialidade humana. De pouco ou nada serviria erigir um novo mito no qual apenas se pudesse crer. A solidariedade não deveria ser rebaixada a enunciados míticos. [...] O novo início de um pensamento alternativo talvez deva ser discreto e começar com a reflexão sobre situações humanas, concretas e efetivamente vivenciáveis, e que não encontram nenhuma explicação dentro da lógica dos mitos de luta, confrontação e competitividade (Assmann; Sung, 2000, p. 134).

Entretanto, como propor novos rumos para a socialidade humana com pensamentos alternativos? Os desejos, portanto, mais do que referir-se ao âmbito prático, estão relacionados com os símbolos, e esses com os mitos.

Os mitos

Sung (2006) tratando dos símbolos os concebe como inerente às características humanas, de modo que tentar eliminá-los da sociedade, poderia levar a uma perda do sentido humano de solidariedade, pois:

Símbolos nos permitem pensar o ausente, um futuro diferente do presente e até os deuses. Assuntos que têm a ver com o caminhar das nossas vidas, com horizontes de esperança e um sentido para as nossas vidas, afinal, somos seres que anseiam por um sentido da vida (Sung, 2006, p. 37).

Tentar eliminar esses símbolos, seja a religião ou os mitos, poderia impedir, por um lado, que se provoquem atrocidades em nome deles como já fizeram muitas religiões, mas poderia, por outro lado, destituir ainda mais os sentidos de solidariedade a que os humanos atribuem cuidados uns com os outros. Deste modo, o melhor caminho seria a compreensão e o discernimento entre símbolos para compreender quais melhoram as condições da vida e quais as prejudica. Assim,

Quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a lutar pela vida e pelo processo de

humanização esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido da sua própria ação educativa. Estabelece-se assim uma circularidade dialética: educação tem sentido dentro de um Horizonte de sentido que deve ser aprendido e/ou construído pelo processo educacional (Sung, 2006, p. 43).

Sung (2006) explica que após a crise dos anos 70 do século passado o capitalismo conseguiu impor um novo sentido para a sociedade e, conseqüentemente para a educação. “Esse sentido tem a ver com a complexa relação entre o neoliberalismo, o fim do bloco socialista, a cultura de consumo, a cultura midiática, as filosofias e artes pós-modernas, a globalização econômica e a mundialização da cultura” (Sung, 2006, p. 46).

Essa complexa relação definiu visões de mundo, e, sobretudo, concepções antropológicas de ser humano e da vida em sociedade, ou seja, interferiu em sentidos de existência e produziu outros. Por isso:

Humanização e desumanização são conceitos chave nessa discussão sobre o sentido da vida porque servem de critérios para discernir e escolher entre as diversas opções que vamos encontrando e construindo na nossa caminhada. Tão importantes existencialmente que a ciência não consegue dar respostas satisfatórias, muito menos precisas e exatas (Sung, 2006, p. 50).

Porque nem tudo é explicado pela ciência, e a racionalidade encontra limites para determinadas questões, no que tange a esse sentido da vida, o papel do mito é dar sentido para além do que é mensurável. Assim Sung (2006) o define:

O mito não é algo que se opõe a ciência, nem algo que pertence ao passado da humanidade, mas faz parte do fazer ciência - especialmente nas ciências humanas e sociais - e da vida humana porque somos seres que estamos sempre perguntando pelo sentido e construindo um horizonte de sentido baseado em esperanças e intuições ainda não provadas, somente explicadas justificadas por mitos que abraçamos e nos quais estamos mergulhados (Sung, 2006, p. 54).

As dificuldades no diálogo entre ciência e mitos, que levam a posições extremadas, têm origem nas visões de mundo racionalistas que a partir da modernidade passaram a colonizar a subjetividade. De modo que a religião e os mitos foram considerados, muitas vezes, como expressão de ignorância e alienação, próprias de um pensamento arcaico e desatualizado. Por outro lado, radicais religiosos muitas vezes também impuseram crenças como representação de mundo ideal, inclusive matando-se em nome de mitos, ideias e fé religiosa, como argumento de um “bem maior”. Essa mesma visão, no entanto, pode também inspirar atos heróicos em nome das mesmas ideias.

O que muitas vezes não se leva em conta é que o pensamento mítico também pode ser encontrado nas sociedades consideradas laicizadas e racionalistas. Isso ocorre porque, como

estamos inseridos em um determinado contexto não percebemos os nossos mitos como tais, e acreditamos que apenas o contexto cultural do outro, que é diferente do nosso, é permeado de mitos. Assim, como analisa Sung (2006),

Pensamento mítico [...] pode ser reconhecido hoje na obsessão do ‘sucesso’, tão característico da sociedade moderna, e que traduz o desejo obscuro de transcender os limites da condição humana [...] (Sung, 2006, p. 55).

O desejo de transcender os limites da condição humana é o que levaria, entre outras coisas, a um comportamento baseados em mitos, nem sempre conscientes e na nossa sociedade, por exemplo, o sucesso (em todas as instâncias da vida: financeiramente, com o corpo perfeito, uma vida repleta de bens de consumo considerados os mais desejáveis etc.). Há também por trás do não reconhecimento dos próprios mitos, o risco de conflitos e dominações culturais, intolerância religiosa, entre outras coisas, baseadas em pré-conceitos dos mitos dos outros e dos próprios.

Outra condição social importante que Sung (2006) destaca é que determinada sociedade não funciona sem que a maioria de seus membros compartilhe dos mesmos mitos que a fundamentam, pois sem isso, não haveria convergência de decisões e convivência baseadas em regras morais, criadas com base nesse mesmo sistema de mitos.

Por isso é que, além das questões técnico-operacionais, todos os sistemas sociais e educacionais ensinam, consciente ou inconscientemente, implícita ou explicitamente, os seus mitos e símbolos fundamentais. Todos nós aprendemos a ver e a agir de acordo com eles, só que não aprendemos a ver os nossos mitos (Sung, 2006, p. 58).

Por esses mitos estarem travestidos de “leis naturais” é que se faz necessário ensinar os educandos a identificar e reconhecer os mesmos e a discernir entre o que humaniza e o que desumaniza, ou seja, entre o que promove uma vida digna e o que oprime.

Pois, mesmo que tentemos ignorar a existência de mitos ou simplesmente os desqualificar como erros ou ilusões ou fazer de conta que não é tarefa do sistema educacional a educação sobre o discernimento dos mitos, nós humanos continuaremos sendo criadores e criaturas do reino dos mitos. Abandonar ou negar esse debate é deixar intocado o sentido da vida e da educação que predomina hoje na sociedade e, o pior, não realizar a nossa tarefa de possibilitar a educandos e educandas a aprendizagem de como tornar visível o que o olhar normatizador oculta (Sung, 2006, p. 57).

Se os mitos definem muitos dos comportamentos, ainda que tentemos ignorar sua existência, é necessário que os reconheçamos para podermos construir realidades melhores, a partir da mudança de comportamentos. O comportamento pode mudar, como afirmou Paulo

Freire, a partir da tomada de consciência da condição histórica e dos mitos opressores que nos invadem culturalmente. A partir daí se pode reconhecer e desejar algo diferente do que é oferecido como modelo ideal. Essa possibilidade, afirma Freire, só é possível pela práxis. Fora da realidade concreta, não há mudanças. E a considerar pelas análises dos autores aqui discutidos, temos a opção de desejar algo diferente, e assim buscar meios para concretizar. Neste trabalho ousamos buscar essa conscientização ao tomar a análise de algumas situações que demonstram os modelos a que estão expostas as pessoas, seja na religião ou na escola, ambas as instituições que promovem educação e reproduzem mitos e modelos, mas que também tem o potencial de fazer emergir algumas consciências. Desses mitos, tomaremos mais adiante alguns dos quais Paulo Freire (2019a) destacou em *Pedagogia do Oprimido*, para concretizar nossa reflexão.

Expor as crianças, os jovens e os adultos constantemente aos exemplos dos modos de ser da classe dominante, seu querer e suas razões, ou seja, dos mitos do sistema, por meio das mídias, da propaganda e de suas promessas de acesso ao consumo, faz com que, aos poucos, os indivíduos desenvolvam uma ideia de que participam desses, ou que participarão um dia desse sistema social que lhes parece bom, porque a propaganda os convenceu, ou seja, forjou as razões para que pensem assim. Segundo Freire (2019a), somente o pensar autêntico, ou seja, consciente de sua condição histórica real, pode libertá-lo desse engodo. No próximo item buscaremos compreender melhor como Paulo Freire explicou essa condição.

A educação libertadora em Paulo Freire

De acordo com Freire (2019), os homens se educam em comunhão, que pressupõe diálogo, e sua vocação primeira é o “ser mais”. Essa vocação é o que o realiza, enquanto ser humano e, portanto, ninguém pode ser privado dela, ou seja, impedido de desenvolver-se, alienado, oprimido. O caminho para sua libertação passa pela problematização da realidade, que pressupõe, nas palavras de Freire, “desalienação” e, portanto engajamento, que só é possível pelo diálogo. O diálogo é a base da educação problematizadora e a educação problematizadora é a base para a libertação para recuperar a vocação de “ser mais” do homem: humanizar-se, ou seja, sair de sua condição de oprimido e autenticar-se na transformação criadora. Portanto, na premissa freiriana, a Educação tem certo sentido profético que pressupõe esperança e, portanto, um caráter utópico que se faz unidade entre denúncia e anúncio, que por sua vez é compromisso histórico. Somente a percepção como sujeito histórico, fará o sujeito abandonar o fatalismo. Então, "A esperança está na própria

essência da imperfeição dos homens levando-os a uma eterna busca" (Freire, 2019a, p. 113). Essa busca está relacionada com a conscientização do sujeito de sua condição de oprimido e da superação de sua condição de hospedeiro do opressor. Pois:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de classe média, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (Freire, 2019a, p. 68).

A “irresistível atração pelo opressor”, Freire explica que se trata de certa dependência emocional em que o opressor figura ao oprimido como seu provedor. Provedor do seu trabalho e de sua subsistência, e também como o modelo ideal de vida a ser alcançado. A construção dessa ideia se dá pela “sloganização”, ou seja, pela reprodução constante e sistemática de máximas que convencem para essa ideia, seja pela mídia, seja reforçando costumes, culturas e crenças. No decorrer desse capítulo, discutimos essa ideia em vários momentos.

Segundo Freire, os oprimidos são levados a atração pelo opressor, pela “sloganização” que este faz de seu modo de vida e de seus objetivos, parecendo ao oprimido que ele poderá alcançar um modo de vida tal qual do opressor ou que este é um ser superior a si, que deve ser respeitado de modo inquestionável, venerado. Isso explicaria porque os oprimidos se tornarem dependentes emocionais do opressor, e por isso, alienados. A alienação, portanto, pode levá-los à domesticação e à sua transformação em massa de manobra. Para o patrono da educação brasileira, a domesticação, pois sloganização não é diálogo, é imposição de uma visão inautêntica do mundo e de si mesmos. Por isso, essa sloganização serve para introjetar nos oprimidos a autodesvalia. “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (Freire, 2019a, p. 69).

Para manter domesticado o povo e seu *status quo* exatamente como está, longe de riscos, o opressor é capaz de articular muitas artimanhas em seu favor. A mais eficiente segundo ele, é a mitificação do mundo.

[...] os opressores se esforçam por matar [...] os homens a sua condição de admiradores do mundo como não podem consegui-lo em termos totais, é preciso, então, mitificar o mundo. Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõe à admiração das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que, alienando-as mais ainda, as mantém a passivas em face dele. Daí que, na ação da conquista não seja possível apresentar o mundo como problema,

mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar (Freire, 2019a, p. 187).

Nesse engodo, podem propor sorrateiramente ou não, por meios de pequenas histórias, aparentemente inocentes, contadas cotidianamente, que vão aos poucos, hospedando o opressor no oprimido. À luz de Paulo Freire, nos questionamos se não tem sido essa a mitificação que o sistema capitalista com seus principais representantes, tem usado para manter adeptas e alienadas, gerações presentes e futuras, por meio da cultura, sobretudo, da cultura escolar. Essa mitificação parece propor um tipo de reencantamento de mundo baseado não em ideias religiosas institucionalizadas, como outrora, mas nos mitos e crenças próprias desse sistema. Paulo Freire afirma que os oprimidos assim o são, porque, alienados de seu pensar autêntico, do conhecimento de sua historicidade, vivem de modo fatalístico, ou seja, reificado, porque seu pensar e seu viver estão mitificados. Esses mitos estão incorporados por eles por força da opressão. O dominador lhe convence desses mitos para que sua condição de dominador permaneça tal como é:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. [...]. O mito de que esta ordem respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto é digna de toda preço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a serem empresários mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: doce de banana e goiaba é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. [...]. O mito de sua caridade, da sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, [...] o mito de que as elites dominadoras, no reconhecimento de seus deveres, são as promotoras do povo, devendo este, no gesto de gratidão aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. Todos esses mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos slogans, cujos veículos são sempre chamados meios de comunicação com as massas (Freire, 2019a, p. 188-189).

A ordem opressora parece ao oprimido, libertadora, porque o modelo de vida do opressor assim lhe parece, já que tem acesso fácil a bens de consumo, lazer e cultura, e, além disso, é ele que toma as decisões que interferem em sua vida e goza de prestígio social. Assim, a ordem opressora, ao figurar como aquela que possibilita dignidade social, figura como boa e se torna facilmente um modelo de desejo. Ora, o modelo capitalista neoliberal promete facilidade de acesso a bens de consumo, pelo argumento de livre circulação de mercado. Um mercado globalizado, com alta produção de mercadorias, às custas da natureza e do trabalho precarizado. Seu discurso prega também que todos têm liberdade de escolher o

que e onde comprar, basta ser competente o suficiente, da mesma forma que faz parecer apenas uma questão de escolha individual e competência, profissão e trabalho. E do ponto de vista meritocrático, parece respeitar os direitos da pessoa humana, quando na verdade, atribui toda a responsabilidade ao sujeito para suas escolhas e fracassos, como se as oportunidades, possibilidades e o contexto socioeconômico fossem iguais para todos. O empreendedorismo, já incentivado desde a infância e juventude na escola, como veremos mais adiante, é uma das demonstrações mais características desse mito, que, aliás, como comentou Freire, tenta equiparar (apenas discursivamente) o grande empresário ao pequeno empreendedor, ou ainda, o desempregado que tenta sobreviver por seus próprios meios.

A propaganda e o marketing que Freire chama de sloganização, fazem parecer bondade do opressor qualquer intervenção sua para melhorar as condições dos oprimidos, já que, dada como natural, a realidade é modificada graças à sua intervenção, cuja ideia é gerar gratidão do povo, fidelização e reverência a seus ideais, à sua pessoa e classe. Conforme veremos mais adiante, uma das formas de reforçar esse mito é oferecer o que se convencionou chamar “escola de qualidade” para o povo, quando essa escola em nada se assemelha à escola e educação da classe dominante e serve, por mais que o discurso diga o contrário, para manter a ordem das coisas. Essa escola que se apresenta cada vez mais como palco de propaganda eleitoral, mas principalmente, de campanhas ideológicas neoliberais muito bem articuladas, que convencem o povo cada vez mais das boas intenções em torno da educação, dos grupos ligados aos grandes detentores do capital, conforme veremos. Mais do que os meios de comunicação de massa midiáticos, de forma isolada, a escola integra-se como ferramenta indispensável à invasão cultural do capitalismo neoliberal na medida em que é invadida.

Além de manter sua condição privilegiada, de acordo com Freire (2019a), a classe dominante procura manter o povo numa condição de reverenciador dos privilégios desta, condição esta, básica para sua dominação. Daí que a desmistificação seja necessária e se dê por meio da conscientização do sujeito de sua historicidade, de classe social e de sua condição de oprimido. Desmistificar, portanto, supõe deixar à mostra, desvelar, esses mitos incorporados inconscientemente. Como poderíamos identificar esses mitos no dia-a-dia com a intenção de desvelá-los? Por quais meios vão se naturalizando culturalmente?

Ação cultural pela mistificação: mimetização

No primeiro capítulo, analisamos os usos do conceito de reencantamento, concluindo que o sistema capitalista neoliberal propõe suas formas de reencantar a educação. Percebemos

que muitos pesquisadores e educadores identificaram problemáticas relacionadas a esse reencantamento. Alguns se detiveram em suas possibilidades, outros ponderaram com a crítica. No entanto, e como discutido, alguns não as identificaram porque não perceberam o mecanismo de invasão cultural desse sistema. Entre as formas em que a escola é invadida pelo modo de viver capitalista, poderíamos investigar uma gama de possibilidades, já que a cultura neoliberal perpassa o processo educacional de vários modos, contudo, nos detivemos nesse capítulo às que são menos problematizadas, ou que, ao menos, não encontramos análises em nossa revisão bibliográfica. São aquelas que estão possivelmente naturalizadas como elementos da cultura como, por exemplo, personagens “laicizados” para fins de reorientar os sentidos na comemoração de datas religiosas, tais como papai Noel e coelhinho da Páscoa. Há também o cancionário infantil, do qual refletiremos sobre uma canção tradicional, para em seguida dialogar com as críticas de pesquisadoras que analisam os mecanismos mais diretos dessa invasão.

Na educação formal, sobretudo nas escolas de formação inicial, não se considera uma questão de fé propor e reforçar a crença de crianças em papai Noel e coelhinho da páscoa, bem como fadas do dente, sobretudo em escolas públicas, por serem consideradas laicas e isentas de religião. Há uma compreensão de que esses personagens são mais inofensivos do que as histórias originais de datas comemorativas de origem religiosas porque não favorecem o proselitismo religioso. No entanto, por um lado, esses personagens não são isentos de religiões em suas origens e estão, de outro lado, diretamente relacionados com o fetiche de bens materiais, econômicos e financeiros, ou seja, são, de certa forma, as “entidades espirituais” da religião capitalista, uma religião fetichista, que reforça a desigualdade e o sentimento de inferioridade de muitas crianças, desde pequenas.

Para Freire (2019a), “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre estrutura social, hora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, hora no de transformá-la” (Freire, 2019a, p. 245). A ação que não pretende uma transformação autêntica, mas manter a realidade segundo os critérios opressivos dominantes, o filósofo chama de invasão cultural. Essa invasão vai acontecendo na medida em que se propõe que a realidade é imutável, natural, em que naturaliza costumes e ideias. Ou ainda, propondo como novidade as velhas formas de opressão revestidas de inovação ou de ludicidade. Como exemplos desse último, a ‘magia do natal’ e o famoso ‘coelhinho da páscoa’ nos parecem, nesse contexto, cruéis brincadeiras que podem levar à exclusão e à frustração. Um modo de invasão cultural, porque destitui a esperança e reforça a desigualdade.

O costume aparentemente inofensivo de incentivar as crianças a escrever cartas ao papai Noel, fazendo seus pedidos de presente, e o que não se dá conta, muitas vezes, nessa brincadeira natalina é de que alguns pedidos nunca serão atendidos, por motivos óbvios, e que a criança que o fez se sentirá desprezada porque não foi atendida. A criança de melhor condição econômica ganhará do coelhinho da páscoa um ovo muito melhor do que a criança mais pobre. E a fada do dente sempre pagará mais caro pelo dente da criança mais abastada, enquanto que a mais pobre, nem receberá a sua esperada e misteriosa visita no meio da noite, quando seu dente cair. Essas práticas e outras, somadas ao insistente incentivo dos meios de comunicação, por meio de influenciadores digitais e da programação televisiva, vão constituindo um campo propício para o desenvolvimento e sustentação da ideologia dominante, pois os dominadores, “vão se apropriando, cada vez mais, da ciência, também, como instrumentos para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam” (Freire, 2019a, p. 65).

Do ponto de vista da ação cultural, Freire chama de síntese cultural aquela que propõe integração entre os sujeitos no sentido de chegar a uma criação coletiva, criativa e transformadora, enquanto a invasão cultural tem por objetivo a imposição, a adesão alienada a um determinado modo de pensar e viver. Nesse caso, os atores são os que constroem a realidade, os espectadores os que a aceitam e aderem, os opressores os atores, os espectadores, os oprimidos. Na síntese cultural, todos são atores. Não parece haver, aparentemente, nesses mitos inocentes nenhum propósito de integração de atores sociais, mas apenas satisfação de desejos individuais, que para alguns poderá se tornar realidade e para outros não. Pois,

Enquanto, na invasão cultural, os atores que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos. São sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos, na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo, atores também, da ação que ambos exercem sobre o mundo (Freire, 2019a, p. 247).

Os resultados da invasão cultural, cuja mediatização pelos instrumentos tecnológicos, hoje ainda mais perceptíveis, podem ser percebidos desde cedo. Quem trabalha diretamente com crianças pequenas, sobretudo, na educação infantil, por exemplo, onde é mais comum a prática de Rodas de Conversa como elemento didático na rotina, sabe que são compartilhados muitos fatos e visões de mundo que demonstram essa realidade, e podemos perceber como a capacidade de consumo dos pais influencia os comportamentos das crianças e suas visões sobre si mesmas e sobre os outros. Por vezes, a criança menos abastada, nesses momentos em

que a turma socializa fatos sobre passeios, presentes, comidas, viagens, etc. apresenta algum comportamento adverso, ou inventando histórias parecidas com as dos colegas, porém extraordinárias, ou tentando desviar a atenção para si de outros modos, às vezes até mesmo por meio de conflitos.

De acordo com Freire (2019a), na situação concreta de opressão há o mito de que “o ser é ter”. Mito este, imposto pelas classes dominantes, como modo ideal de vida, instaurando nos oprimidos um processo de reificação. De modo que,

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal (Freire, 2019a, p. 63).

De acordo com essa premissa e, baseado em Erick Fromm, o processo que Freire chama de “coisificação”, ou seja, de reificação está ligado ao mito de que “o ser é ter”. Nesse processo, em que o dinheiro é a medida de todas as coisas, a humanização também é tratada como “coisa” que se consagra como direito seu, pelo seu poder de compra. O diferente, isto é o oprimido, que reivindica para si também esse direito é compreendido como subversivo. No entanto, é comum que se revelem por parte dos oprimidos um comportamento rebelde, para Freire (2019a) “Não poderia deixar de ser assim. Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle” (Freire, 2019a, p. 64). Sobre os aspectos de controle do povo, analisaremos mais adiante, como a intervenção privada na educação pública cumpre esse papel.

Refletindo sobre o mito de “ser é ter”, percebe-se que ênfase do natal na compra de presentes é tão intensa em nossa cultura que, geralmente, é o que as crianças respondem quando perguntadas sobre seu significado: “Natal é dia de ganhar presente do papai Noel”. E o mesmo vale para o foco da páscoa nos ovos de chocolate: “páscoa é dia de chocolate”, dizem muitas crianças. Esse fenômeno não é exclusividade da escola, mas característica cultural dominante que adentra a escola e, ao mesmo tempo, se reproduz nela por estar já inconscientemente naturalizada.

Alguns educadores, sobretudo os gestores de educação, pautados pela defesa no discurso do “Estado laico”, consideram muitas vezes, que o maior problema é apresentar as verdadeiras origens dessas crenças, ou festas, porque poderia induzir ao proselitismo religioso, preferindo mantê-las vinculadas ao que consideram “neutros” de religião. Porém, o que não consideram, muitas vezes, é que a criança que não ganha nada no Natal e na Páscoa certamente perceberá que foi excluída da festa e irá construir aos poucos a ideia de que os

entes sobrenaturais do mundo da alegria, da prosperidade não lhe querem bem. E com isso, as chances de desenvolver o sentimento de inferioridade ou de revolta aumentam, assim como pode aumentar o desejo de ser integrado na sociedade e na cultura que o oprime, tal como ela é. Dessa forma, a neutralidade que se pretendia com esses personagens não se converte em instrumento de opressão inconsciente e duradouro? As crianças que passam a querer tomar posse do que é do outro, não estariam, de certa forma, querendo sentir-se bem, como acreditam que o outro se sente ao possuir o que também gostaria de possuir? No entanto, essas crianças, muitas vezes, são vistas como naturalmente violentas ou propensas, tendenciosas à violência. Freire (2019a) lembra que quem inaugura a violência não é o que foi violentado, mas sim quem o violentou, assim como “quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua” (Freire, 2019a, p. 59).

Pode se observar ainda, que crianças pequenas até três anos, em grande número, apresentam medo ao ser apresentadas ao papai Noel para a tradicional foto de final de ano da escola. Com o passar do tempo, ao associá-lo a um bem material, brinquedo ou doce, a criança vai aprendendo a gostar do famoso “bom velhinho”. O que induz à conclusão de que ela foi ensinada a gostar do personagem e a esperar por bens materiais de seu interesse no natal, contrariando a ideia corrente de que as crianças ‘naturalmente’ gostam de papai Noel, e esperam presentes no natal.

Na medida em que se avança na observação dessas aparentemente pequenas e insignificantes práticas, podem-se perceber detalhes que levam a crer que a dignidade da pessoa humana é condicional ao seu poder aquisitivo, corroborando com o que já indicou Freire (2019a):

É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e os ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir a sua maneira, falar a seu modo (Freire, 2019a, p. 206-207).

Seguindo essa linha, propomos refletir sobre outro caso que pode ser visto como forma de invasão cultural, e que merece atenção de pesquisas futuras, como exemplo, o cancionário infantil, pelo qual se aprende ludicamente muitas coisas e, portanto, pode assumir a função

colonizadora de sentidos quando usada de modo irrefletido. Elegemos para esse momento, fazer uma crítica de uma das mais populares cantigas de roda infantis, que pode ser encontrada com vários títulos e apresentada em muitas versões, tais como, “a barata diz que tem”, “a barata”, “a baratinha” etc. A cantiga remete à ideia de que a dignidade estaria condicionada à propriedade privada, nesta reflexão, a mimetização de que ser é ter. Na cantiga “A barata diz que tem”, a barata é objeto de escárnio porque mente sobre suas posses ou direitos adquiridos (como a formação acadêmica, por exemplo). É certo que a barata não é gente, mas lhe é atribuído características de posse que são humanas, e como a maioria das fábulas representa situações humanas de forma lúdica, com o objetivo de transmitir um ensinamento, nos permite pensar que essa pequena fábula, em forma de cantiga popular, representa uma situação análoga a que vivem muitas pessoas e tem a intenção de transmitir um ensinamento.

Na referida cantiga⁸, o refrão é a risada do narrador diante da condição “inferior” da barata em relação à sua mentira e em cada estrofe, a barata segue sendo ridicularizada por sua condição socioeconômica menos favorecida. A questão central da cantiga parece ser o fato de que a barata mente e por isso merece a jocosidade a que é submetida. Seguem algumas estrofes:

⁸ A cantiga completa pode ser lida no *Anexo 1*. Não foi possível identificar a origem da cantiga. Como é comum com cantigas e histórias populares que se reproduzem na maioria das vezes oralmente, e ganham diversas versões, de acordo com os contextos regionais.

A barata diz que tem
Um anel de formatura
É mentira da barata
Ela tem a casca dura
Rá rá rá, ró ró ró
Ela tem a casca dura
Rá rá rá, ró ró ró
Ela tem a casca dura

A barata diz que tem
Sete saias de balão
É mentira não tem não
Nem dinheiro pra sabão
Rá rá rá, ró ró ró

Nem dinheiro pra sabão
Rá rá rá, ró ró ró
Nem dinheiro pra sabão

A barata diz que tem
Um vestido de babado
É mentira da barata
O vestido tá rasgado
Rá rá rá, ró ró ró
O vestido tá rasgado
Rá rá rá, ró ró ró
O vestido tá rasgado

A barata sempre diz
Que viaja de avião

É mentira da barata
Ela vai é de busão
Rá rá rá, ró ró ró
Ela vai é de busão
Rá rá rá, ró ró ró
Ela vai é de busão

(Letras de música,
CANTIGA POPULAR, nov.
2023).

A barata, de acordo com a cantiga, é um ser sem formação acadêmica, com poucas condições de viajar e sem boas roupas e bons sapatos, ou seja, não goza de boas condições socioeconômicas e mesmo assim é alvo de chacota, porque mente sobre essas condições. Ora, a barata, além de repulsiva e asquerosa por viver nos esgotos, é pobre e mentirosa. Esse parece ser o argumento para sua ridicularização, ou seja, é justo rir dela e sua condição de desfavorecida é justa para ela, por tudo o que representa. Assim, se naturaliza a ideia de que a barata merece toda a situação que a envolve. Não seria a mesma ideia pela qual vai se naturalizando que algumas pessoas, assim como a barata, são merecedoras de sua condição existencial? Não seria um caso de incentivo à mimetização da ideologia dominante, da qual trata Freire?

A invasão cultural trata-se de uma forma de dominação em que:

Os invasores modelam; os invadidos modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é prática de dominação. [...] No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido (Freire, 2019a, p. 205).

A cantiga, assim como outras que seguem sendo reproduzidas sem maiores críticas, merece pesquisas aprofundadas sobre sua origem, já que, como parte do cancionário popular, não se pode afirmar rapidamente que se trate de algo produzido especificamente para determinado fim por determinada classe, ou que não o foi, mas, de qualquer forma, remete à ideia de invasão cultural, porque propõe um modelo para se considerar digno de respeito: o poder aquisitivo e uma justificativa para sua exclusão e escárnio: sua origem e o hábito de

mentir sobre sua condição, possivelmente com a intenção de ganhar respeito, se sentindo incluída socialmente, revestida, no entanto, de uma divertida e inocente cantiga infantil. Ou seja, é “o mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores” (Freire, 2019a, p. 188).

A ideia por trás do papai Noel e do coelhinho da páscoa, de forma parecida, ao invés de tratar da origem dos eventos que representam, tratam de ideias distorcidas sobre eles. Se o Natal fosse tratado tal como se refere seu mito original, um menino pobre que nasce em condições precárias, mas é reconhecido por sua dignidade de filho de Deus e que traz esperança para um povo (origem cristã), e se a Páscoa fosse lembrada pelo processo de libertação de um povo escravizado no Egito (origem judaica), que se reconhece digno de respeito e luta por sua terra e seus direitos como seres humanos, ou pela ressurreição (cristianismo) de um homem (aquele mesmo menino do natal, que promoveu grandes reflexões e mudanças em sua sociedade), que apesar de assassinado por denunciar a injustiça e ensinar o povo a refletir, ressuscita e deixa um grupo de seguidores que continua a viver de modo alternativo à sociedade de sua época e contexto, e que, enfrentando a ideologia dominante, atrai mais adeptos, possivelmente, as implicações poderiam ser outras na educação e na cultura. Pois:

Ao não negar o fato, mas distorcer suas verdades, a “racionalização” “retira” as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso. Desta forma, mais uma vez, é impossível a “inserção crítica”, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade (Freire, 2019a, p. 53-54).

Sendo a inserção crítica e ação, segundo Freire, a mesma coisa é interessante, à ideologia dominante, o capitalismo neoliberal, manter os mitos para sua defesa, e na distorção dos fatos, isolar os sujeitos de sua conscientização pela verdade. Dessa ideia, parece decorrer que seja necessário criar e manter esses mitos por meios que se popularizam rapidamente, como personagens e narrativas que lhe favorecem. No entanto, como vimos, o que se convencionou a partir da modernidade foi que a religião é posta como problema para a educação, porque é constituída de mitos. De que modos essa ideia interfere na criatividade autêntica e causa desesperança?

O mito sobre os mitos

Conforme já discutimos anteriormente, existe a ideia de que mitos e crenças são próprios das religiões e que são esses os que causam maiores conflitos, entre outras coisas, pois causam desencontros na compreensão cultural dos eventos sociais como historicamente originários de religiões, e ao preconceito.

Festas juninas, por exemplo, costumam causar polêmicas em algumas escolas, pois são compreendidas pelos elementos de cultura católica em seus principais aspectos, de modo que em detrimento de um bom trabalho pedagógico, que aproveite todos os aspectos histórico-culturais que as envolvem, descaracteriza-se toda a festa, privando, muitas vezes, as novas gerações de conhecer essa festa cultural, típica do Brasil, de manifestações muito ricas, ou seja, de um conhecimento historicamente produzido pelo próprio povo. Sob os argumentos de erros passados cometidos pela Igreja em determinados contextos e momentos históricos, ou sob o argumento de que a festa por conter elementos religiosos fere a pluralidade religiosa, negligencia-se o diálogo e o conhecimento desse aspecto da vida. Para Freire, da investigação pedagógica resulta a síntese cultural, que não nega as diferenças entre uma visão de mundo e outra, mas se funda nelas e nega a invasão de uma pela outra e assim, vai se criando um clima de criatividade. A síntese cultural se baseia neste clima de criatividade. "Este clima inexistente na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se o que não há criatividade autêntica" (Freire, 2019a, p. 248).

Da ausência da criatividade autêntica, ou seja, da invasão cultural, decorre uma confusão de ideias, que, no entanto, se entremeiam e se conectam de modo que o que prevalece é o preconceito. De tal modo que, as religiões escolhidas pelas famílias não são bem vindas à escola. Por outro lado, não é visto também como produto de crença os mitos que circulam em torno do fetichismo das mercadorias, do prestígio das relações de poder e dos modelos de desejo construídos pelo neoliberalismo.

Os modelos de desejo que são produzidos pelas mídias não são questionados e problematizados na educação quando o capitalismo enquanto sistema econômico e também cultural não é visto como um sistema de crenças e símbolos. No entanto, funciona como uma religião cujo ritual é reproduzir a ordem social, produzindo riqueza para poucos, sacrificando suas vítimas, conduzindo a humanidade ao desespero (Coelho, 2021a). O discernimento de mitos, portanto, parece necessário para reduzir injustiças, ou seja, para a libertação.

Entretanto, se a escola nega a informação, a interação e o diálogo com as religiões de seus sujeitos, e o conhecimento em torno desse assunto não é construído, dá margem para

apropriações dos mais diversos sentidos, inclusive e principalmente o preconceito e a discriminação, que levam à alienação e à desesperança.

A desesperança é a negação da esperança a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse intento. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. [...] Claro que a desesperança não é a maneira de estar sendo natural no ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser de desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deverá ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para desesperança que nos imobiliza (Freire, 2019b, p. 71).

A educação brasileira é voltada ao mercado de trabalho, e não à sua humanização, formando sujeitos aptos à rotina de horários e tarefas e com pouco senso crítico. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, apesar de um discurso que tenta dissimular a ideia de humanização, é inteiramente fragmentada em competências e habilidades como numa “vista explodida” de projeto técnico de um produto qualquer, mostrando com números categorizados e classificados em diferentes partes as áreas de conhecimento, competências, habilidades e conteúdos, tal como nos trabalhos industriais são numeradas e classificadas as peças e os respectivos parafusos de fixação do produto. Como veremos na sequência, há uma clara intenção de manter a educação de acordo com os objetivos dominantes e com a imposição da BNCC, pelos institutos ligados ao capital, cada vez mais ajustada aos ideais neoliberais.

A privatização da educação: apropriação e dependência

De acordo com o que vimos em Freire (2019a), a mimetização e a dependência emocional são estratégias eficazes de opressão, ferramentas de invasão cultural. Essa invasão como refletimos, pode acontecer de diversas maneiras, e a adesão pelos oprimidos se dá, sobretudo pela crença na bondade do opressor, de suas boas intenções, de sua luta por “emancipação”. Fazer com que o oprimido acredite no poder salvador do opressor faz que ele o veja como libertador. Desse modo a organização da “sloganização” a que se refere Freire, se dá de diferentes formas e na atualidade da cultura capitalista neoliberal, utiliza-se de discursos de modernização da educação com o uso de tecnologias, metodologias e princípios corporativos, mas também se apropriando do discurso da educação libertadora, das pautas da

⁹ A partir deste ponto somente BNCC. BRASIL. Regulamentada pelo parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/04/2024.

educação humanizadora, inclusive dos conceitos freirianos. Nesse item, pretendemos refletir sobre essas formas de invasão cultural.

A pesquisadora Carolina de Roig Catini, especialista em Educação e crítica das relações educativas, pensa a forma social da educação a partir das categorias trabalho, direito e tempo, e a privatização e financeirização da educação básica a partir das novas formas de divisão do trabalho educativo e do empreendedorismo na educação, pensa esse modelo de formação atual como formação de trabalhadores precarizados. Segundo Catini (2021), uma das formas de fazer o oprimido acreditar que o opressor é o seu libertador, é inclusive, apropriar-se dos conceitos de emancipação, libertação e criticidade, dando-lhes outros sentidos para que se atinja o objetivo da invasão cultural, e nesse caso, do convencimento do oprimido de que as novas formas de relação educação/trabalho/direito são formas emancipadoras de viver. A autora problematiza essa apropriação discutindo a atuação de setores privados, sobretudo os bancos e especificamente o Itaú, na educação pública. Catini (2021) afirma:

A função que organizações compostas por bancos e empresas privadas estão cumprindo não é nada menos do que comandar uma completa reconfiguração da educação de trabalhadores e trabalhadoras. Desse modo, a expressão educação bancária comunica hoje uma relação concreta e refere-se a um caráter estrutural da política e da organização da educação básica dessa vasta parcela da população (Catini, 2021, p. 92).

Por isso, afirma ela, essa reconfiguração na educação de trabalhadores e trabalhadoras, tende a torná-los exatamente e cada vez mais, o perfil necessário para a manutenção do sistema capitalista, ainda que para isso, se proponha a crença de que estão se emancipando. De modo que “o tema educação e emancipação ultrapassou as barreiras da teoria crítica para, finalmente, passar a compor o novo discurso hegemônico da educação escolar. Isso, é claro, só pôde acontecer mediante a força implacável do movimento incessante do capitalismo [...]” (Catini, 2021, p. 101). Essa estratégia refere-se à utilização dos conceitos marxistas para inculcar nas massas exatamente o contrário do que indicam. Como exemplo, cita o caso da comemoração dos 25 anos de atuação da Fundação Itaú Social, celebrados com uma exposição em 2018, em que se “destacava a contabilidade dessa nova educação bancária: milhões investidos em programas sociais, fomentando milhares de organizações sociais e centenas de milhares de crianças, jovens, profissionais da educação. E assim, “com uma profusão de números significativos”, homenageia Paulo Freire [...]” (Catini, 2021, p. 97). Pois,

A emancipação, para o Itaú, refere-se a processos individuais de adaptação e naturalização dos novos modos de exploração do trabalho que mantêm as potencialidades humanas completamente “livres”: livres dos vínculos empregatícios, das relações de trabalho que contenham qualquer átomo de solidez, que assegure algum benefício do lado de quem trabalha e, portanto, exija algum compromisso da parte que demanda trabalho alheio. Liberdade aqui é a máxima facilidade de circulação da mercadoria força de trabalho num mercado volátil, cujos vínculos são tão frágeis quanto o cadastro num aplicativo de prestação de serviços. Neste caso, basta um clique para a libertação (Catini, 2021, p. 110).

Os conceitos de libertação e educação emancipadora, portanto, apresentam-se carregados de elementos que para Paulo Freire seriam opressivos, ou seja, a própria mitificação do mundo pela visão do opressor. De modo que,

Apenas a dissociação entre a vida individual e o processo histórico, num momento de redução completa de expectativas com o futuro, pode tornar possível a emergência de uma ideia de emancipação tão conformista e dentro da ordem do capital como a formulada pelo Itaú, o absoluto inverso de qualquer sentido crítico que seria a libertação em relação a qualquer forma de exploração, alienação e dominação. [...] Essa criação, portanto, só pode ser obra de processo coletivo e de enfiamento, nunca de processo individual e conciliatório (Catini, 2021, p. 110).

Para Freire (2019a), a libertação se constrói em comunhão e por meio do diálogo, pressupondo um pensar autêntico que, no entanto, como ressalta Catini (2021), é também alienado quando dissocia o indivíduo de seu contexto histórico e de sua comunidade. Utilizando a lógica do próprio Freire, poderíamos dizer que também o pensar autêntico é mitificado, no momento em que a ideia de autenticidade passa a ser entendida como individualismo, competitividade, e empreendedorismo. Catini (2021) insiste que isso corresponde a uma nova forma de educação para novas formas de exploração da classe trabalhadora:

Longe de buscar a passividade de estudantes, segundo o jargão em voga, os modelos pedagógicos em implementação hoje requerem “liderança”, “empreendedorismo” e “protagonismo juvenil”, por meio da implementação das “metodologias ativas”, “salas de aulas invertidas”, “ensino híbrido”, “espaços *makers*” e realização de “projetos de vida”. Os novos dispositivos pedagógicos buscam mais extrair dos estudantes certa performance “proativa” do que depositar conhecimentos “historicamente acumulados”, função essa que se convencionou atribuir à escola. [...] O alto empresariado nacional apresenta suas ações como atividades “sem fins lucrativos” e promotoras de engajamento nas causas sociais enquanto parte da juventude que não tem mais nada o que vender – ou investir – além de sua própria pele, se autorrepresenta como “ativista” do próprio empreendedorismo, ostentando um modo de vida “empoderado”, “autossustentável” (Catini, 2021, p. 91).

Para essa finalidade, os modelos pedagógicos e suas metodologias “inovadoras” lhes servem de ferramentas. O professor que não se utiliza delas, ou as desconhece é considerado ultrapassado, desatualizado, e na lógica da inversão de conceitos, ‘alienado’. Na crítica que endossamos, mais um mito desse sistema. Importante salientar que a reflexão de Catini, parece referir-se mais ao ensino médio que aos primeiros anos, contudo, lembro, como pedagoga atuante no segmento, que os termos que a autora coloca entre aspas já estão sendo utilizados desde a educação infantil ao ensino fundamental II. Há sistemas públicos municipais¹⁰ que, a partir da BNCC, produziram seus currículos pautados nos conceitos de “metodologias ativas”, “salas de aulas invertidas”, “ensino híbrido”, “espaços *makers*”, entre outras, desde a educação infantil até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas metodologias aparentemente tornam as aulas mais dinâmicas e em diálogo com o mundo, contudo, apesar de parecer como solução para deixar a sala de aula mais divertida, acaba por reforçar a educação para o trabalho e consumo o que pode desviar a concepção de infância para a concepção de aprendiz de trabalhador/consumidor, já que a ideia que norteia essas “inovações” nasce no interior dos institutos e instituições que as financiam. A criança brinca e interage com e por meio dessas metodologias, mas o que lhe é proposto para brincar e interagir é direcionado e controlado segundo a *performance* exigida pela metodologia. Ao passo que parece dinamizar, determina o modo de operar a ser aprendido. A intenção é tornar-se o sujeito “empoderado”, ou seja, aquele que é o único responsável por seu sucesso ou fracasso. O discurso do “empoderamento” individual, conforme problematizado por Catini (2021) favorece o apagamento de antagonismos sociais. Assim:

Nesta “vitória do capital”, é decisivo o desaparecimento dos antagonismos sociais que, em conjunto com a derrocada da categoria classes sociais como

¹⁰Como um exemplo, citamos o município de Jundiaí-SP, que tendo cunhado a logomarca administrativa, “Educação Inovadora”, e com ela “a cidade das crianças”, como estratégia de marketing político que traduz em sua organização de educação básica a configuração de uma educação para o trabalho e consumo, intimamente ligada ao ideal neoliberal, tal como discutido por Catini. Apesar de representar um ideal de centralidade e cuidado com a criança, baseada nas discussões de Franchesco Tonucci, tem como uma das iniciativas educacionais, o conceito de empreendedorismo como projeto da rede municipal, desde a Educação infantil, em que as crianças, brincando de “pequenos cientistas” ou “artistas” produzem seus “produtos” e os vendem para a comunidade escolar, entre outras iniciativas. O JEPP (Jovem Empreendedor Primeiros Passos) faz parte das atividades educativas desde 2019. O projeto tem parceria com o SEBRAE. Na reportagem no site da prefeitura pode-se ler um pouco de como essa educação é pensada: Destacamos uma citação: “A parceria com o Sebrae tem por finalidade ensinar para as nossas crianças, de maneira simples, o empreendedorismo e a educação financeira que está envolvida em ter o seu próprio negócio. Eles colocam em prática tudo o que aprenderam ao longo do ano na Feira Jepp”, comenta o Prefeito Luiz Fernando Machado. Para chegar até a venda do produto ao consumidor final, os estudantes vivenciaram diversas etapas, inclusive com temas sobre educação financeira e até o básico de contabilidade. [...] Dentro das ações, são promovidas capacitações anuais com os professores pelo Sebrae, para que eles possam desenvolver as atividades com os estudantes. (ASSESSORIA DE IMPRENSA PMJ) <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2022/11/02/em-jundiai-emprender-comeca-cedo/>.

forma de expressão da dinâmica social, se suprime completamente a ideia da classe trabalhadora como potencial força revolucionária (Catini, 2021, p. 98).

A classe trabalhadora perde potencial de força revolucionária porque está completamente imersa nesses mitos que a impedem de emergir e enxergar-se como tal. Graças à perspicaz estratégia do sistema capitalista que tem formado e mantido essa classe desde muito cedo, por meio da interferência privada na educação pública.

A esse respeito, discute Adrião *et al.* (2009) tratando do crescimento de parcerias entre os municípios paulistas e empresas privadas da área educacional para a aquisição de sistemas apostilados de ensino entre os anos de 1990 e 2007. As autoras entendem que a prática representa mais do que a simples compra de materiais didáticos, já que se trata de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere responsabilidades que são suas para com a educação à iniciativa privada.

Na análise realizada, as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais são postas como uma das justificativas para a opção de políticas governamentais que buscam a resolução do problema na esfera privada, “subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino” (Adrião *et al.*, 2009, p. 804). Com isso, as autoras chamam a atenção para os riscos da relação da empresa privada com a educação pública, pois constata alguns aspectos que consideram perigoso para a educação.

Entre esses aspectos, destacam: a falta de controle social ou técnico da educação pública por delegá-lo à esfera privada; a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados, que nunca serão igualados às instituições privadas de origem a que servem em primeiro lugar; o duplo pagamento pelo mesmo serviço, já que o município já conta com verbas do programa nacional do livro didático; a vinculação do direito à qualidade de ensino à lógica do lucro como se o material ou sistema adquirido, por ser comprado de instituições particulares, fosse garantia de qualidade (a esse respeito as autoras chamam a atenção para os ganhos eleitorais de que passam a gozar determinados administradores, devido a esse mito); e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade, que não são definidos conforme critérios de contexto ou necessidade social, mas conforme interesses do setor privado. Além disso, “as instituições privadas que oferecem os sistemas de ensino, com algumas exceções e variações, tendem não

só a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino” (Adrião *et al.*, 2009, p. 811).

Trata-se da alienação do trabalho do professor e do pensar do educando, é exatamente o inverso do que propôs Freire (2019a): “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Freire, 2019a, p. 121), e é justamente sobre a formação docente que se apóia o argumento para a aquisição de sistemas privado. Ainda na análise de Adrião *et al.* (2009) sob o argumento de:

Precariedades na formação docente para as quais a alternativa seria o oferecimento de materiais *apostilados*, além de assessoria promovida pela instituição privada produtora do material. Transfere-se, assim, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo-se a um “padrão de qualidade” estabelecido no âmbito do mercado (Adrião *et al.*, 2009, p. 811).

Deste modo, o padrão de qualidade que a educação pública adere é estabelecido pelo mercado. Desacreditando os professores, que também passam por formação continuada promovida pelo ‘apoio técnico’ são parte do ‘pacote’ do sistema adquirido. Assim, a formação continuada dos professores em seu conteúdo programático também não conta com temas geradores construídos com estes, porque o objetivo parece ser mesmo a dominação e a colonização dos educadores pelos saberes determinados por esse mercado. Em termos freirianos, a invasão cultural das hierarquias superiores do sistema capitalista neoliberal pretende continuar reproduzindo-se cada vez mais por meio da obrigatoriedade nos educadores e, conseqüentemente, nos educandos. Contudo, Freire (2019a) há muito alertou que modernização é diferente de desenvolvimento, e a aferição do desenvolvimento não se baseia em estatísticas, renda bruta ou per capita, pois esses critérios indicam a modernização. Os critérios para uma sociedade desenvolvida estão em saber se essa sociedade “é ou não um ser para si” (Freire, 2019a, p. 219). E não um ser para seus hospedeiros opressores.

No entanto, a privatização segue revestida de atualização e modernização da educação pública, por meio de parcerias e contratos entre o poder público e os “renomados institutos” de educação privada. Os sistemas de ensino que compram pacotes prontos de metodologias e materiais para suas redes/escolas acabam desvalorizando o trabalho de seus educadores e não incentivando sua melhoria ou qualidade, ao valorizar o produto adquirido como solução pedagógica e interferindo na autoestima de seus professores/profissionais. A Educação, nesse caso, que está associada claramente à mercadoria, se torna produto, e como propõem Pereira e Evangelista (2019), o professor torna-se o profissional gerenciado a valorizar e vender o

produto e cumprir metas. De certa forma, há uma fetichização da educação, da prática educativa, e do material didático e a coisificação dos educadores e educandos. Conforme Catini (2021), essa condição demonstra que:

Na verdade, mais do que o caráter empresarial, é a própria forma capital que subordina e incorpora tudo, subsumindo todas relações sociais em diferentes momentos da história do capitalismo. Nas crises fica mais evidente o fetichismo do capital, com a subjetivação das formas e autonomização dos conteúdos e dentro de tal processo se manifesta de modo exacerbado nossa condição reificada, coisificada (Catini, 2021, p. 109).

A reificação dos sujeitos no caso da Educação é essencial para a manutenção e reprodução desse sistema. Para tal, a formação do professor para atender a esse modelo é fundamental, tanto para fazer girar as engrenagens da maquinaria do sistema, quanto para figurar aos educandos como modelos de trabalhador desse sistema. Ocorre que,

A privatização altera substancialmente a relação entre trabalho e educação, tanto no processo de trabalho educativo quanto na formação para o trabalho. Essa mudança é radical e seu exame crítico deve passar pelo estudo dos desdobramentos das contradições entre capital e trabalho e não apenas pelas relações entre público e privado, uma vez que os antagonismos não se desenrolam nas relações de direito, expressão da superfície das relações de circulação (PACHUKANIS, 2017), mas sim na profundidade das relações de produção e exploração (Catini, 2021, p.93).

Formar e conformar os educadores por meio do capital parece estratégia decisiva para promover a adesão ao sistema. E nesses desdobramentos das relações entre capital e trabalho, de que trata Catini (2021), emergem a ambiguidade do professor. Como afirma Freire (2019a), o pensar verdadeiro pressupõe pensar criticamente, reconhecer a realidade como processo que se transforma e que requer a participação de todos os envolvidos. "Quem atua sobre os homens para doutriná-los, adaptá-los cada vez mais a realidade que deve permanecer intocada são os dominadores" (Freire, 2019a, p. 117). Então tornar o professor um opressor, destituindo-o de seu pensar "de companheiro" de seus alunos, destitui o pensar criticamente, e consequentemente, o reconhecimento da realidade. No entanto, o professor é justamente o sujeito que se encontra entre o opressor (a dominação) e o oprimido (seus alunos) e ele próprio é oprimido, mas precisa exercer o papel de dominador, como representante dos que o gerenciam. Não interessa ao opressor que o professor seja revolucionário, mas um oprimido também.

Quais seriam então, as formas pelas quais se alcança tal intento, e quais suas consequências para o professor?

A (con) / (de) formação dos professores para o sistema

Neste tópico refletimos sobre a atuação e formação continuada do professor como mecanismo para a proposta educativa do sistema capitalista neoliberal. Apoiando-se nas pesquisas já realizadas sobre o tema, buscamos compreender como a formação do professor pode contribuir para a invasão cultural necessária para a adesão e reprodução desse sistema por meio do seu trabalho.

Pereira e Evangelista (2019) debatem os processos de formação do educador pelo capital, por meio do movimento de políticas públicas para formação docente entre 2016 e 2018, quando do início das discussões em torno da BNCC, em que houve a participação de grupos como Fundação Lemann¹¹ e Nova Escola. As autoras esclarecem que a Associação Nova Escola é uma *startup* de educação mantida pela Fundação Lemann e desenvolve produtos e serviços para a educação. Associação publica revistas e sites com projetos educacionais, notícias sobre educação para professores e gestores, etc. As autoras contextualizam ainda que:

Nova Escola foi criada como revista, em 1986, pela Fundação Victor Civita (FVC) e publicada pela Editora Abril. Durante 25 anos recebeu financiamento federal. Foi transferida para Jorge Paulo Lemann em 2015, em meio à crise financeira. Jorge Paulo Lemann é empresário, sócio majoritário da AB Inbev, Kraft Heinz e B2W digital, monopólios de bebidas, alimentos e eletrônicos, respectivamente (Pereira; Evangelista, 2019, p. 68).

Um meio de comunicação eficaz entre um dos homens mais ricos do país e seus grupos com a educação nacional desde o âmbito político federal até os educadores no contexto escolar. As autoras problematizam a atuação dessa associação na difusão da BNCC, desde a ideia de necessidade de sua criação até a concepção da mesma.

No contexto de produção da BNCC, a Nova Escola atuou para difundir um modelo docente estruturado sobre a apropriação das Competências Socioemocionais e o manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação, que contribuíram para a configuração do que

¹¹A Fundação Lemann é uma organização familiar brasileira sem “fins lucrativos”, criada por Jorge Paulo Lemann. Promove eventos e cursos para estudantes e professores, financiando ações na educação pública. O instituto se define como “uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Para isso, nossa atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Lideranças, ambos com compromisso transversal pela equidade racial” (Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 17 jan. 2024). A Fundação Lemann (FL) é uma das quatro organizações do mesmo empresário (Gera VentureCapital, Fundação Estudar, Lemann Center), com grande poder de articulação com órgãos públicos.

nomeiam ‘professor gerenciado’, ou seja, preocupado com a aprendizagem pragmática como sinônima de qualidade de ensino, em detrimento do protagonismo docente.

No período em tela, o desígnio de subordinar mentes e ações docentes às demandas de produção e reprodução das relações capitalistas de produção avultou como objetivo das principais frações burguesas locais e internacionais, aparentemente unificadas. Formação e trabalho docentes tornaram-se mais complexos ao longo do período, posto que a burguesia, após a reestruturação produtiva e suas espúrias decorrências, lançou sobre os professores slogans que atribuíam à sua incapacidade o aumento do desemprego (Pereira; Evangelista, 2019, p. 69).

Não só o aumento do desemprego, mas o aumento do desinteressados educandos pela escola e o fracasso escolar são atribuídos ao professor. Atribui-se ao professor a falta de preparo, de planejamento ou de vontade e engajamento para os propósitos de tornar a educação mais humanizada e humanizante, interessante e, ao mesmo tempo, eficiência na formação para o trabalho, eficácia no preparo dos educandos para a vida social e acadêmica. Do mesmo modo, também se atribui ao aluno parte de seus fracassos, como se o processo de ensino-aprendizagem se resumisse exclusivamente ao empenho desses dois personagens.

Não à toa, a implementação da BNCC veio, portanto, como proposta de solução para esses ‘problemas’ e empresas como a Nova Escola e sua mantenedora, a Fundação Lemann, como as mediadoras da solução. Somente uma análise crítica pode desvelar os motivos dessa responsabilização e individualização calcada em resultados, fruto de uma subordinação de mentes à cultura do capital, como tem demonstrado os autores com quem temos debatido. O que ocorre, segundo Pereira e Evangelista (2019), é que “a política de formação docente, na segunda década do século XXI, apostou na ‘internalização’ pelos professores do lugar de executores eficazes de tarefas pensadas alhures, em outras palavras, um professor gerenciado” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 70).

Esse processo de implementação da BNCC, segundo as autoras, fez parte do vasto processo da Nova Escola para concretizar a internalização da lógica do capital entre educadores. Utilizou-se para isso, uma linguagem que “fazia sentido para os professores, pois incorporou muitas das demandas da categoria do magistério” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 72), atribuindo à Base neutralidade política, por se tratar de política de Estado e não de governo.

A neutralidade forjada pela NE traduziu-se na defesa abstrata de uma educação de qualidade, ocultando a relação mutuamente constitutiva entre organizações da sociedade civil, capital e Estado. Operando no interior do e pelo Aparelho de Estado, os monopólios, por meio de seus aparelhos

privados de hegemonia, atingiram parte substancial de seus objetivos (Pereira; Evangelista, 2019, p. 74).

Além disso, para atrair profissionais da educação e sindicatos, indicou a perspectiva de revisão da BNCC, manobra que elucidou que aos professores caberia a tarefa da operacionalização da Base e que, por essa razão, “o professor deveria deixar de ser “descontente” (RATIER, 2017a) ou “desconfiado” (RATIER, 2018) e assumir seu protagonismo para a plena implementação da Base” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 76).

Como solução para os problemas da desmotivação ou do descontentamento, tanto do professorado quanto dos educandos, propôs as “habilidades socioemocionais”, expressão que corresponde à inteligência emocional, consideradas como as ‘competências para o século XXI’ mencionadas nas 10 Competências Gerais da BNCC, nos números 9 e 10 (Pereira e Evangelista, 2019). São elas:

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades vírgulas sem preconceitos de qualquer natureza.

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia responsabilidade flexibilidade resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos inclusivos sustentáveis e solidários (Pereira; Evangelista, 2019, p. 78).

Habilidades e competências estas que figuram como proposta de reencantamento racionalista, tecnicista e meritocrático, acrescentamos, evidente no discurso da Nova Escola como concretização de uma educação de qualidade, aliada à implementação de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas escolas. A esse respeito, Smolka (2015) chama a atenção para o aspecto de separação entre as dimensões cognitivas e emocionais dessa teoria¹², que se coloca como consensual e inovadora no Brasil. Para ela, separar o emocional do cognitivo é desconsiderar a influência do meio e o contexto social, na formação do sujeito, menosprezando os inúmeros trabalhos e pesquisas realizadas por educadores, filósofos e psicanalistas ao longo da história, entre eles, Vigotsky, Wallon, Erick Fromm, Freud, entre outros. Além de pressupor a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas. Essa premissa deixa entrever a intenção de formar o

¹² Segundo Smolka a ideia de competências e habilidades socioemocionais está pautada no construto *Big Five*, que propõe que a personalidade humana consiste em 5 fatores universais sendo elas, a abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional. Sustenta-se pelo projeto SENNA (Social and emotional non-cognitive Nationwide Assessment) que é baseado em teorias economicistas.

maior número de pessoas para atender a demandas tão globalizantes quanto o próprio neoliberalismo e a lógica de mercado.

Porém, essas competências e habilidades são postas como de responsabilidade de serem ensinadas pelos professores, e seguem como política pública, sob a suposta premissa de que sua aprendizagem reduziria a desigualdade social. Sobre isso, discorrem Pereira e Evangelista (2019):

A questão candente da produção material da existência dos trabalhadores é perversamente deslocada para o fato da ausência da aprendizagem das CSE. Ao atribuir aos professores a tarefa de educar segundo tais competências, supondo-as capazes de reduzir as desigualdades sociais, concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho (Pereira; Evangelista, 2019, p. 80).

Além de deslocar a responsabilidade da desigualdade para o professor, faz parecer uma mudança simples de comportamento, baseada apenas em uma questão de vontade ou aquisição de uma habilidade simples para uma execução impessoal de uma tarefa qualquer. No entanto, e de acordo com as autoras, trata-se de um posicionamento de adesão a um “ideário educacional afinado à lógica do capitalismo contemporâneo que necessita um trabalhador moldável, sensível às recomendações da Confederação Nacional da Indústria (CNI)” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 79). Ideário este adequado para um sistema altamente meritocrático e competitivo, em que quanto mais desenvolvidas tais competências, mais favorecido estaria indivíduo em sua busca por sucesso econômico e profissional.

Para o desenvolvimento de tais propósitos, então, as metodologias devem corresponder a esse estilo de educação. Nesse sentido, são fomentadas metodologias de ensino como “cultura *maker*”, “mão na massa”, “saber fazer”, etc. Por isso, Pereira e Evangelista (2019) concluíram que:

O movimento que resultou na BNCC, expresso e fomentado pela Nova Escola, radicalizou o processo de expropriação do conhecimento do professor e investiu no aprofundamento das formas de gerenciamento da formação e do trabalho docente. O professor gerenciado – hipótese analítica em desenvolvimento – é francamente perceptível na empiria e seus indicativos podem ser sintetizados nas estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital. Escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado (Pereira; Evangelista, 2019, p.82).

Essas propostas, dentro da concepção didático-pedagógica oficial que as referenciam, se tornam mais instrumentos de controle pedagógico e comportamental do que instrumento de desenvolvimento humano, assim como a descrição das próprias competências da BNCC. Mais resultado a se alcançar que ideal de experiência humana porque na prática, o valor maior é atribuído aos resultados dados pelos registros escritos, pelas avaliações oficiais, e pelo sistema meritocrático que premia as escolas, os professores e também alunos que alcançarem tais resultados, que nem sempre, correspondem a um real desenvolvimento pedagógico e humano, pois como já chamou a atenção sobre os métodos, Sung (2006):

Essa busca de novos métodos, sem novos sentidos, não significa que pode se adotar um método sem nenhuma relação com algum sentido de vida e de educação. Significa somente que já se aceitou um sentido dado como inquestionável e só se busca um método mais apropriado para realizar esse sentido em novas condições econômicas e sociais. Por exemplo, a demanda por métodos didáticos que possibilitem ao uso mais eficiente de novas tecnologias para formar alunos mais competitivos para o mundo globalizado. Assume-se como dado o modelo de globalização econômica vigente e a competitividade como um dos valores fundamentais para a vida e educação (Sung, 2006, p. 46).

Portanto, não parece tratar-se apenas de “atualizar” a escola, a aprendizagem, o professor e o aluno, com as demandas do tempo histórico atual, suas tecnologias e novas formas de interagir com o ambiente e com as pessoas, mas o que aparece por traz dessas “inovações” é a intenção de formar os sujeitos necessários para manter funcionando o sistema. Já que as condições concretas de vida desse sujeito não são “atualizadas” com melhorias, mas apenas se faz crer que seguindo “a metodologia” prescrita, ela poderá, no futuro, ser tão boa quanto a de quem lhe prescreveu. O que parece prevalecer, analisando pela ótica freiriana, é a invasão cultural, que parte da estrutura hierárquica do sistema sobre os professores e, conseqüentemente, desses sobre os alunos. A própria ideia de competência faz parecer que é apenas uma questão de eficiência profissional.

Nessa lógica, destituir os professores de seu saber e seu fazer, prescrevendo-lhes métodos mais adequados para atender a essas demandas, inculcando-lhes algum sentimento de incompetência e desatualização, inspira certa ambição por essas “competências”, tornando-o também competitivo. Mais do que isso, a formação dos professores pode ainda ser uma forma de distanciá-los de seus alunos e da realidade concreta, já que poderiam atuar como líderes de transformação social e de sua classe profissional. Fazê-los crer nesses mitos poderia torná-los reprodutores desses mitos.

Para Freire (2019a) o treinamento de líderes pelo poder hegemônico serve à alienação, pois isolá-los de sua comunidade, às vezes, até mesmo fisicamente, mas principalmente ideologicamente da realidade da comunidade. Nesse sentido, formar, (re)formar e (con)formar os educadores para as novas metodologias e partir da ideologia dos sistemas educacionais adquiridos da parceria com a rede privada, é decisivo para alienar todo o processo educacional por meio da alienação do trabalho do professor e promover a invasão cultural de forma eficiente, já que vem revestida de modernização e atualização da educação, considerada de qualidade por ser de origem privada. Já que, o que é oferecido, muitas vezes por esses sistemas, sejam eles editoras, institutos ou redes de educação privada, são uma espécie de mercadorias educacionais revestidas de soluções didáticas de efeito rápido e eficaz, como se bastassem sua aquisição e “aplicação” para garantir um bom trabalho pedagógico. No entanto, essa é uma estratégia que vem revestida pela aparência de que darão subsídios completos de formação e recursos para tornar a educação mais lúdica, criativa e humanizada, e figuram como propostas que buscam por um sentido de Educação, que faz com que muitos dos envolvidos com a educação formal ou informal vejam com bons olhos a tais propostas. Enquanto isso,

Sob o cínico ‘sonho lemanniano’ corria, e corre, a objetividade do capital que mais do que assegurar aprendizado ao estudante, precisa assegurar o seu controle social pelo gerenciamento docente – mas não só, pois seus tentáculos se espriam por alianças com a esfera estatal, com outras organizações coletivas e outros monopólios (Pereira e Evangelista, 2019, p. 70).

Além de assegurar o controle social pelo gerenciamento docente, consumindo a solução didática, recheada de “verdades” prontas pra consumo, o professor não tem a oportunidade de criar, junto com seus alunos, uma experiência aprendente (Assmann) que faça sentido para ambos. Seu trabalho é alienado, como também o foi o conteúdo programático. Sem dar conta, muitas vezes, desse mecanismo do sistema, é alienado e torna-se cada vez mais oprimido. Pois, conforme já salientou Sung (2006):

Reduzir o debate ao método ou priorizar esse tema é abdicar de discutir a finalidade da própria educação. Mas, como o método está implicitamente relacionado com a finalidade, em uma situação de crise [...] uma discussão pedagógica reduzida ao método tende ao fracasso (Sung, 2006, p. 49).

Definir e impor os métodos e restringir o sentido da educação a eles, então seria destituir o trabalhador de seu trabalho, nesse caso, o professor, “gerenciado”, que se vê

alienado aos métodos que reproduzem o sentido da educação a que se destinam. Por outro lado,

Um novo sentido de vida exige um novo método pedagógico! Mas, um novo método, não necessariamente pressupõe um novo sentido. A mudança do ambiente exige também novos métodos, mesmo que se mantenha intocável o sentido da vida e a finalidade da educação (Sung, 2006, p. 47).

Por isso, conhecer e reconhecer os mitos e as intenções de determinados métodos, isto é, desmistificar a educação no sentido freiriano, tendo clareza do sentido e da finalidade dessa educação, pode levar a um processo de humanização mais solidário.

Conforme já defendeu Freire (2019a), o que os seres humanos desejam de forma inconsciente, para se sentir livres, serem proprietários de seus trabalhos que lhes representam mais que uma relação de compra e venda, como parte constituinte da pessoa humana. Assim qualquer mudança estrutural que não assegure esse direito ao trabalhador é ineficaz. A harmonia real é só entre os opressores que "em luta por interesses de grupos, se unificam, imediatamente, ante uma ameaça à classe" (Freire, 2019a, p. 194).

Com isso, os profissionais começam a se desencantar de seu próprio trabalho e de suas capacidades. E com o tempo, perdem o gosto pelo seu fazer, já que:

O cérebro/mente está feito para a fruição do pensar. Por isso fazendo pensar próprio não apenas como pensamento que consegue tomar forma e articular-se, mas também como uma experiência humanamente gostosa é um tema pedagógico fundamental. O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com prazer (Assmann, 1998, p. 30).

Nesse sentido, é interessante ao sistema manter os professores alienados de seu trabalho, de seus ideais e de seus alunos, como se fossem antagônicos, para que assim o sejam.

E que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, ele se realiza. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se o seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa para ser um meio eficaz de sua "reificação" (Freire, 2019a, p.195).

Para Freire, a humanização passa pela realização humana e pela sua criação, seu "estar sendo" no mundo, que pressupõe consciência e liberdade. Algo que não parece ser o caso, atualmente, na educação, por tudo que temos refletido até aqui, e conforme veremos

mais adiante, no que tange ao adoecimento docente. No caso do gerencialismo sobre o trabalho do professor, "o antídoto da manipulação é a organização criticamente consciente" (Freire, 2019a, p. 200), se os professores se organizam para reivindicar para si o que é seu, o trabalho pedagógico, talvez as implicações para a privatização, fossem outras, e por isso o empenho em interferir nesse processo.

Por essa razão, Hugo Assmann (1998) propôs que a luta pela valorização do professor não pode ser meramente salarial, passa pela questão pedagógica.

A luta pela revalorização e redignificação, salarial e profissional, dos docentes adquiriu tal prioridade que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional. [...] Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, está de fato destruindo vidas (Assmann, 1998, p. 23).

Em um sistema-mundo em que impera o fetiche das mercadorias, do dinheiro e do poder, refletir sobre o sentido do trabalho do professor e sua valorização para além do valor de mercado (o salário) é ir na contramão dos discursos correntes e da compreensão de trabalho docente. Recuperar o "valor humano" do professor consiste para Assmann (1998), como vimos no capítulo 1, em condição de reencantamento da Educação, e essa luta deveria começar pelo próprio professor em defender o seu saber:

Para os/ as educadores/as, a militância e a intervenção política primordial deveria consistir, principalmente, na própria melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem. De posse dessa bandeira, aumenta a credibilidade para exigir a atenção para os demais reclamos. As demais lutas como a melhoria salarial, dignificação da profissão docente e, infraestrutura e recursos de apoio, etc. devem estar ancorados em propostas pedagógicas (Assmann, 1998, p. 24).

A proposta de Assmann (1998) considerou, naquele momento, que a reivindicação de recursos e apoio deveria estar ancorada em propostas pedagógicas, para que ganhassem credibilidade. No entanto, desde seus escritos, a interferência neoliberal aumentou de tal forma, que além de frear cada vez mais a intervenção política dos educadores, dominou também as propostas pedagógicas, os conteúdos e a metodologia, como discutimos a pouco, e com isso, o quadro social evoluiu para a desumanização do educador. Entretanto, a pauta prevalece com o bônus de agora contar com problemáticas ainda maiores, tais como o

adoecimento em larga escala dos profissionais da educação, como veremos no próximo item. Para Freire (2019a),

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que "este constitui uma parte da pessoa humana" e que "pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se" é dar um passo mais além das soluções paliativas enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando a, humanizar os homens (Freire, 2019a, p. 251).

De acordo com Freire (2019a), a humanização está condicionada à libertação do sujeito pela conscientização crítica, que reivindica para si, o trabalho como parte da pessoa humana, porque é criação sua no mundo, condição existencial do “estar sendo” no mundo. Nesse sentido, não estaria o adoecimento do profissional da educação, diretamente ligado à alienação do seu trabalho?

O adoecimento do profissional: da culpabilização à situação-limite

Nesse item propomos refletir as condições concretas em que se encontram os profissionais da educação, segundo notícias estatísticas recentes sobre a saúde mental desses trabalhadores, procurando estabelecer uma relação com a situação de invasão cultural capitalista discutida até aqui. As condições concretas de trabalho dentro do contexto neoliberal atual da educação interferem nas compreensões sobre o próprio trabalho e nas visões de mundo impostas pelos mitos opressivos, que incidem sobre sua saúde mental e física. De acordo com a premissa freiriana, esse fenômeno não é por acaso, pois:

A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora (Freire, 2019a, p. 235).

Quanto mais adoecido nessa lógica, portanto, mais oprimido, e quanto mais oprimido, mais adoecido e manipulável o sujeito se encontra. Entretanto, nem sempre o contexto social é levado em consideração nas análises sobre o assunto. Em um artigo de 2019, por exemplo, pesquisadores da área de psicologia educacional, Costa e Silva (2019) apresentam uma pesquisa sobre os níveis de ansiedade e depressão entre professores do ensino infantil e fundamental no Brasil. Os pesquisadores trazem dados de revisão bibliográfica de estudos da área, de cinco anos anteriores à pesquisa, que contemplam de forma mais ampla amostras de indicadores de saúde mental entre profissionais da educação em todo o país e dados

comparativos com outros países. Os resultados comparados entre as pesquisas revelaram alto índice de problemas de saúde mental entre profissionais do magistério e implicações negativas no trabalho educativo. Já em 2010, segundo dados da APEOESP¹³, 40% dos profissionais pesquisados no Estado de São Paulo apresentaram comprometimentos quanto à saúde mental e, de acordo com os autores do referido artigo, em 2019, 50% apresentaram níveis de depressão e ansiedade prejudiciais ao trabalho educativo. Esses dados, em nosso entendimento, levantam reflexões para pensar questões mais profundas relacionadas ao modo de viver atual.

Alguns dos resultados demonstraram que a profissão é uma das maiores em afastamento médico por motivos de saúde mental e com pouco conhecimento médico da realidade e dos problemas mais comuns de saúde apresentados pela categoria. Resultados também sugeriram que o percentual de adoecimento encontra relação direta com o tempo de exercício da profissão e com a carga horária semanal. De acordo com os resultados de uma das pesquisas apresentadas, concluiu-se que: “A dinâmica do modo de produção capitalista criou condições de trabalho que levam ao sofrimento psíquico, o qual se expressa em sintomas físicos e psíquicos” (Costa; Silva, 2019, p. 10). Concluiu-se também que a falta de políticas públicas em favor de melhorias do trabalho docente deixa a cargo do professor lidar sozinho com seus problemas de saúde. Os autores apontaram também falta de estudos científicos na área, bem como projetos de intervenção. O estudo apontou algumas pesquisas referentes ao mesmo assunto em relação ao ensino superior, em que os resultados e as discussões foram muito parecidos com os resultados da educação básica, apontando sobrecarga de trabalho, más condições e alta competitividade como fatores de adoecimento. E a comparação com países com maior IDH como o Canadá, por exemplo, não demonstrou grandes diferenças, apontando para níveis tão elevados de adoecimento psíquico quanto no Brasil.

No entanto, chamou a atenção que tanto os pesquisadores autores do artigo, quanto suas referências, apesar de considerarem diversos fatores e variáveis para o estudo, entre eles o fato de que algumas opções do questionário não serem respondidas com honestidade por medo de punição de superiores, como as que se referem ao contentamento com o ambiente de trabalho e relacionamento com chefia e entre pares, deixaram de considerar outros fatores.

¹³ (APEOESP) é um sindicato com sede em São Paulo (SP) que representa professores de ensino básico e técnico da rede pública do Estado de São Paulo. Fundado inicialmente como Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP), depois mudou o nome para Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), posteriormente, assumiu a natureza de sindicato.

Entre eles, a dinâmica social em torno da escola mesmo admitindo que a dinâmica do trabalho capitalista faça adoecer os profissionais e que falta apoio ao trabalho docente, mesmo encontrando esse dado como resultado de pesquisas anteriores, admitindo que “a escola como é organizada atualmente, coloca o professor em constante situação de estresse” (Costa; Silva, 2019, p. 18), não consegue vislumbrar como esses problemas incidem na escola. Algumas afirmações declaram a responsabilização do professor por sua doença ou dificuldade, apresentando uma análise educacional viciada nessa responsabilização do professor e do aluno e que não considera de fato as influências da cultura e do estilo de vida social atual sobre as relações ensino-aprendizagem. Na página 3, em resultados de uma das pesquisas apontadas, se lê:

Apesar de não termos encontrado estudos que relacionassem uma proporção maior de pessoas com depressão e/ou ansiedade e exercício profissional ligado à Educação, ao comparar com outras carreiras, podemos **supor** que muitos dos aspirantes à docência não se encaixam no perfil esperado de um educador, a saber: acentuado equilíbrio emocional e físico. Para Souza e Leite (2011), é a capacidade de resiliência do professor, isto é, seu poder de adaptação diante dos momentos de adversidades que garantirá a manutenção de sua saúde psíquica. E em decorrência, aumentará as possibilidades de ele desenvolver o processo de ensino aprendizagem (Costa; Silva, 2019, p. 3, grifo nosso).

Mais adiante, citando um estudo sobre distúrbios do sono em profissionais da Educação, atribuir o problema à incapacidade ou dificuldade de resiliência do profissional (Costa; Silva, 2019, p. 6). Em outro estudo, os autores atribuíram o adoecimento psíquico da categoria ao fato de os professores considerarem os benefícios da profissão aquém do necessário (Costa; Silva, 2019, p. 7). Outro estudo sugeriu que capacitar os professores em suas “competências emocionais” possibilitaria mais recursos internos para lidar com “as exigências da profissão” (Costa; Silva, 2019, p. 10).

Não concordamos com a conclusão desses autores porque atribui ao sujeito a responsabilidade por uma situação complexa e bem mais profunda que simplesmente falta de preparo, de resiliência ou aptidão, além de “supor” conclusões de forma pré-conceituais. Trata-se da necessidade de olhar para além dessa suposta falta de preparo, formação ou vocação do professor e admitir as relações de colonialidade e de opressão existentes na educação, na análise de seus problemas pelas ciências sociais e humanas. Compreendemos aqui uma questão maior, que não se resolve oferecendo cursos de aperfeiçoamento de “competências emocionais” para o profissional ou para o aluno. Não se trata também, apenas de questões financeiras de valorização do trabalho do professor, mas de questões de sentido

humano de um trabalho propriamente humano, que está alienado de seu trabalhador. Trata-se de olhar a Educação em um contexto maior, influenciada pelo modelo de trabalho capitalista, mecanicista e produtor de desesperança que a coloniza porque é colonizador de sentidos, pois sendo tratados como “coisa” tanto os professores quanto os alunos desenvolvem uma visão distorcida e inautêntica de si e do mundo que os torna dependentes emocionais do sistema opressor (Freire, 2019a), que os desumaniza e conseqüentemente, os faz adoecer.

Noticias mais recentes sobre a temática, traz dados preocupantes sobre a questão da saúde mental desses trabalhadores. No site G1¹⁴ se lê:

A rede estadual de ensino de São Paulo registrou, nos seis primeiros meses deste ano, um total de 20.173 professores afastados por questões relacionadas à saúde mental, um aumento de 15% em comparação ao mesmo período de 2022. [...]

De acordo com o levantamento, foram, em média, 112 profissionais da Educação afastados por dia das escolas do estado devido a transtornos e doenças psiquiátricas, como depressão, ansiedade e crise do pânico. Além dos docentes, outro grupo de profissionais também tem sido cada vez mais afetado por transtornos comportamentais e doenças psiquiátricas. Os números indicam que houve um crescimento de 34,5% no afastamento de diretores da rede estadual no primeiro semestre de 2023, em relação ao mesmo período do último ano (Mello; Jesus, 2023).

No entanto, as medidas que se pretende implementar fogem ao contexto do problema e reforçam a ideia de necessidade de formação do profissional, além de responsabilizar agora, outro profissional para a solução de problemas que são estruturais: os psicólogos. Segue a continuação da notícia:

Uma decisão da Justiça sobre as condições de trabalho dos professores obriga o Governo de São Paulo a implementar medidas de **engenharia de segurança e medicina no trabalho, assim como montar uma comissão interna de prevenção de acidentes** em cada unidade escolar até o início de 2024. Por nota, a Secretaria da Educação (Seduc) afirmou que **conta com trilhas formativas** voltadas para a promoção da saúde mental no ambiente escolar e reforçou que, recentemente, **contratou 550 psicólogos para atuarem na rede estadual**, dando suporte a alunos e professores (Mello; Jesus, 2023, grifos nossos).

“Prevenção de acidentes” proposta por uma “engenharia de segurança e medicina do trabalho”, nos parece um pouco distante da real problemática que é de saúde mental causada por diversos fatores que se imbricam nas relações de exploração entre trabalho e capital, de

¹⁴MELLO, Zeldá; JESUS, Cleber. “112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **Portal G1**. 5 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.

forma prática e também subjetiva e que partem da estrutura da organização do sistema educacional. Assim como propor “trilhas formativas para a promoção de saúde mental” também não soluciona os problemas, pelas mesmas razões.

No Paraná, uma pesquisa feita pelo sindicato dos profissionais da educação trouxe informações sobre as consequências das atuais plataformas digitais no trabalho do professor, indicando ao menos 70% dos profissionais com problemas de saúde devido ao contexto¹⁵. O texto afirma:

O levantamento traz dados alarmantes, como o grau de adoecimento e sobrecarga atrelados ao modelo, a percepção de baixa aprendizagem dos(as) alunos(as) e as deficiências estruturais da rede para atender às exigências tecnológicas. Também chama atenção o elevado número de professores(as) que se sentem assediados(as) com a pressão exercida pelo cumprimento de metas e a obrigatoriedade de uso de plataformas. [...]. “A sensação de sobrecarga de trabalho está associada à forma como vem ocorrendo a política de implantação de uso das plataformas digitais. Os(as) professores(as) estão sentindo a precarização das condições de trabalho e isso afeta a sua saúde física e emocional”, avalia a socióloga Gisele Rodrigues, gerente de pesquisas do IPO. Segundo a cientista social, a categoria não é contrária à adoção de novas tecnologias e metodologias de ensino, mas critica o excesso de plataformas, as limitações da rede e a obrigatoriedade. “A pesquisa sistematizou as várias fontes de estresse, que começam **pela falta de diálogo**, passam pela fragilidade dos treinamentos e pela falta de equipamentos **e têm seu ápice na limitação da autonomia do educador e no estabelecimento de metas, que não estão sendo construídas de forma horizontal com a comunidade escolar**”, diz (APP – Sindicato, Curitiba, 2023, grifos nossos).

Sobre a necessidade do diálogo, ensinou Paulo Freire: é a base da humanização, de modo que um ser humano só se reconhece na relação com outro ser humano, onde constrói uma relação dialética, um caminho para “o ser mais” que leva a libertação. E o fato de as fontes de estresse encontrarem seu ápice, entre outras coisas, na limitação da autonomia do educador e imposição de metas que não consideram a comunidade escolar, reforça-nos o que já propôs o educador, sobre sentir-se sujeito de seu trabalho:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora e não bancária é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar discutindo o seu pensar sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e na de seus companheiros (Freire, 2019a, p. 166).

¹⁵SINDICADO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ – APP SINDICATO. “Exclusivo: mais de 70% dos(as) professores(as) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso das plataformas digitais, revela pesquisa”. **Notícia no site**. Curitiba, 3 ago. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mais-de-70-dos-as-professoras-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

A problemática da saúde do professor foi discutida também em um seminário da FUNDACENTRO, órgão nacional de pesquisa em saúde e segurança do trabalho, e divulgado no próprio site oficial do governo federal¹⁶ em outubro de 2023. Entre os problemas que mais afetam professores, destacaram-se os transtornos mentais, distúrbios de voz e a violência na e da escola, e foram discutidos durante o IV Seminário Trabalho e Saúde dos Professores: Precarização, adoecimento e caminhos para a mudança. O trabalho levantou pontos importantes da temática, endereçadas a um livro que será publicado como resultado final das pesquisas. Entre eles chamou-se a atenção para a subnotificação de adoecimento docente por consequências do trabalho. Quanto às mudanças vislumbradas foram destacadas:

a realização de projetos de valorização dos direitos humanos para que seja criado um ambiente de diálogo. [...] Em linha semelhante, a psicóloga Renata Paparelli defende a construção de coletivos nas escolas para pensar estratégias, projetos e soluções. A transformação pode vir de pequenos coletivos que busquem no cotidiano, brechas para ampliar as possibilidades de ação (Fundacentro, Brasília, 2023).

A sugestão, apesar de não contar com mudanças estruturais do sistema, e continuar individualizando a escola para encontrar soluções, ao menos reconhece a necessidade de garantir o diálogo e direitos humanos no processo. E embora por diferentes fontes e em diferentes níveis federativos, as pesquisas revelaram a necessidade de diálogo e de autonomia de criação do próprio trabalho, ou seja, o que Freire já indicou como caminho para a humanização.

Quanto à construção de coletivos, a ideia se aproxima do que Silvia Federici (2022) propõe como alternativa para reencantar a vida, conforme já observamos no capítulo 1. A autora elenca iniciativas que chama de comunalização, que tem despontado em diferentes partes do mundo, e que consistem em agrupamentos de pessoas comuns que se organizam de forma alternativa ao sistema hegemônico para resolverem questões locais e viver de formas anticapitalistas, procurando vencer, sobretudo, a crise do cuidado, que afeta os que mais necessitam dele: crianças, idosos e doentes, e que sobrecarrega, especialmente as mulheres. Na análise de Federici (2022) das condições psicológicas atuais, por ser a maior parte do trabalho das mulheres de ordem emocional e afetivo, animando, reconfortando e ensinando outras pessoas (e a maioria dos professores são mulheres):

¹⁶FUNDACENTRO. “Professores enfrentam transtornos mentais, distúrbios de voz e violência”. **Site do Governo Federal Gov.br**. Brasília, 27 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/outubro/professores-enfrentam-transtornos-mentais-disturbios-de-voz-e-violencia>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Uma tarefa que, especialmente quando realizada para o mercado, é muito desgastante e, com o tempo, leva a uma profunda sensação de despersonalização e a uma incapacidade de entender seus verdadeiros anseios [...] combinado à crise econômica e à precarização da vida, isso também explica porque as mulheres têm duas vezes mais chances de sofrer de depressão e ansiedade do que os homens (Federici, 2022, p. 262).

Para a autora, “vender” esse tipo de trabalho para um mercado capitalista neoliberal é ainda mais passível de adoecimento. De qualquer forma, as análises de Federici (2022) sinalizam para o adoecimento da humanidade de forma generalizada, pela desumanização dada pelo sistema econômico hegemônico, e pelo desgaste da esperança que o mesmo promove. Portanto, não se pode pensar no adoecimento do profissional da educação sem levar em conta todo o contexto que o cerca e que é bem mais amplo do que apenas local.

A análise empreendida até aqui então, nos leva para a percepção de uma situação limite a ser enfrentada. A necessidade de retomar o propósito de uma educação libertadora, de humanização, que passa pelo diálogo e pelo pensar autêntico, que restaura a esperança. De modo que,

Esta é a razão pela qual não são as situações limite, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações limite. Esta superação, não existe fora das relações homens mundo, somente pode verificar se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações limites (Freire, 2019a, p. 126).

A superação das situações limites, conforme Freire (2019a), ocorre mediante o agir humano na realidade concreta para o desvelamento do mundo, sua desmistificação, que implica no reconhecimento e no discernimento dos mitos e crenças que promovem a vida e os que educam para a desesperança e a destruição de si e dos outros.

Considerações

É ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário (Freire, 2019a, p. 183).

As reflexões que construímos nesse capítulo, não tiveram a pretensão de idealizar ingenuamente algum tipo de educação, mas considerando o que já propôs Paulo Freire, buscamos debater alguns dos mitos que ele se refere, e que, em nossa concepção se originam do sistema econômico capitalista e dão origem a outros, próprios do neoliberalismo, que

conduzem a humanidade ao reencantamento pelo consumo e à desumanização, conforme já refletimos em outros momentos, com outros autores, como Jung Mo Sung, Hugo Assmann e Sílvia Federicci. Buscamos reconhecendo esses mitos, desmistificá-los, desde já.

Para tanto, a partir da *Pedagogia do Oprimido* (2019a), discutimos alguns exemplos cotidianos em que se revela a invasão cultural por meio de alguns desses mitos, sobretudo, o mito de que “ser é ter” que talvez tenha se destacado mais. Este parece ser o de maior influência de mimetização do opressor e o que baliza o encantamento pelo consumo. Em seguida, dialogamos com algumas autoras que analisam a Educação a partir das influências de institutos neoliberais no esforço pelo domínio de conteúdos e sua privatização, com o objetivo de formar a nova classe trabalhadora e retirar da Educação pública o máximo de proveito, no sentido mercantil. Para atingir esse objetivo, o professor é a peça-chave, porque como aquele que se encontra entre o poder hegemônico que dirige a educação (o dominador) e o aluno (o oprimido), tem a possibilidade de mediar a invasão cultural. Como consequência desse processo, há invasão cultural também na formação e no trabalho do professor, que adocece porque está sendo também oprimido e destituído do direito de criação do seu trabalho, privado, assim como seu aluno, do pensar autêntico, ou seja, ambos coisificados, desumanizados.

Concluimos com isso, que, a educação não se encontra desencantada, necessitando se reencantar, mas que já foi reencantada pelo sistema capitalista neoliberal, com seus mitos e crenças. Um novo reencantamento pressupõe o desencantamento desse sistema, para então se reencantar mediante a humanização. Nas palavras de Freire, necessita ser desmistificada dos mitos do opressor. Mas como ele mesmo alertou, não se pode esperar essa desmistificação, tão pouco uma educação libertadora, do próprio opressor.

CAPITULO 3 – Religião: potencial ambíguo de Educação

Neste capítulo pretendemos discutir como alguns símbolos ligados à cultura de consumo influenciam a vida contemporânea de modo a propor um reencantamento desta por meio de mitos e modelos de desejo produzidos por essa cultura, mesmo no interior de religiões tradicionais, como o cristianismo. Com o objetivo de discutir como certos valores capitalistas neoliberais refletem em algumas compreensões religiosas e influenciam comportamentos de seus sujeitos apresentamos, como exemplos, algumas situações noticiadas recentemente em sites da internet, discutindo-as à luz das reflexões do conceito de religião fetichista/antifetichista de Enrique Dussel (1980), e do conceito de reencantamento de mundo de Assmann (1998) e Sung (2006). Para esses últimos, o processo de desencantamento não retirou do mundo moderno o aspecto religioso, mas os seres humanos o substituíram por outros, e uma dessas formas de reencantamento do mundo se dá pelos mitos capitalistas. Conforme discutimos no capítulo anterior, a partir de Paulo Freire, esses são os mitos do opressor que se instalam no oprimido, acompanhando-o em várias dimensões de sua vida, entre elas, a religião, a qual pode tanto legitimá-los quanto proporcionar a emancipação.

Esses autores dialogam entre si, a partir de uma compreensão de religião como característica inerente ao ser humano, e a partir de uma visão crítica da modernidade comungando de uma visão teológica e filosófica a partir do cristianismo de libertação, a qual são também seus representantes. Coelho e Malafatti (2021) defendem que Paulo Freire pode ser mais bem compreendido se seu pensamento for analisado à luz do cristianismo de libertação, uma vez que, por meio da metodologia de Lucien Goldmann sobre a categoria de visão social de mundo, se confirmam as opções éticas e críticas de Freire nas características dessa corrente de pensamento. Os autores compreendem, portanto, o cristianismo de libertação como certa tradição do marxismo, desde Goldmann a Michael Lowy, como grupo social portador de determinada visão social de mundo que constitui uma totalidade completa e coerente com características explícitas, nas quais a biografia de Freire identifica-se alguns elementos.

Além disso, a partir do estudo sobre o pensamento de Paulo Freire, é possível identificarmos elementos que permitem apontarmos uma relação entre as contribuições dos teólogos latino-americanos, as quais renovam a abordagem dos estudos sobre as práxis pedagógicas que podem colaborar na urgente transformação de uma realidade injusta que continuamente nega a vocação ontológica do ser mais. São perspectivas a serem aprofundadas a partir dessa proposta metodológica (Coelho; Malafatti, 2021, p. 15).

Portanto, na crítica que propomos o diálogo entre esses autores para além de opção metodológica, trata-se também de escolha ética. A partir da compreensão do capitalismo como religião, procuramos discutir como certos valores capitalistas neoliberais, principalmente a supervalorização do dinheiro, a reificação e o fetichismo da mercadoria, refletem em algumas compreensões religiosas cristãs contemporâneas, nas quais o encanto fetichista se confunde com a própria religião.

No capítulo anterior, discutimos como o desejo humano pode ser influenciado por esse sistema, por meio da Educação formal, de forma sistematizada, e também por meio de propostas culturais que se reproduzem acriticamente. Nesse momento, propomos refletir sobre como a religião pode ser influenciada pelos mitos e modelos do sistema econômico neoliberal, por um lado, e, por outro, como pode ser reprodutora desse mesmo sistema. Por último, refletimos também como a religião, em contrapartida, pode expressar-se como mecanismo de resistência e promover a conscientização e libertação do indivíduo e/ou de uma coletividade. Por último, argumentamos porque o Ensino Religioso não tem contribuído para educar para melhor refletir sobre o papel da religião na sociedade, de modo geral.

Norteiam as discussões o conceito de religião fetichista de Enrique Dussel (1980) e as reflexões do reencantamento de mundo de Assmann (1998) e Sung (2006), e que buscamos compreender como certos valores capitalistas neoliberais, principalmente a supervalorização do dinheiro, a reificação e o fetichismo da mercadoria, refletem em algumas visões religiosas cristãs contemporâneas. Consideramos a perspectiva de Paulo Freire como pano de fundo da discussão, como apresentado no capítulo anterior, isto é, essa influência na religião e, por meio dela, um dos mecanismos de invasão cultural da cultura dominante sobre os dominados.

Para Enrique Dussel (1980), “Toda religião real (e por isso aquela em que se presta culto a Outro absoluto), autêntica, metafísica, será sempre um além de todo sistema dado, seja erótico, pedagógico ou principalmente político” (Dussel, 1980, p. 27). Quando a religião reflete os mesmos valores do sistema econômico, de acordo com Dussel, não estaria então cumprindo seu papel em favor da vida.

Para Assmann (1998) e Sung (2006), o processo de desencantamento não retirou do mundo moderno o aspecto religioso, mas os seres humanos o substituíram por outros, e uma dessas formas de reencantamento do mundo se dá pelos mitos capitalistas. Analisando alguns fatos noticiados sobre igrejas e religiosos, em alguns sites de notícias conhecidos tais como Uol, G1, BBC, Cointelegraph, entre outros, nos propomos refletir à luz desses autores, como

esses fatos podem ser considerados no contexto como invasão cultural e não como fatos isolados e esporádicos.

Assim, nos propomos pensar como alguns contextos cristãos têm se mostrado contraditórios entre o que é pregado e o que dizem crer a partir de uma visão mercantilista da fé, buscando compreender como os valores desse sistema econômico influenciam práticas e comportamentos em diversos grupos religiosos, que podem ser observados, por exemplo, nos discursos religiosos que enfatizam a religião como meio de mudança de vida financeira, bênção como sinônima de sucesso financeiro, pastores liderando esquemas de pirâmide, esquemas financeiros em igrejas, etc. Neste contexto, ganham forças grupos religiosos que propagam um ideal imediatista de fé e religião como refúgio e solução rápida dos problemas da vida. Esses comportamentos compõem um horizonte cultural complexo e há muitas variáveis a investigar. Nos limites dessa investigação, porém, procuramos delinear a reflexão em torno da ideia de que maneiras de crer podem determinar formas de educar e de viver que podem alienar e oprimir os seres humanos, impedindo-os de compreenderem melhor seu contexto histórico e de ‘serem mais’ (Freire, 2019a).

Nesse sentido, as mesmas denominações religiosas e até mesmo os mesmos grupos, também podem conduzir a experiências que tornam as pessoas mais solidárias, também podem construir realidades diferentes das formas hegemônicas de vida contrapondo-se a modelos opressores de cultura, e tornarem-se fontes de crítica e transformação da realidade social. É o que Dussel (1980) chama de religião antifetichista. Não se trata de dicotomizar entre a “boa” e a “má” religião, mas de problematizar que diferentes modos de crer podem produzir diferentes tipos de educação, que, por sua vez, reproduzem formas de crer determinadas por mitos nem sempre conscientes, que regem as condutas humanas dentro de concepções religiosas que coexistem, muitas vezes, dentro da mesma religião e fora dela. Entre esses mitos podem estar aqueles que regem o sistema capitalista, compreendido aqui como religião do cotidiano, e que mobilizam para a adesão (Coelho, 2021a), impondo seu modelo de humanidade, quase sempre colonialista e opressor. Nas palavras de Paulo Freire, os mitos do opressor que se instalam no interior dos oprimidos parasitando sua humanidade (Freire, 2019a), conforme já discutimos no capítulo anterior. Propomos refletir sobre como os modelos de desejo impostos por esse sistema se sustentam através dos mitos capitalistas que se manifestam em concepções e comportamentos religiosos, por meio da fetichização da fé.

O reencantamento fetichista

O simples fato de levantar um dedo contra o sistema é um ato antifetichista, anti-religioso da religião do sistema, que se articula positivamente com um projeto de libertação, ou seja, com a possibilidade de um sistema posterior mais justo (Dussel, 1980, p. 105).

Segundo Dussel (1980) religião fetichista é aquela que inverte a lógica do valor da vida, é a religião que aliena o pensamento e propõe, entre outras coisas, o fundamentalismo religioso como elemento mais importante. Aquela que, usada pelo opressor, propõe maneiras de viver a fé que se confundem com os objetivos deste, convencem as massas por meio da mentira, do medo e do discurso fanático, ou da “dominação religiosa: dominação da religião do conquistador sobre o oprimido” (Dussel, 1993, p. 64). Para ele, a religião verdadeira que promove a revolução e a libertação é aquela que nega a *totalidade vigente fetichizada* e em nome da justiça e da libertação nega a *religião-estado-opressor*. Então, para ser antifetichista, segundo Dussel, uma religião precisa romper com os mecanismos de dominação e com a lógica sacrificial, renunciar o ego que diviniza, fetichiza a ordem das coisas, questionar a realidade em busca de uma nova práxis, denunciar, interferir, propor novas formas de pensar e agir.

Para Assmann (1998), e para Sung (2006), o modelo de vida neoliberal prejudica o desenvolvimento da capacidade de solidariedade, porque não favorece a experiência de empatia. Os símbolos que norteiam a vida contemporânea levam a uma perda do sentido da vida ao reencantá-la a partir da cultura do consumo, em que os mitos produzidos por essa cultura incentivam comportamentos individualistas e competitivos. Segundo Sung (2014), há diferença entre “economia *com* mercado” e “economia *de* mercado” e estas incidem na forma como os seres humanos se organizam dentro de uma sociedade. Economias pré-capitalistas são economias *com* mercado, em que o mercado exerce uma função secundária na sociedade, já que a produção de bens é destinada para a satisfação das necessidades da comunidade. Já nas regras e valores da economia *de* mercado, a centralidade está no mercado que se autorregula e, por isso, suas regras e valores acabam por permear todas as instâncias da vida, entre elas, a religião. Além disso, conforme afirmou Weber já em sua época,

A ordem econômica capitalista de hoje é um imenso cosmo dentro do qual o indivíduo nasce e que, a este, ao menos enquanto indivíduo, está dado como envoltório factualmente imutável no qual ele tem de viver. Ao indivíduo, enquanto este esteja implicado no contexto do mercado, ele impõe as normas do seu agir econômico (Weber, 2020, p. 44).

Nesse sentido, até mesmo o pluralismo religioso, para Sung (2014), seria incentivado por esse sistema econômico em que os produtores de bens religiosos levariam em conta os

desejos dos consumidores religiosos que funcionam como economias comerciais procurando servir os seus consumidores do que quer que seja a mercadoria. O pluralismo religioso, portanto, de acordo com a lógica de mercado, é benéfico por fomentar a competição entre as religiões e oferecer ‘variedade religiosa’ a seus consumidores (Sung, 2014).

Assim, os mitos desse sistema na religião podem ser observados quando os discursos religiosos enfatizam os benefícios individuais que se pode ter ao aderir à determinada religião, igreja ou seita, com a finalidade de “mudar de vida”, obtendo prosperidade e sucesso financeiro. Esquemas de pirâmide financeira, fetichização de objetos de devoção e piedade para fins lucrativos, entre outros escândalos comuns nas mídias. Sem citar o problema do uso da religião para manobra de massa em campanhas políticas, cujo teor da discussão renderia outro estudo.

Neste contexto, também ganham forças seitas com práticas religiosas sincréticas e as igrejas neopentecostais, pois nelas é possível consumir emoção em fartura e resolver problemas pessoais rapidamente (ou ter a sensação de resolver), como afirma Japiassu (2011):

Os homens sentem muito mais necessidade de buscar segurança e consolo do que liberdade e verdade; pretendem mais defender os membros de seu grupo do que aderir aos valores universais; e aderir a argumentos de autoridade do que à autoridade dos argumentos (Japiassu, 2011, p. 182).

Constatamos exemplos deste tipo de comportamento nas recentes notícias sobre contextos religiosos mais diversos. Algumas fundamentalistas e fanáticas tiveram destaque no âmbito religioso brasileiro nos últimos anos, sobretudo no ano de 2020 durante a pandemia do COVID-19. Um exemplo destas notícias foi a venda de sementes milagrosas pelo pastor Waldomiro Santiago da Igreja Mundial do Poder de Deus, fato que apareceu em alguns sites de notícias na internet, como Uol, G1, Catracalivre etc.¹⁷, em que o pastor induzia à crença na cura da COVID-19 ao adquirir e plantar uma semente vendida por ele, e que supostamente seria milagrosa. Os valores para adquiri-la variavam de acordo com a fé do comprador, chegando a mil reais. Tal evento, que obteve adesão e apoio de fiéis, apesar de parecer uma mera irracionalidade própria do campo religioso, para muitos autores, como Japiassu (2011)

¹⁷Notícia veiculada no site da Uol no dia 07 de maio de 2020: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/07/pastor-valdemiro-santiago-vende-sementes-prometendo-a-cura-da-covid-19.htm>; e site Catracalivre no mesmo dia: <https://catracalivre.com.br/mais/pastor-valdemiro-vende-semente-que-promete-falsa-cura-da-covid-19/>. Entre outros. O assunto volta ser debatido em janeiro de 2021 porque, segundo os jornalistas, nem o pastor, nem o Ministério da Saúde cumpriram a recomendação do Ministério Público Federal para esclarecer a ineficácia da semente. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/01/05/justica-determina-pela-2a-vez-que-ministerio-da-saude-informe-se-feijao-do-pastor-valdemiro-santiago-cura-covid-19.ghtml>

chamou de “retorno do irracional” a proliferação contemporânea de seitas religiosas, pareceu-nos tratar, na realidade, de um tipo de racionalidade baseada num sistema de mitos. Esses mitos nem sempre são compreendidos como mitos e, muitas vezes, se formam a partir do agrupamento e mistura de mitos religiosos e os que advêm da cultura socioeconômica ou da permanência de crenças mágicas. E mais que isso, uma forma de invasão cultural desse sistema na crença das pessoas. A esse exemplo noticiado, outros poderiam ser somados demonstrando a crença em aquisição de objetos mágicos ou de “devoção” como amuleto de proteção e salvação.

Para o sociólogo Daniel Bell (1989), o hedonismo e o individualismo se converteram em justificação cultural e moral do capitalismo. Para ele, esta é a grande contradição cultural do capitalismo. Talvez essa premissa explique o pluralismo e o sincretismo religioso do sujeito pós-moderno, que se justifica pela busca do que é bom para si e para os seus, sem lhe importar os fundamentos éticos de suas escolhas, por vezes, conflitantes. O sujeito sente a necessidade de uma vivência religiosa, mas, de certo modo, condicionado a uma cultura imediatista de solução dos problemas por relações de consumo e prestação de serviços. Parece que ele precisa comprá-la e, se essa não lhe concede os serviços que promete, procura outra ‘no mercado’. Se esta última lhe atender parcialmente, então, parece-lhe apropriado manter duas ou mais opções religiosas.

Sung (2014) analisou o pluralismo religioso à luz da concepção de mercado religioso de Berger, e diz que os produtores de bens religiosos levam em conta os desejos dos consumidores religiosos que funcionam como economias comerciais procurando servir aos seus consumidores. O pluralismo religioso, portanto, de acordo com a lógica de mercado, é benéfico a esse mercado por fomentar a competição entre as religiões e oferecer variedade a seus consumidores.

Outro aspecto importante na teoria do mercado religioso tem a ver com a redução ou fim da regulação do campo religioso por parte do Estado. Quanto menos regulação, mais pluralismo e, portanto, segundo essa teoria, mais concorrência na oferta de bens religiosos que beneficiaria o campo religioso como um todo. [...]. Desregulamentação geraria mais concorrência e mais fiéis, ou, pelo menos, diminuição da perda dos fiéis (Sung, 2014, p. 296).

Ao encontro da ideia de mercado religioso, podemos citar o Instituto Brasileiro de Marketing Católico que, contrariando os fundamentos da crítica profética, defende uma ação evangelizadora baseada nos pilares das técnicas do marketing comercial. De acordo com os idealizadores, utilizar as técnicas de marketing na evangelização atrairia os fiéis, pois

adequaria a linguagem ao público, fazendo-os reconhecer suas necessidades de aderir à Igreja Católica.

O pesquisador Lindolfo Alexandre de Souza (2011) expõe a problemática da instituição católica mostrando que não há uma posição oficial, mas que os documentos oficiais consideram o marketing ambivalente. O que tenciona desafios à proposta evangelizadora por que:

[...] o problema passa a ser, exatamente, o tipo de experiência em que a religião se transforma quando ocorre a opção pelo marketing religioso. De acordo com Ari Pedro Oro, na prática, ocorre o seguinte: o clima de sugestão atrai o fiel; assim, são identificadas suas necessidades e apresentam-se as soluções e, afinal, incentiva-se a compra do produto que implica a participação ou adesão à Igreja. Cria-se, portanto, uma situação em que o fiel é transformado em um consumidor de produtos religiosos, que assume a mesma dinâmica da lógica do consumo e do mercado (Souza, 2011, p. 67).

O trecho demonstrou que o clima de atração do fiel reflete a atração por um produto, e o desafio seria desvincular essa ideia de religião-produto quando a doutrina exige uma postura contrária ao comportamento incitado pela ideia de marketing, que em termos práticos deve levar à satisfação pessoal, mas que determinadas lógicas religiosas isso não ocorre, sendo requerido algo de sacrifício pessoal em nome de um coletivo.

Outro exemplo da estreita relação entre a cultura neoliberal e religião podemos observar nas teologias da prosperidade presente nos mais corriqueiros discursos. Por exemplo, o que ouvimos das crianças nas rodas de conversa em sala de aula, nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, a relação entre bênção divina e aquisição material. Muitas crianças entre sete e onze anos (ou menos) já associaram a participação em uma religião como condição para obter prosperidade e dignidade. Algumas frases são constantes como: “Deus abençoou meu pai com um carro novo, porque oramos, agora vamos orar para conseguir uma casa nova...”, “Começamos a frequentar a Igreja para meu pai conseguir um emprego bom...”, entre outras.

Para Japiassu (2011), que considera eventos como os discutidos aqui como crise da razão, porque compreende a cultura moderna e pós-moderna racional, essa ideia se traduz no consumismo da informação e da emoção e, ainda, na procura de religiosidades das mais diversas como desenfreado consumo de emoções. Para ele, os ideais religiosos e políticos das grandes narrativas não mobilizam mais.

[...] o homem de hoje tende a recusar os megarrelatos, as grandes sínteses filosóficas, políticas, ideológicas e religiosas que tanta segurança lhe forneceram em um passado ainda recente. Esses grandes relatos, que

funcionavam como freios institucionais, ao desaparecerem, deram vazão ao atual individualismo que nos domina. Propunham-nos uma visão integrada e coerente do mundo (cosmovisão), forneciam-nos uma explicação total para todos os aspetos da realidade, faziam-nos aceitar as normas regulando as condutas e os comportamentos, davam coesão aos grupos humanos e legitimavam o sistema de valores. Frequentemente confundidos com visões objetivas da realidade, tinham a vantagem de fornecer um sentido, uma orientação e um guia para os indivíduos [...] (Japiassu, 2011, p. 184).

Esse seria, segundo Japiassu (2011), o sentido para a compreensão dos fenômenos religiosos contemporâneos, desde o sincretismo ao fundamentalismo. O que explicaria a proliferação das seitas que seduzem os indivíduos e promovem o “retorno do paranormal” (Japiassu, 2011), incentivando à satisfação imediata das necessidades, supervalorizando o bem-estar, a autoestima e, conseqüentemente o individualismo. O autor faz críticas relevantes e sugere reflexões importantes sobre o fenômeno religioso, contudo, por entender esses fenômenos como “retorno” de algo, parece não compreender que o sistema econômico também é baseado em crenças que se misturam às religiões e, sobretudo, colonizam-na impondo sua cultura também sobre elas. Para Coelho (2021), entretanto, o capitalismo como sistema social, mas também simbólico, que articula todas as dimensões da vida inverte a ética, invertendo os critérios fundamentais da vida, aspectos que só podem ser compreendidos quando levamos em conta sua formulação mítico-teológica. Por isso, apesar de explicar em parte o que chama de fenômenos religiosos contemporâneos, o autor parece não ter considerado que o capitalismo é um sistema que se desenvolve, “transformando a estrutura econômica a partir de dentro, incessantemente destruindo a velha, incessantemente criando uma nova. Em outras palavras, é uma ordem social fundada na instabilidade” (Sung, 2014, p. 303), portanto, dispensando e, principalmente, repelindo as ideias de segurança e sentido orientadas ao outro que não seja o mercado. Afinal,

A história da economia não é uma evolução linear do mercado, como gostam de propagar os ideólogos do capitalismo. [...] com o surgimento do capitalismo, há uma profunda mudança no papel do mercado na vida social. O mercado não mais se submete, ou não pretende se submeter, a regras de outras instâncias - como da moral, religião, política - a não ser as suas próprias (Sung, 2014, p. 302).

Além disso, a complexidade do fenômeno religioso pressupõe olhar com cuidado para suas diversas faces e expressões que se pode obter do mesmo. Sabendo que a religião pode dar sentido à existência, é necessário dizer que, muitas vezes, esse sentido também pode ser o da alienação e o da tirania, principalmente, quando usado para servir como legitimador de

sistemas econômicos ou governamentais e em contextos de miséria social, alienação e de degradação humana.

A partir do funcionamento simbólico, ou seja, religioso do capitalismo, é possível compreender alguns fenômenos em que prevalece o valor material e econômico, acima de alguns argumentos éticos ou morais. Por exemplo, os casos de uso de igrejas para lavagem de dinheiro, como em Belo Horizonte, uma igreja evangélica movimentou mais de R\$ 6 bilhões nos últimos cinco anos, por meio de crimes como tráfico de drogas e estelionato¹⁸. Essa é outra faceta da religião, uma relação complexa de seu uso como argumento e legitimação do sistema e também como ferramenta de manobra moral e legal.

Sung (2014) estabelece a diferença entre “economia com mercado” e “economia de mercado”. As economias pré-capitalistas agem com mercado, pois este exerce uma função secundária na sociedade, já que a produção de bens, na maioria das vezes, não é destinada primordialmente ao mercado, mas para a satisfação das necessidades da comunidade.

Isto é, o valor de uso e a utilidade dos produtos têm prioridade sobre o valor de troca. Nesse tipo de sociedade, membros da comunidade não são abandonados à fome em nome da racionalidade econômica. Por outro lado, economia de mercado é uma economia onde o mercado tem o papel central e é autorregulado. Isto é, no interior da economia só se aceita as regras do próprio mercado e não admite nenhuma regra ou valores exteriores à lógica do mercado [...] (Sung, 2014, p. 293).

O mercado, nas reflexões a que nos detemos, não se expressa como secundário, mas como central, promovendo certas igrejas á praticamente, um negócio/empresa com mercado de bens de salvação. De acordo com o jornalista de um site de notícias financeiras, dicas e valores de criptomoedas, Cássio Gusson, do site Cointelegraph¹⁹, as neopentecostais Igreja Mundial do Poder de Deus e Igreja Universal do Reino de Deus estão sendo investigadas pelo Ministério Público Federal (MPF) por supostas denúncias de esquemas de pirâmide de investimentos em Bitcoins, por membros e pastores dessas Igrejas. Apoiados pela teologia da prosperidade²⁰, essas pessoas ofereciam investimentos milagrosos para os fiéis que,

¹⁸ ARAUJO, Alex; FREITAS, Raquel. “Igreja e rádio são suspeitas de movimentar bilhões em lavagem de dinheiro; operação mira 5 estados”. **Portal G1 Minas Gerais**. 30 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/05/30/operacao-mamon-cumpre-mandados-em-mg-e-mais-3-estados-contrasuspeitos-de-movimentar-r-6-bilhoes-em-lavagem-de-dinheiro.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.

¹⁹ GUSSON, Cássio. **Portal Cointelegraph**. 01 dez. 2020. Disponível em: <https://cointelegraph.com.br/news/pastor-valdemiro-santiago-is-investigated-by-the-federal-public-ministry-for-the-seeds-against-covid-blow>.

²⁰ COELHO, 2021a, p. 198, define: “Na Teologia da Prosperidade, os fiéis que confessam a Deus, obtém como recompensa a saúde física e prosperidade econômica. O insucesso financeiro, o desemprego, as dívidas e juros estão relacionados com a ausência da bênção de Deus e podem ser revertidos com conversão e fé. [...]”

convencidos pela ostentação de bens aliada ao discurso religioso, aderiam ao esquema mesmo sob o risco de prejuízo. Alguns fiéis acabaram enganados e endividados. O autor cita nomes de empresas e de envolvidos nos esquemas das igrejas citadas. Segundo o jornalista, a Igreja Universal do Reino de Deus, em sua defesa, afirmou que um dos acusados apenas frequentou o templo e que a instituição não tem nenhuma relação com os envolvidos. Evidencia-se nessas relações religiosas a noção de ser humano *homo economicus*, o homem reduzido a ser agente econômico que calcula racionalmente todas as opções em função de atingir o seu interesse próprio:

Esse novo tipo de organização do sistema econômico, que rompe com os valores comunitários das sociedades tradicionais, está articulado com o surgimento de uma nova noção de ser humano, o *homo economicus*, o homem reduzido a ser agente econômico que calcula racionalmente todas as suas opções em função de atingir o seu interesse próprio (Sung, 2014, p. 296).

Também é possível evidenciar, a prevalência desse *homo economicus* em casos como os de cobrança por oração ou dízimos para a obtenção de prosperidade. Tal como em março de 2023, em Nairóbi, no Quênia, onde um pastor evangélico cobrava pagamentos para orar pela vida financeira das pessoas, prometendo solução imediata dos problemas e prosperidade financeira garantida. O pastor cobrava em média 15.000 xelins quenianos (cerca de R\$ 600,00). A prática é conhecida como "oferta de sementes": uma contribuição financeira a um líder religioso, com um objetivo específico em mente. A notícia conta sobre uma mulher cuja condição financeira não estava lhe permitindo criar seus quatro filhos, emprestou dinheiro de uma amiga que, por sua vez, fez um empréstimo no banco. Ofertou o dinheiro com a esperança de obter o prometido retorno que, segundo a propaganda, ela veria em uma semana. Entretanto, o milagre nunca veio. O valor a devolver pelo empréstimo extrapolou devido aos juros, e ela ficou ainda mais endividada, desempregada e sem a amizade daquela que lhe emprestou o dinheiro²¹. Vemos aqui que o pastor aproveitou-se da condição necessitada da mulher, que recorreu à fé que a condição de líder religioso lhe inspirou, e que, no entanto, não passou de um sujeito antiético, cujo interesse maior era o de conseguir dinheiro. Nesse caso, o deus dinheiro, o mesmo deus fetiche que, segundo Dussel, é servido desde a modernidade e “ao qual se imolarão a Ameríndia, a África negra e a Ásia, como as classes trabalhadoras do

sua reflexão teológica está integrada à lógica do capitalismo: o consumo de bens ou sucesso financeiro, por exemplo, podem ser sinais dos benefícios de Deus sobre aqueles que o temem. Nesse sentido, pode ser considerada uma legitimação indireta do capitalismo, no qual a interpretação dos fundamentos da religião (cristã) está derivada dessa configuração social”.

²¹Um dos sites que veiculou a notícia foi: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cer2v3z8vv8o>. Acesso em: 12 mar. 2023.

“centro”, a mulher, a criança, o ancião, o “pobre”” (Dussel, 1980, p. 16). Aqui se faz necessária, entretanto, uma distinção entre as teologias legitimadoras do sistema, que são as que Dussel chama de fetichistas, e os sujeitos que, sabendo se aproveitar bem de suas premissas, levam às últimas consequências os proveitos que podem tirar dos mais ingênuos que cruzam seu caminho ou das oportunidades que lhes aparecem.

Outro caso em destaque²² é o do padre Egídio de Carvalho Neto, do Estado da Paraíba-Brasil, investigado pelo Ministério Público por desviar dinheiro público recebido para as instituições que geria. Segundo a investigação, o padre fez gastos milionários que ultrapassavam muito a sua renda mensal. “O padre é suspeito de ser dono de 29 imóveis considerados de alto padrão, localizados na Paraíba, em Pernambuco e em São Paulo, e de investir altos valores em vinhos, decorações e obras de arte” (Portal G1 PB, 2023). O mesmo é ex-diretor do Hospital “Padre Zé”, gerido pelo Instituto São José, e comandava também a Ação Social Arquidiocesana. São três instituições que recebiam investimentos regulares em forma de doação e de repasse por parte do Poder Público e de onde saíram, segundo as investigações, o dinheiro usado para construir fortuna em benefício próprio. Aqui, para além de oportunismo, se vislumbra o que o religioso valorizava mais do que a solidariedade humana ou o sentido ético de gerenciar bens coletivos e públicos: o individualismo, o hedonismo e o dinheiro, entre outros.

Como esse, poderíamos citar outros escândalos envolvendo clérigos e o Vaticano como exemplos, em que é possível perceber que a lógica de mercado adentra também a religião e se ancora em ideias baseadas na produção de mitos capitalistas, na fetichização da fé, no hedonismo e no individualismo, que são características próprias do sistema capitalista neoliberal. Sistema este que se alimenta do sacrifício de suas vítimas empobrecidas e excluídas, o que configura uma contradição com o sentido original da religião cristã de amor ao próximo. Como demonstra Sung (2014),

Nas sociedades pré-modernas, uma das funções sociais mais importantes da Religião era a de impor um modo de pensar “sobre-natural” que naturalizava as relações de ordem social. O modo como diversos autores aplicam conceitos e teorias econômicas legitimadores da atual ordem econômico-social ao estudo da religião levanta a possibilidade de que estamos vendo, não apenas uma imprecisão teórica –como alguns questionam –, mas um sinal de que realmente a economia de mercado assumiu as funções

²²NOTÍCIA DO PORTAL G1 PB. **Site G1 Paraíba**. “Padre Egídio comprou 29 imóveis e fez gastos milionários com vinho e obras de arte com verba de hospital, aponta investigação”. 17 nov. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/11/17/padre-egidio-comprou-29-imoveis-e-fez-gastos-milionarios-com-vinho-e-obras-de-arte-com-verba-de-hospital-aponta-investigacao.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.

tradicionais da Religião em relação à ordem social. É ela que fornece hoje o “o modo natural” de ver e interpretar todos os aspectos e esferas da vida; até mesmo da religião (Sung, 2014, p. 312).

Assim, nos parece que o conceito de fetichismo permite uma forma de compreender o reencantamento de mundo pelo consumo, mesmo a partir da religião, que fomenta um tipo de cultura, e conseqüentemente sua reprodução por meio da educação e seus processos formativos sociais. Como tem afirmado Coelho (2021b), já que “a consciência fetichizada perverte a vida de todos, também de cristãos e militantes sociais comprometidos. A mística do fetiche seduz para a felicidade, não no âmbito das puras ideias racionais, mas nas apostas de realização” (Coelho, 2021b, p. 921).

Por isso, a religião pode expressar-se como mecanismo de manobra de massa e reforçar uma educação para a barbárie, ao invés de uma educação para o sentido solidário de coletividade e diálogo, aspectos esses, comumente privilegiados pela tradição acadêmica. Porém, originalmente,

A noção cristã da graça ou a budista da compaixão são exemplos de valores humanos e religiosos que vão além do mero cálculo racional dos interesses próprio de poder ou riqueza. Como dissemos acima, a antropologia do *homo economicus* é uma criação do mundo moderno e esta redução antropológica está sendo criticada até entre economistas (Sung, 2014, p. 298).

Com isso, é preciso reconhecer que a religião pode ser analisada também como mecanismo de resistência a esse sistema, crítica social e denuncia de opressão.

Religião como crítica

É por causa do meu povo machucado
Que acredito em religião libertadora
É por causa de Jesus ressuscitado
Que acredito em religião libertadora

[...]

É por causa dos pequenos e oprimidos
Dos seus sonhos, dos seus ais, dos seus gemidos
É por causa do meu povo injustiçado
Das ovelhas sem rebanho e sem pastor

[...]

(Zezinho, Padre. Música **Religião libertadora**, 1990)

Essa canção do padre Zezinho, cantor e compositor bastante conhecido no meio católico e entre os músicos da Igreja, apresenta uma ideia de religião que, não

necessariamente representa unanimidade de pensamento da instituição, mas que aposta em transformação social. A ideia de religião libertadora proposta pelo padre nessa canção e presente também em outras de sua autoria, procura fomentar a conscientização de situações de injustiça, que acredita ir contra os ensinamentos de Jesus, e procura oferecer perspectivas de resistência e esperança para os fiéis baseada em ideais de uma religião que denuncia situações de opressão e luta por uma realidade melhor.

Diferente de um dos casos comentados anteriormente, em que um padre desviou um dinheiro já conquistado para as ações sociais da Igreja, ilustrando a ideia da religião que reproduz a opressão, a injustiça, o preconceito e a exploração social, na perspectiva proposta por este outro padre, a religião funciona como interventora da ordem social/econômica por meio de seus agentes, os fiéis que, como profetas, organizam o povo para novas experiências sociais e de fé. Enrique Dussel, chama ideais religiosos como esse de religião antifetichista.

Importante destacar com esses exemplos e muitos outros, juntamente com as discussões que já fizemos anteriormente, a manifestação religiosa pode ser considerada como ambígua. Não se trata, reforçamos, de considerar uma religião “má” em detrimento de uma “boa”, mas compreender que uma mesma religião pode promover a opressão servindo à dominação, ou promover a conscientização que leva a libertação. Dessa ambiguidade podem emergir diferentes concepções antropológicas, que implicam em diferentes compreensões e práticas de educação humana.

Em certos casos, a religião domina porque também é dominada, há aí uma relação de invasão cultural do opressor nos oprimidos, já que as experiências humanas não se separam como propôs a modernidade e mais ainda o capitalismo. De modo que os mesmos sujeitos que vivem uma vida “fora” da religião, vivem também “dentro” dela. Nos casos em que esses sujeitos se conscientizam e se libertam, torna-se possível mediatizar a libertação de outros sujeitos, seus “irmãos” de fé. Em outros casos, a religião pode propositalmente servir para legitimar o sistema e, nesse caso, atua de forma sistemática para a dominação. E há também, os casos em que a religião pode estar em disputa pelo poder de dominar, com o sistema dominante. Entretanto, nem sempre está claro em quais condições estão determinados sujeitos, dada a complexidade humana e suas relações.

Um exemplo dessa complexa teia de relações brilhantemente problematizada foi a colonização da América Latina em todo seu contexto de ascensão da modernidade, por Enrique Dussel. Ao analisar a formação da América Latina como invenção e encobrimento e não de “encontro” de culturas, Dussel mostra que o projeto primeiro era o da modernização. E que, embora tenha utilizado o Cristianismo como argumento, a ideia principal do processo de

colonização foi o eurocentrismo que criou o mito civilizador e justificou a violência e a injustiça. Essa justificação encontrou no cristianismo seus argumentos, já que o conceito de sacrifício tornou-se central para a compreensão de que a violência era necessária em nome de um bem maior, a civilização. Além do sacrifício, a ideia de evangelização das nações também foi forte argumento de imposição dos mitos da modernidade, embora o profetismo israelita tenha sido sempre uma questão de libertação político-econômica (Rodrigues, 2019). Essa contradição, segundo Dussel, se dá pela força das ideias correntes daquele contexto, sobretudo das influências da filosofia de Hegel, Engels, que “são os que Enrique Dussel denomina de religiões fetichistas” (Rodrigues, 2019, p. 10).

Para Dussel, o cristianismo, em sua origem teria sido o responsável pela dissociação entre religião e Estado, já que retirou do Estado seu fundamento teológico. Embora depois, em séculos seguintes tenha entrado em diversas contradições ao sacralizar monarquias, ou seja, tornar-se legitimadora do poder dominante. No entanto, no processo de modernização, o contexto era de modernização pelas ideias iluministas, de conquista de terras e de poder e da ideia da racionalidade neutra e universal. “A conquista ficou assim consagrada pelo novo deus europeu da idade moderna e imperial: o fetiche do dinheiro. [...] ao qual se imolarão a Ameríndia, a África negra e a Ásia, como as classes trabalhadoras do “centro”, a mulher, a criança, o ancião, o “pobre”” (Dussel, 1980, p. 16).

O mito da modernidade consiste na ideia de superioridade de uma cultura sobre outra, neste caso, na ideia de que a cultura europeia era superior às demais. E na inversão da vitimização no processo de dominação: o dominador é o herói que salva pelo sofrimento e sacrifício o bárbaro de sua barbárie, ocultando a violência sob o argumento de custo necessário à modernização. Essa justificação encontrou no cristianismo seus argumentos, já que o conceito de sacrifício (o sacrifício de Cristo) tornou-se central para a compreensão de que a violência era necessária em nome de um bem maior, a civilização. Além do sacrifício, a ideia de evangelização das nações²³ também foi forte argumento de imposição dos mitos da modernidade. O que levou a uma grande contradição da religião neste continente, já que:

Prega-se o amor de uma religião (o cristianismo) no meio da conquista irracional e violenta. Propõe-se de maneira ambígua e de difícil interpretação, por um lado, o fundador do cristianismo que é um crucificado, uma vítima inocente [...] e, por outro, se mostra uma pessoa humana moderna com direitos universais. E é justamente em nome de uma tal vítima e de tais direitos universais que se vitimam os índios. [...] É um processo de racionalização próprio da modernidade: elabora um mito de sua bondade

²³ Conforme os versículos bíblicos: Ide fazei discípulos em todas as nações, batizando-os em nome do Pai, do Filho, e do Espírito Santo; [...] Mateus 28: 19, 20.

(“mito civilizador”) com o qual se justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro (Dussel, 1993, p. 59).

Por um lado, o homem moderno, o conquistador, em busca da vitória sobre o desconhecido, em busca da vantagem material. Por outro, o evangelizador, aquele que pretende pregar um amor maior, uma religião que considera verdadeira. Mas que, no entanto, era fruto do mesmo ideal totalizante e cujas intenções, por melhores que pudessem ser, acabaram por se constituir muito mais na “dominação religiosa: dominação da religião do conquistador sobre o oprimido – do que um ato adulto de passagem a um momento superior da consciência religiosa” (Dussel, 1993, p. 64).

Portanto, a contradição da religião ocidental tem suas origens na fetichização da crença. Para ele, a religião verdadeira que promove a revolução e a libertação é aquela que nega a *Totalidade vigente fetichizada* e em nome da justiça e da libertação nega a *religião-estado-opressor*. E somente por meio da crítica libertadora, do reconhecimento do outro como sujeito ético e digno é que se pode transformar um sistema, a crítica é o início da luta. Para Dussel, portanto, a crítica de Marx à religião é a crítica à religião fetichista.

Para ser antifetichista uma religião precisa romper com os mecanismos de dominação e com a lógica sacrificial que naturaliza o sofrimento e a injustiça em nome de “algo maior”, com a ideia de superioridade de uns sobre outros, ou seja, renunciar o ego de todo “o centro”. Pois é este ego que diviniza, fetichiza a ordem das coisas e faz crer que o pobre, o diferente, o mais frágil deve prestar culto ao dominador, porque este se coloca como superior. Se a crítica é o começo da luta, a religião antifetichista questiona a realidade em busca de uma nova práxis. Denuncia, interfere, propõe novas formas de pensar e agir e reivindica a libertação do oprimido e seu lugar de dignidade na sociedade. Considerada dessa forma, a religião, e mais especificamente o cristianismo antifetichista, podem ser uma forma contra hegemônica de Educação, que se faz crítica à modernidade e dessa forma, ao colonialismo e imperialismo. A crítica antifetichista de Dussel elucida as relações entre religião e o projeto de modernização, o mito da modernidade e o lugar do cristianismo na História ocidental e mais especificamente na América Latina. Se considerada nessa lógica que a religião pode deixar de figurar como irracional e alienante e passa a ser integrada na compreensão da existência, cujos saberes complementam a epistemologia social.

Pensar a religião criticamente, então, é compreender que uma mesma religião institucionalizada ou não, tal como o cristianismo, pode expressar-se opressora ou libertadora. O que a caracterizará como forma de luta, resistência e/ou libertação, ou seja, como antifetichista, é o conjunto de suas práticas sociais no sentido de partilhar os bens culturais de

forma justa, de valorizar a vida e oferecer dignidade às vítimas do sistema. A primeira condição para a libertação é a mudança de práxis, conforme já citado Freire, é a conscientização pelo reconhecimento da condição de opressão gerada por determinada religião.

A religião fetichista é a religião que aliena o pensamento e propõe o fundamentalismo religioso como mais o importante. Aquela que usada pelo Estado, propõe maneiras de viver a fé que se confundem com os objetivos desse Estado e que, convencendo as massas por meio da mentira, do medo e do discurso fanático, faz parecer aos críticos da religião que toda a crença é alienante.

O sociólogo Michael Löwy (2016) discute que as interpretações da relação entre marxismo e religião empreendidas até agora na academia seguem modelos tradicionais contrapondo igreja e revolucionários. Entretanto, para ele, os acontecimentos que envolveram o cenário político e religioso da América Latina nas últimas décadas têm demonstrado que essa relação é bem mais complexa e tem alta relevância para a história mundial. Para ele, o surgimento da Teologia da Libertação, por exemplo, é um indicador desse movimento, uma vez que aproxima a teoria marxista dos movimentos religiosos²⁴. Quando analisa a construção que se fez em torno da célebre frase de Marx: “a religião é o ópio do povo”, demonstra que Marx, embora contrário à religião, reconheceu o caráter duplo da mesma, ou seja, seu papel como legitimadora da ordem estabelecida, mas também seu papel crítico, revolucionário (Löwy, 2016).

Também Löwy (2016) propõe uma reflexão que põe em questão a ideia de oposição entre cristãos e marxistas. Afirma que o fenômeno do cristianismo de libertação na América Latina, principalmente, levanta questões novas que não podem ser respondidas sem uma renovação da análise marxista, e que essas abrem um novo capítulo histórico (Löwy, 2016), visto que, o envolvimento de cristãos em lutas populares e comunistas, modifica a antiga ideia de oposição entre esses. O que sugere novas perspectivas de análise da religião no contexto moderno e contemporâneo, das quais nos propomos construir ao refletir sobre a educação na perspectiva das propostas de reencantamento do sistema em que vivemos.

²⁴ Outra corrente de pensamento que se aproxima dos ideais da teologia da libertação e apresenta uma religião de caráter crítico e libertador é a teologia da missão integral. A respeito desse tema, destacamos a tese: CAPPELETTI, P. As Interfaces das Teologias Latino-americanas: Aproximações e distanciamentos entre a Teologia da Libertação e a Teologia da Missão Integral. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), 2018.

Portanto, a partir da análise do que o sociólogo Michael Löwy chama de Cristianismo de Libertação, podemos pensá-lo como um exemplo de religião como crítica. O mesmo configura-se movimento social originado na América Latina, que contempla um conjunto de movimentos de emancipação social, pautados em visões de mundo político/religioso desde a década de 1950, expressa pela Teologia da Libertação. Para ele, trata-se mais do que simplesmente uma corrente teológica, trata-se de um vasto e complexo movimento que necessita, inclusive, de abertura teórico-metodológica para melhor o compreender. O cristianismo de libertação critica as consequências que determinado tipo de progresso econômico traz para os mais pobres da América Latina, combinando elementos da tradição pré-moderna e os valores da própria modernidade.

De acordo com Löwy (2016),

A Teologia da Libertação herdou da Igreja a tradição de hostilidade ou “aversão” que o catolicismo tem do espírito do capitalismo. No entanto, modificou e modernizou essa hostilidade consideravelmente da seguinte maneira: a) radicalizando-a e tornando-a muito mais abrangente e sistemática; b) combinando a crítica moral com a crítica moderna (sobretudo marxista) da exploração; c) substituindo caridade por justiça social; d) recusando-se a idealizar o passado patriarcal; e e) propondo como alternativa uma economia socializada (Löwy, 2016, p.106).

Outro tema típico da Teologia da Libertação é a crítica ao capitalismo como forma de idolatria do dinheiro, do mercado e do capital, que caracteriza-se, segundo essa crítica, como uma falsa religião. Seus teólogos combinam a análise marxista tipicamente moderna do fetichismo da mercadoria com a “denúncia profética de deus falso do Velho testamento (tradicional) [...]” (Löwy, 2016, p. 107). De modo que, o relacionamento entre religioso e político é compreendido em diferentes níveis: “no nível institucional, a separação e a autonomia devem prevalecer; mas no nível ético/político é o envolvimento que se torna o imperativo essencial” (Löwy, 2016, p. 110).

A corrente faz críticas, portanto, a elementos típicos da cultura capitalista, fruto da ideologia moderna e burguesa, tais como o individualismo, considerado fonte da destruição dos elos comunitários tradicionais, fazendo frente a realidades opressoras por meio de movimentos organizados, tal como a CEBS – Comunidades Eclesiais de Base, entre outros, que fomenta, por exemplo, geração de emprego e trabalho por meio de cooperativas com mais mão de obra e pouco capital, educação e politização da população por meio de cursos comunitários, círculos bíblicos, pastorais populares como pastoral indígena, pastoral da terra, etc. Esses movimentos se dedicam, além de procurar melhorar as condições de vida da comunidade, barrar “megaprojetos” capitalistas com alto impacto ambiental e social. “O que

vemos aqui é um certo pragmatismo, combinado com uma atitude moral cuja inspiração é religiosa – a opção preferencial pelos pobres é o critério pelo qual avaliamos a tecnologia” (Löwy, 2016, p. 115).

Deste modo, o autor conclui que o Cristianismo de Libertação agrega um pouco da cultura progressista ocidental e certo romantismo utópico e ao mesmo tempo, revolucionário que passa os valores pré-modernos para uma nova utopia, rejeitando a visão otimista da história como progresso, e invertendo a perspectiva de salvação para o lado dos vencidos e excluídos como seus portadores.

Tal inversão modifica a forma de olhar a realidade, e conseqüentemente a forma de atuação religiosa nessa realidade. O que nos leva a inserir, portanto, o movimento em uma perspectiva antifetichista de religião.

O conceito de religião fetichista/antifetichista traduz um fazer teológico cujo método aproxima a teoria do fetichismo de Marx e o conceito judaico-cristão de idolatria, e remete, portanto, a determinada construção conceitual baseada no marxismo. Tal corrente contraria certa tradição acadêmica de mútua exclusão entre marxistas e cristãos. Sofiati; Coelho e Camilo (2018), utilizando-se do conceito de “afinidade eletiva”, tal como analisado por Weber com o capitalismo e o protestantismo, elucidam tal afinidade pois,

Não apenas na teoria, mas também na vida concreta, marxismo e cristianismo repetidas vezes se excluíram, com mútuas condenações (COELHO, 2012,2014). A América Latina desafiou sistematicamente esses pressupostos, em diversas experiências nas quais os dois pólos se fundiram em lutas populares, guerrilhas, movimentos sociais ou outras formas de ativismo (Sofiati; Coelho; Camilo, 2018, p. 116).

Com isso, parece que o conceito de religião fetichista oferece um aporte teórico para pensar a invasão cultural, em que ocorrem os processos formativos decorrentes das diferentes visões de mundo que, por um lado, a religião favorece tornando-se instrumento de alienação, por outro, os mitos capitalistas, travestidos de visão objetiva da realidade, pervertem e encantam a consciência até mesmo de quem é religioso.

Por isso questionamos se de fato a exclusão da religião dos processos educativos formais, tal como da própria escola, resolvem o problema da racionalidade que se crê necessária para um conhecimento efetivo e ‘verdadeiro’ como a modernidade acreditou, ou se um melhor discernimento dos mitos que nos cercam poderia fazer compreender melhor os próprios processos educativos e conseqüentemente os processos vitais, já que, conforme já argumentou Hugo Assmann (1998), a vida e os processos de aprendizagem são a mesma coisa.

Se a conscientização, segundo Freire poderia levar a uma condição de mais humanização, e conseqüentemente, mais vida, qual seria o papel do Ensino Religioso na necessária tarefa de “desmistificar” o saber religioso? Apesar de não ser objeto de estudos dessa pesquisa, entendemos ser pertinente uma análise, ainda que inicial, do tema, considerando que na educação formal o fenômeno religioso é combatido, como consequência da educação moderna, fruto da cultura e modo moderno de pensar. Contudo, ou por força de setores conservadores religiosos ou por interesses políticos, o Ensino Religioso parece ser o argumento legitimador da Religião na escola. Permeado de controvérsias e contradições históricas, o componente curricular sobrevive no currículo por representar uma tentativa de legitimar a religião como conhecimento válido frente à concepção cientificista e tecnicista da educação moderna e seus conflitos e disputas favorecem a utilização do mesmo para manipular interesses e desinteresses dos mais diversos. O que poderia ser um meio para o conhecimento e reflexão sobre crenças e culturas, bem como de reencantamento de mundo, torna-se, em muitos casos, mais um instrumento de manobra de massa.

Ensino Religioso: uma carta coringa de um jogo complexo

O Ensino Religioso enquanto componente curricular na escola pública em um país como o Brasil que, em seus documentos oficiais, se autoconsidera laico, tem gerado controvérsias, sobretudo após sua inserção e aprovação oficial na BNCC (2017). Além disso, há certa divergência entre leis e práticas desse ensino, já que, embora previsto em lei federal, não são todos os estados e municípios que contemplam o componente curricular em seus currículos, e os que o contemplam, seguem modelos próprios de organização, alguns gerando muita polêmica, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro, em que o componente curricular esteve delegado a líderes religiosos, sobretudo pastores evangélicos.

No Brasil, um país com origens religiosas de matriz indígena, cristã e africana, em seu passado colonial, considerou ser justo e legítimo impor o cristianismo católico como religião oficial do Estado, por ser esta a religião de seus colonizadores. O ensino religioso nesse período era a catequese. A educação estava sob tutela das congregações religiosas e a Igreja e o Estado partilhavam posições e interesses. Posteriormente, ganham visibilidade as denominações cristãs protestantes e espíritas.

Durante o Período Republicano (a partir de 1889) há a separação entre Igreja e Estado e com a influência do positivismo científico e ideais iluministas, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil declara o Estado Laico. No entanto, o interesse por manter o

Ensino Religioso (ER) oficialmente na educação segue durante os próximos períodos entre disputas e acordos. De modo que em dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LBDN/1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e determina o ER, de matrícula facultativa, como parte integrante da formação básica do cidadão nos horários normais das escolas públicas, oficializando-o novamente como componente curricular. Esse fato representou uma conquista para os interesses religiosos, e representou também uma abertura epistemológica e administrativa que deu origem a uma série de polêmicas e problemas que culminarão na elaboração da BNCC.

Neste caso, atendeu-se aos interesses institucionais religiosos em se manter o ER na legislação educacional brasileira, como direito do cidadão e, ao mesmo tempo, transforma os conhecimentos próprios dessa área do conhecimento em competências e habilidades a serem desenvolvidas de forma técnica e mecânica, esvaziando o sentido reflexivo da mesma. E continua a manter sem diretrizes práticas e funcionais a concretização do ER nos sistemas de ensino, já que falham as políticas de formação de professores e de produção de conhecimento, de forma geral na área. A começar pelas controvérsias em torno da definição de ER e estudos em teologia e ciência das religiões como áreas de conhecimento e o seu reconhecimento como ciência.

No entanto, para além dos interesses políticos e institucionais em torno do ensino religioso, parece ser mais forte e frequente a questão das ideias e visões de mundo em torno da temática e a problemática do reconhecimento de assuntos tidos como próprios da religião como conhecimento.

O problema do religioso ou daquilo que parece pertencer ao campo religioso é visto, conforme já discutimos anteriormente, a partir dos paradigmas impostos pela modernidade, em muitos ambientes, inclusive na Educação, como irracional, inferior. A partir do argumento de laicidade aparecem na escola e na sociedade em geral, rejeições com relação a símbolos e costumes atribuídos à religião. As festas juninas em algumas escolas só podem acontecer se apagadas as referências católicas e, em alguns casos, até o nome da festa precisa ser modificado. Os crucifixos e outros símbolos passam a representar um problema para algumas instituições, sobretudo às públicas. As religiões de matriz africana são ainda mais apagadas, nesses casos, de modo que nem se considera, muitas vezes, utilizar de sua simbologia em ambientes públicos.

A problemática do Ensino Religioso é, na verdade, ainda mais profunda e se refere muito mais às concepções construídas ao longo do tempo em torno das ideias religiosas e ao modo como a sociedade ocidental aprendeu a olhar para a religião a partir da modernidade. O

Ensino Religioso, mais do que interesse de religiosos, passa a ser considerado, dentro desse contexto, a forma oficial de lidar com a religião no âmbito escolar, permeada de interesses de grupos não religiosos e, sobretudo, do Estado, pois pode representar uma carta coringa na manobra de massa do jogo político.

O ER na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A atual BNCC aprovada em 2017 trouxe consigo desde sua idealização muitas divergências e polêmicas e, entre elas o Ensino Religioso. O documento prevê uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno (e trabalhadas pelo professor) para componentes curriculares dentro das áreas de conhecimento. Entre essas áreas, o Ensino Religioso, como as demais, apresenta habilidades e competências a serem desenvolvidas. Vago e tecnicista como estão apresentados esses conhecimentos, dá uma grande margem de interpretações para o que seria de fato importante desenvolver sobre esses saberes.

Ao ler alguns artigos mais recentes sobre o ensino religioso é possível perceber a grande controvérsia que causa o assunto, antes mesmo da aprovação da BNCC. Apresentamos a seguir alguns aspectos sobre o debate, para iniciar a reflexão.

Um dos autores, Cunha (2016), considera um absurdo taxonômico a inserção do ER como componente curricular na área de ciências humanas. Critica também a disparidade ao buscar uma concepção de educação integral e ao mesmo tempo, separar os componentes curriculares:

O termo integral é chave para o entendimento da política proposta. A formação integral possibilitaria o acesso e a apropriação de conhecimentos e saberes presentes nas várias instâncias culturais da sociedade, articulando cognição, emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outros aspectos. Para alcançar essa ambiciosa formação, a escola precisaria estender sua jornada, de modo a operar em tempo integral. Apesar de toda a argumentação sobre a formação integral, os componentes curriculares foram apresentados no documento separadamente, por áreas do conhecimento. O ER foi incluído na área de Ciências Humanas, a primeira vez que esse absurdo taxonômico apareceu em documentos oficiais brasileiros (Cunha, 2016, p. 272).

Para esse autor, a inserção do ER na BNCC foi ainda uma articulação de grupos de interesses cristãos, sobretudo católicos a fim de dissimular uma pretensão proselitista para assegurar participação nas decisões educacionais, por meio de uma estratégia retórica que inscreve o ER como componente curricular dentro da área de ciências humanas. Além disso, para ele, não teria sentido usar o ER como recurso para compreender o mundo ou a condição

humana de maneira científica, já que pertence ao campo religioso. É evidente que compreende o fato religioso com a premissa da racionalidade instrumental moderna.

Nessa linha, afirma também que a intenção desses grupos de interesses seria fomentar os cursos de especialização para formação em teologia e graduações afins para atender a demanda e assim lucrar com eles. Então considera possível apresentar um profissional como responsável pelo que se pretende obter por meio do ER:

Não tem cabimento apresentar o professor de ER como especialista em tolerância, virtude que os ramos do tronco abraâmico (judaico, cristão e muçulmano) carecem nas respectivas folhas de serviços prestados à paz. Não se trata apenas de tolerar o diferente. A tarefa da educação laica é lutar contra a discriminação material e simbólica nas dimensões em que ela aparece em cada estabelecimento de ensino: racial, de gênero e religiosa. Mais do que sujeito, a religião é objeto da luta contra as discriminações, na escola e fora dela (Cunha, 2016, p. 282).

Contudo, Cunha (2016) considera a História das Religiões como legítima para o ensino:

Coerente, nesse aspecto, foi a resolução nº 21, de 21 de janeiro de 2002, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que limitou as aulas de ER na série final do ciclo II do Ensino Fundamental, isto é, no atual 9º ano. Seu conteúdo deveria ser a História das Religiões. História é disciplina que se estuda em todo esse nível de ensino; ela, sim, faz parte, legitimamente, das Ciências Humanas (Cunha, 2016, p. 277).

Uma opinião diferente é apresentada por Domingos (2009). Essa autora defende o Ensino Religioso compreendendo-o como área do conhecimento que faz parte da cultura. Para ela, o que se tem observado nas polêmicas discussões sobre o assunto é uma confusão dos termos laicidade e laicismo. De modo que se tem usado laicismo como sinônimo de laicidade para designar o Estado laico. Sobre a laicidade, declara:

A laicidade não exclui, no entanto, as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e estado é que garante a “pacificação” entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas. Assim, podemos apontar três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo (Domingos, 2009, p. 51).

Para ela, a laicidade garante o direito à individualidade, dentro de uma sociedade plural, onde nenhum grupo deve se impor de forma autoritária, totalitária autocrática aos

outros, compreendendo uma sociedade onde o espaço público pertença igualmente a todos (Domingos, 2009, p. 64). Contudo, o laicismo fere alguns direitos fundamentais do ser humano, dentre eles, o de possuir e manifestar sua religião: “Já o laicismo, em que pesem todas as digressões a respeito do termo, encontra-se mais no campo do antirreligioso, no que possui de mais agressivo, intransigente e opositor de toda crença na transcendência” (Domingos, 2009, p. 64).

Dessa forma, o Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas não pode se deter na formação religiosa específica para uma ou outra religião, mas seja feito sem proselitismo e que as práticas de cada religião sejam apresentados, descritos, de forma objetiva, por profissionais habilitados nesta área do conhecimento. Assim como as convicções religiosas devem ser respeitadas, e a ausência delas também merece igual consideração. Pois: “O que deve ser considerado não é a ausência ou não da fé, mas a importância que as diversas religiões têm para a formação da própria sociedade brasileira e mundial, nos seus aspectos históricos, sociológicos, políticos, etc.” (Domingos, 2009, p. 52).

A diversidade cultural é o componente essencial na formação das diversas religiões, ao mesmo tempo em que as religiões influenciam as culturas. Por isso mesmo, para ela, o ensino religioso é essencial para a superação da intolerância e da discriminação que provêm da ignorância. É ele mesmo um dos caminhos para o ensino da tolerância, do respeito ao diferente. Sendo assim: “Ensino Religioso deve ser pensado como área do conhecimento, a partir da escola, como disciplina curricular, e não a partir das crenças ou religiões individuais; tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso nas suas diferentes manifestações” (Domingos, 2009, p. 59).

Então, a melhor maneira de contribuir significativamente para essa discussão consistiria no diálogo. Por meio dele, os diversos atores envolvidos podem discutir e interagir, de forma racional, buscando uma maior compreensão do tema. Pois, para entender a história da humanidade é preciso considerar o conhecimento dos fatos religiosos que a determinaram. “As tradições religiosas e a história da humanidade estão intrinsecamente ligadas, fornecendo o que denominamos cultura e que é uma característica que distingue a raça humana de todas as outras espécies” (Domingos, 2009, p. 59). Entender o fenômeno religioso, dessa forma, é de fundamental importância para a formação do homem racional, para o desenvolvimento de um espírito crítico, que lhe permitirá posicionar-se diante dos fenômenos de atualidade ou dos fatos da história da humanidade.

Porém, para ela a compreensão dos fatos religiosos se difere do catecismo ou proposição de fé, assim como também a negação ou proibição ao conhecimento do fato

religioso se difere da laicidade e fere o direito á crença. Para se compreender os fatos religiosos, seria preciso compreender três princípios do Estado de Direito: a liberdade de consciência, a igualdade de tratamento e a ideia de que o poder político deve velar apenas pelo interesse comum (Domingos, 2009). Desse modo, a autora defende a formação de profissionais para a tarefa de ensinar e condições apropriadas de formação: “É a esta formação inicial e continuada, às discussões dela decorrentes, que o meio acadêmico, em especial as universidades públicas, não pode se furtar” (Domingos, 2009, p. 63). No entanto, apesar de representar uma visão otimista do ER, a problemática de ordem epistemológica e didático-pedagógica permanece em discussão no meio acadêmico.

Becker (2010) com o objetivo de avaliar em sua tese o ER inter-religioso e a formação de seus docentes no Brasil e comparar com a concepção de aprendizagem inter-religiosa do ER alemão, procura sugerir que o Ensino Religioso seja organizado por meio da formação de um colegiado constituído por membros de diversas religiões, de modo a propor um ER interteológico e inter-religioso. O autor defende esse modelo por considerá-lo mais efetivo diante da pluralidade religiosa brasileira e por acreditar ser menor o risco de proselitismo por parte dos professores, já que nesse modelo, representantes de diferentes religiões, assumiriam o conteúdo e as aulas, mediante organização pelo colegiado. Tendo em vista o contexto da pós-modernidade na influência sobre as religiões e sobre o modo que o sujeito pós-moderno vive sua religiosidade e suas subjetividades, em que explana brevemente, o autor defende o modelo que propõe como o que seria o mais adequado no favorecimento da busca por sentidos de vida, próprio desse sujeito.

Após contextualizar historicamente o ER no Brasil, Becker discute amplamente o contexto legal do ER e suas ambiguidades, em que apoia seu argumento de que há na legislação divergências que tem impedido o ER de se efetivar na educação brasileira. Ao mesmo tempo em que é posto pela Constituição como direito de formação dos cidadãos, é prevista na LDBN/1996 de forma facultativa e sem uma diretriz clara de como se efetivará. O que acaba abrindo margens de interpretação em âmbitos políticos e legais da Educação.

Considerando que as políticas educacionais sempre passam por diferentes leituras desde que são produzidos os seus textos até sua efetivação na escola básica, passando pela subjetividade de todos os atores envolvidos, inclusive professores, pais e alunos, podendo se modificar e até se distanciar dos objetivos primeiros, um texto que dá abertura de interpretação e não encontra durante o caminho até a escola, subsídio epistemológico e legal que o defina e tão pouco profissionais habilitados para sua efetivação, o resultado só pode ser ainda mais desastroso. Conforme discute Bairros e Bussoletti (2015):

No contexto da prática é que acontece a reinvenção da política, é o momento que os atores envolvidos realizam sua interpretação, desenvolvem a política a partir de suas leituras de mundo. É o momento em que a política educacional pode se distanciar da sua concepção inicial, porém, para os atores envolvidos, pode ser também, um momento heurístico. O que está em jogo nesta interpretação da política? As vivências e experiências pessoais de cada professor, gestor envolvido, no que definimos como o momento de materialização da política educacional. Dentre estas a relação da sigla partidária do município com a do governo federal, prefeito, secretários, os gestores educacionais do município, professores, pais, alunos, que, não participaram da formulação da política, porém, devem operacionalizá-la (Bairros; Bussoletti, 2015, p. 144).

Por isso se torna complicado defender o ensino religioso nas escolas. Ainda que seja concebido de forma interteológica e inter-religiosa, ou de outra forma que seja, mas com parâmetros epistemológicos bem definidos, quem pode garantir que, ao chegar à escola, o mesmo será compreendido e ocorrerá como foi concebido? Porém, da forma como está em aberto, não passa pelo mesmo problema? Não seria intencional mantê-lo assim, para que justamente se molde às intenções políticas de cada período?

Apesar de ser o ER um ponto crítico na Educação brasileira, no que se refere ao contexto pluri e multicultural desse país, acredito que é necessário levantar reflexões para além da escola, em torno desse tema, pensar os desafios epistemológicos a fim de buscar compreendê-los e propor soluções com vistas à superação da discriminação, do preconceito e da alienação de que vem sendo vítima no campo religioso, tal como em outras épocas, resultado de disputas políticas alienantes que se apropriam do discurso religioso para torná-lo ferramenta de manobra de massas. Mais que isso, propor reflexões sobre o que significa a religião e quais as ideias e concepções de religião que circulam em nossa sociedade hoje, compreendendo a existência humana como produtora de significação, ou seja, de cultura e em termos histórico-culturais, compreender a construção de sentidos religiosos desta sociedade. Já que o homem é um ser semiótico, criador de significado e ele mesmo um ser significado para outro ser humano²⁵, e conforme já refletimos com o Assmann, Sung e Freire, desmistificar e discernir os mitos que humanizam e os que oprimem.

Nesse sentido compreendemos que o problema do ensino religioso ultrapassa os limites da organização curricular e sistêmica e amplia-se para uma concepção antropológica, filosófica e cultural de como a religião e seus temas, são compreendidos dentro de uma sociedade. Procuramos com isso, investigar como os conflitos da religião no mundo

²⁵ Tema discutido por Pino (2003), no capítulo "A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação" (Pino, 2003, p. 33-61).

moderno se articulam com o conceito de reencantamento da educação e de que forma atua na produção de sentidos, seja pelas confissões fundamentalistas, seja pela espiritualidade do capitalismo, ou pelas formas de crítica do cristianismo, tendo em vista o caráter ambíguo e contraditório da religião e na relação com o sistema capitalista.

Considerações

O conceito de religião fetichista nos permite uma forma de compreender o reencantamento de mundo pelo mercado, que fomenta um tipo de cultura de consumo, cuja lógica é sacrificial e que garante sua reprodução por meio da educação e seus processos formativos sociais, entre eles, a religião, que pode funcionar como vítima ou reprodutora desse sistema, quando não funciona de forma antifetichista, denunciando e promovendo a esperança.

Os fatos discutidos nessa reflexão não parecem, portanto, fatos isolados e esporádicos, mas que estão atrelados com as formas de ver o mundo e a lógica sacrificial do capitalismo como a religião do cotidiano. Já que, como tem afirmado Coelho (2021b) “a consciência fetichizada perverte a vida de todos, também de cristãos e militantes sociais comprometidos. A mística do fetiche seduz para a felicidade, não no âmbito das puras ideias racionais, mas nas apostas de realização” (Coelho, 2021b, p. 921). Por isso, a religião pode apresentar-se como mecanismo de manobra de massa e reforçar uma educação para a barbárie, ao invés de uma educação para o sentido solidário de coletividade e diálogo.

Dessa forma, se faz necessário, cada vez mais, elucidar o caráter ambíguo e contraditório da religião, conscientizar as massas sobre os mitos do sistema capitalista neoliberal e suas estratégias de reencantamento do mundo por meio do consumismo. Esses mitos, como afirma Freire (2019a), instalados no interior dos oprimidos, fazem-nos querer ser o opressor e parasitam sua humanidade, impedindo-os de se libertar e ser integrais em sua existência. O Ensino Religioso poderia ser uma ferramenta nesse sentido, porém, posto pelo currículo oficial com abertura e indefinição legal e metodológica, parece funcionar mais como legitimador do sistema, reforçando, com isso, a afirmação de Freire, de que é ingênuo esperar das elites dominantes uma educação libertadora.

Considerações finais

No capítulo 1 discutimos como o conceito de reencantamento tem sido usado em diversos trabalhos, sobretudo em pesquisas em educação. Foi possível perceber em muitos deles grandes apostas em uso de tecnologia da informação na educação, utilizando a referência de Hugo Assmann como principal argumentação. Outros apostaram em formação docente. No entanto, as reflexões levam a concluir que, na maioria das vezes, são propostas que não abrem mão das concepções tecnicistas e mecanicistas, porque refletem o projeto da sociedade capitalista neoliberal. Por mais que procurem se desvencilhar por meio de críticas ao sistema, não conseguem escapar da influência dos mitos e modelos de desejo que permeiam a educação e a sociedade. Acabam por reforçar um encantamento para uma vida de trabalho e consumo. Tais ideias, por vezes, refletem a falta de consciência da complexidade humana, que considera as dimensões: pessoal social, política e mística, por tomar as ideias dominantes como naturais e/ou fruto de progresso educacional. O que leva a refletir em que medida os estudos em educação não estão também colonizadas pela cultura dominante ou aspirando a ela.

As propostas de reencantamento que fogem a esse modelo, reconhecendo algumas crenças que regem a sociedade, baseiam-se no diálogo interdisciplinar e propõe reflexões para além do contexto educacional, buscando soluções em nível de conscientização e mudanças estruturais nos modos de viver anticapitalistas. Entre esses, dialogamos com Assmann e Sung que estabelecem diálogos com a teologia, e com Federici em filosofias feministas. Esses autores, por sua vez, corroboram e reforçam as propostas freirianas que propõe que a práxis social precisa superar esse encanto fetichista, resultado da invasão cultural. As reflexões desses autores, sobretudo Assmann e Sung, dialogam diretamente com as propostas de Paulo Freire e as discussões sobre mitos e modelos de desejo de Sung, que empreendemos no capítulo 2, elucidam para a compreensão da “mistificação” da sociedade, de que trata Paulo Freire. É possível compreender como ao determinar uma educação por modelos neoliberais, por diversos modos, os institutos e bancos invadem culturalmente o povo, com seus mitos, que tem por objetivo mantê-los privilegiados. Esses mitos se configuram e se propagam por diversos modos, entre eles, o currículo oficial (a BNCC), a tecnologia da informação e os costumes culturais que se reproduzem sem reflexão crítica.

Para além da educação formal, conforme discutimos no capítulo 3 a partir do conceito de religião fetichista, a religião permite-nos uma forma de compreender o reencantamento de

mundo pelo mercado, que fomenta um tipo de cultura de consumo, cuja lógica é sacrificial, e que garante sua reprodução por meio da educação e seus processos formativos sociais. Os exemplos fetichistas discutidos estão atrelados com as formas de ver o mundo e a lógica sacrificial do capitalismo como a religião do cotidiano cuja proposta mítica direciona e reforça uma educação para a barbárie ao invés de uma educação para o sentido solidário de coletividade e diálogo. O que inverte os próprios valores religiosos, seja pela invasão cultural mediada pelo discurso, seja pela manipulação direta de seus representantes pelo dominador. A mesma religião que, no entanto pode servir de legitimadora da dominação, pode também ser aquela que propõe outros valores, outras visões de mundo e outras práticas sociais que denunciam a opressão e despertam consciências no sentido de propor uma práxis humanista aberta à possibilidade do “ser mais”. Em termos práticos, pode ser uma educadora de sentidos, uma possibilidade de formar seres humanos a partir de uma perspectiva diferente da concepção hegemônica, desde que seja crítica.

A Educação oficial oferecida pelo Estado, cada vez menos estatal e mais corporativa, mediada por grupos empresariais, exclui de suas pautas a crença religiosa, por tradicionalmente a considerar nociva à liberdade de consciência dos cidadãos, um risco alienante. Passa a ser bem vinda à escola apenas no contexto de Ensino Religioso desde que este se apresente como propício à produção de discursos que favorecem a dominação e os interesses de quem o promove. Caso contrário, silenciá-lo é a opção mais adequada. No entanto, apesar de excluir o horizonte religioso de sua suposta preocupação pela educação integral, promove um tipo de religiosidade ainda mais nociva e alienante, pelos mitos capitalistas neoliberais que distorcem a concepção antropológica de um ser humano com razão de ser um sempre “mais”, com capacidade para ser mais humano, mais solidário e mais feliz, para a concepção de um ser competitivo, racional, cujo destino é o trabalho e o consumo.

Como resultado dessa concepção antropológica, se vê cada vez mais adoecido o profissional da Educação e os alunos, desinteressados pela escola. O discurso, no entanto, enfatiza a incompetência do professor, culpando-o pelos fracassos da escola, por meio do discurso de necessidade de formação de professores, cuja formação, nesse caso, é na verdade, para atender aos ideais do sistema. Desvalorizando a formação teórica e crítica, aposta numa formação preocupada puramente com a metodologia, para que seja cada vez mais atualizada tecnologicamente e alinhada aos ideais empreendedores do neoliberalismo. Tecnologias essas que, na maioria das vezes, nem o aluno, nem o professor, nem a escola tem, e ideais que não encontram possibilidades reais na realidade social. De qualquer forma, esse professor precisa

ser aquele que atende demandas que extrapolam sua prática, o professor gerenciado cujo saber e prática, estão alienados. Essa alienação, com a alta demanda de exigências para que se concretize o ser humano que esse sistema pretende formar, parece ser o grande motivador do adoecimento do profissional da educação, e não só deste, mas das relações de trabalho contemporâneas, de um modo geral, como mostraram os autores mobilizados nesta pesquisa.

A análise nos leva a concluir que a educação não se encontra desencantada, necessitando se reencantar, mas que já está reencantada pelo sistema capitalista neoliberal, com seus mitos e crenças. Um novo reencantamento pressupõe o desencantamento desse sistema, para então se reencantar mediante a humanização. Nas palavras de Freire, necessitaria primeiro ser desmistificada dos mitos do opressor. Nosso esforço nesse trabalho foi o de iniciar esse exercício de desmistificação, que muito ainda necessitaria aprofundar.

Outras discussões a partir dessa perspectiva poderiam contribuir para refletir sobre a educação atual, tanto na educação formal quanto na religião. Outros aspectos dessa mistificação poderiam ser explorados, por exemplo, na educação formal, as abordagens e metodologias chamadas ativas em sua relação com a realidade educacional, bem como as abordagens chamadas humanistas e naturalistas, como Pickler, Waldorf, Montessori, entre outras na relação com essa cultura dominante e colonizadora do capitalismo neoliberal e ainda as filosofias antissistemas que despontam como novidades em grupos subalternizados ou realidades locais. A isso se podem somar análises no diálogo com as formas de religião que se formam e multiplicam como mais naturalistas e espiritualistas tendo como pano de fundo da realidade social o capitalismo como religião. Até que ponto essas novidades rompem com esse sistema, considerando a dependência emocional da relação oprimido-opressor dada pela invasão cultural, da qual problematiza Paulo Freire? Aqui nos parece ainda que o diálogo com a psicanálise traria bons resultados para essa reflexão.

As discussões feitas até aqui encontram limite na delimitação teórico-metodológica de um trabalho acadêmico, entretanto a reflexão iniciada pretende contribuir com outras reflexões no campo da Educação e da formação humana, de um modo geral, no sentido de despertar questionamentos em torno das práticas que temos naturalizadas e daquelas que despontam como novidade e avanço, a fim de identificar e desconstruir mitos e crenças que não levam senão ao esvaziamento do sentido humano, ao sofrimento e à desumanização.

ANEXO 1**A Barata Diz Que Tem**

A barata diz que tem
 Sete saias de filó
 É mentira da barata
 Ela tem é uma só
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem é uma só
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem é uma só

A barata diz que tem
 Um anel de formatura
 É mentira da barata
 Ela tem a casca dura
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem a casca dura
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem a casca dura

A barata diz que tem
 Um sapato de fivela
 É mentira da barata
 O sapato é da mãe dela
 Rá rá rá, ró ró ró
 O sapato é da mãe dela

Rá rá rá, ró ró ró
 O sapato é da mãe dela

A barata diz que tem
 Uma saia de cetim
 É mentira da barata
 Ela tem é de capim
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem é de capim
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem é de capim

A barata diz que tem
 Um sapato de veludo
 É mentira da barata
 Ela tem o pé peludo
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem o pé peludo
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela tem o pé peludo

A barata diz que tem
 Sete saias de balão
 É mentira não tem não
 Nem dinheiro pra sabão
 Rá rá rá, ró ró ró
 Nem dinheiro pra sabão
 Rá rá rá, ró ró ró
 Nem dinheiro pra sabão

A barata diz que tem
 Um vestido de babado
 É mentira da barata
 O vestido tá rasgado
 Rá rá rá, ró ró ró
 O vestido tá rasgado
 Rá rá rá, ró ró ró
 O vestido tá rasgado

A barata sempre diz
 Que viaja de avião
 É mentira da barata
 Ela vai é de ônibus
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela vai é de ônibus
 Rá rá rá, ró ró ró
 Ela vai é de ônibus
 (LETRAS DE MUSICA,
 CANTIGA POPULAR,
 NOVEMBRO DE 2023)

Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/te-mas-infantis/1054490/>.
 Acesso em 23 de nov. 2023

Referencias bibliográficas:

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALMEIDA, João Carlos. **Léon Dehon: Educação Integral: ideário pedagógico e missão institucional**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e233713, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698233713>. Acesso em: 7 abr. 2024.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ALVES, Rubem. **O que é religião?** 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ARAUJO, Alan Ricardo de Souza; ARAI, Adriana Akemi Hiraki; SILVA, Ana Paula Souza de Oliveira. Reencantar a docência nas veredas da filosofia. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 30-38, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd11/article/view/69>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ASSMANN, Hugo. **Igreja eletrônica e seu impacto na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAIROS, Mariângela; BUSSOLETTI, Denise. Políticas Educacionais e Diversidade: modos de implantação junto às escolas de Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 140-151, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 01 abr. 2020.

BAPTISTA, Isabel Aparecida Prandina. **A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BECKER, Michael Reinhard Maria. **Ensino religioso entre catequese e ciências da religião: uma avaliação comparativa da formação dos professores do ensino religioso no Brasil e da aprendizagem interreligiosa na Alemanha em busca de um ensino religioso interteológico e interdisciplinar**. 2010. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BELL, Daniel. **Las contradicciones culturales del capitalismo**. México: Alianza Editorial, 1989. p. 17-90.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DOU de 23/12/1996.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins; HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 71-82, 2001. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CÂMARA, Tereza Cristina Bernardo da. Vivências corporais humanescentes: estratégias para reencantar a educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. [8]p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45125>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CAMOLEZ, João Carlos. **Pedagogia do re-encantamento**: uma intervenção diferencial na formação docente. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2007.

CAMOLEZ, João Carlos; JARDILINO, José Rubens Lima. Reencantar a educação é possível? **Cadernos de Pós-graduação**, [s. l.], v. 4, p. 111-120, 2005 [2009]. No portal do periódico, os vol. 2 ao 7 apresentam data de publicação (no site) no ano 2009. Seguimos a data que consta no PDF. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1799>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CAPPELETTI, Paulo. **As interfaces das Teologias Latino-americanas**: aproximações e distanciamentos entre a Teologia da Libertação e a teologia da Missão Integral. 2018. 000 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2018.

CAROTENUTO, Filipo Maluf; ESTEVAM, Humberto Marcondes; PEREIRA, Otaviano José; MARQUES, Welisson. A escola atual “competente”, sob o impasse ético entre (apenas) instrumentalizar ou humanizar na mediação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 12, p. e46591211569, 2020. [31]p. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11569>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>. Acesso em: 18 dez. 2023.

COELHO, Allan da Silva. Secularização e laicidade: abordagens destoantes para pensar a modernidade. **Impulso**, Piracicaba, v. 26, n. 67, p. 85-98, set./dez. 2016. ISSN Impresso: 0103-7676, ISSN Eletrônico: 2236-9767. DOI: [10.15600/2236-9767/impulso.v26n67p85-98](https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v26n67p85-98). Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/318438674_Secularizacao_e_laicidade_abordagens_destoantes_para_pensar_a_modernidade. Acesso em: 7 abr. 2024.

COELHO, Allan da Silva. **Capitalismo como religião**: Walter Benjamim e os teólogos da libertação. São Paulo: Recriar, 2021a.

COELHO, Allan da Silva. Paulo Freire e Papa Francisco: Diálogo sobre discernimento e educação ecológica na *Laudato Si'*. **Revista Pistis & Praxis**, Curitiba, v.13, n. 2, p.912-930, maio/ago. 2021b. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/28339>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. A Entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pVYq6dDgwRxYgkcyFq6YNrm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião - REVER**, [s.l.], n. 3, p. 45-70, set. 2009. ISSN 1677-1222. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em 8 abr 2024.

DURAND, Gilbert. A renovação do encantamento. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.15, n. 1, p.49-60, jan./jun 1989. Trad. de José Carlos de Paula Carvalho.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação Latino-Americana**: uma filosofia da religião antifetichista. São Paulo: Edições Loyola, 1980. Trad. Luiz João Gaio. (Reflexão Latino-Americana; 2)

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**; A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. Trad. Jaime A. Clasen.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A Clasen, Lúcia M. E. Orth.

EL ACHKAR, Dalal. **Pedagogia da Afetividade**: uma construção teórico-prática de processos educativos baseados no afeto. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis, 2003.

FEDERICI, Sílvia. **Reencantando o mundo**: Feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022. Tradução de coletivo Sycorax.

FERNANDES-PINTO, Érika. A busca do elo perdido para a reconexão sociedade e natureza e o papel dos sítios naturais sagrados. In: COSTA NETO, Eraldo M; SILVA, Elis Rejane S. (org.). **Ecologia espiritual**: integrando natureza, humanidades e espiritualidades. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 46-61. Ebook. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.3532218024>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FIGUEIREDO, André Videira de. A Metrópole Carnavalizada: Os Blocos de Rua como Performances Surrealistas e Situacionistas na Cidade do Rio de Janeiro. **Revista Lusófona de**

Estudos Culturais, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 203-220, 2021. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3224>. Acesso em: 7 abr. 2022.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FRANCISCO (PAPA). **Carta Encíclica Laudato Si' (LS)**. São Paulo: Paulus/Loyola, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2024.

GASPARETO, Paulo Roque. Evolução da comunicação no contexto escolar e da igreja em tempo de pandemia. In: RAMOS, Roberto Carlos; WIEBBELLING, Giani; BOECK, Kassiana; PINTO Roseli Simone; LIMA, Alexandre (org.). **Educação Lassalista: Saberes da prática educativa**. Ponta Grossa: Atena, 2022, p. 17-27. Formato PDF. ISBN 978-65-5983-829-5. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.295220701>. Acesso em 10 abr. 2024.

HAMMES, Lúcio Jorge; ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Itamar Luís. O legado da pedagogia freiriana: possibilidades para reencantar a educação. **Cadernos de Educação**, [s.l.], n. 65, [18]p., 2021. Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. ISSN: 2178-079X. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/1047>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JAPIASSU, Hilton. A crise da razão e a revanche do irracional. **Revista Bioethikos**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 181-185, 2011. Universidade São Camilo. Disponível em: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/85/181-185.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

KRIESANG, Vanderlei. **Informática educativa e cidadania: construção e resgate de espaços sociais por e para jovens**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Cidade, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, Marcos Rodrigues de. **O que sobrou do paraíso? O consumo e o reencantamento do mundo juvenil**. 2009. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/4079>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LÖWY, Michael. **O que é cristianismo da Libertação: Religião e Política na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

LÖWY, Michael. Dois anos de desgoverno: a ascensão do neofascismo. **Blog A Terra é Redonda**. [s.l.], 9 fev. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-a-ascensao-do-neofascismo/>. Acesso em 10 abr. 2024.

MELLO, Giulia Melo de; RADAELLI, Samuel Mânica. Bem Viver no Estado Plurinacional: o “reencantamento” do mundo através da projeção constitucional da cosmovisão andina. **Revista Culturas Jurídicas**, [s. l.], v. 8, n. 20, p. 559-575, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52381>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **História locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira.

MORAN COSTAS, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima; PERES, Lúcia Maria Vaz. O sentido profissional e simbólico do trabalho docente. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 68-75, 2016. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.27549>. Acesso em 12 abr. 2024.

OLIVEIRA, Andreia Machado; FONSECA, Tania Maria Galli. O Reencantamento da escola: um paradigma ético-estético na educação. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, [s. l.], n. 11, p. 192-206, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/8995>. Acesso em: 28 abr. 2022.

PEREIRA, Jeniffer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664> . Acesso em 12 abr. 2024.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003. p. 33-61.

PREZOTTI, Nathalia Thami Chalub. O conceito de desencantamento do mundo, de Max Weber, e a visão de reencantamento do mundo em dois de seus maiores intérpretes: Antônio Flávio Pierucci e Wolfgang Schluchter. In, *Academia: Desencantamento do mundo em Max Weber*, UFF. Niterói, RJ. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, [s. l.], n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 12 abr. 2024.

RANGEL, Marcelo de Mello. Ensino de História: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, e0110, p. 1-27, 2021. Número especial.

Disponível: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/21751803ne2021e0110>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RIBEIRO, Crystiane Ribas Batista. **Cuidado tridimensional (eu, tu, nosso ambiente) na educação básica:** para um reencantamento do mundo. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências do Cuidado em Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RIBEIRO, Dione Carlos; SILVA, Madalena Pereira. Nativos e imigrantes digitais: um diálogo necessário para reencantar a Educação. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 45, p. 343-357, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3724>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autentica, 2019. 1ª reimpressão.

SANTOS, Jacirema Maria Thimoteo dos. **Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade.** 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

SANTOS, Mário Antônio dos. **Escola aprendente:** os novos espaços da aprendizagem. 1998. 104 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78042>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SANTOS, Romário da Silva. Se o mundo se reencanta, antes teve que ser desencantado: historicidade do conceito de reencantamento e a juventude que se reencanta. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, [s. l.], v. 18, n. 52, p. 139-150, abr. 2019. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/rbse/RomarioArt_RBSEv18n52abril2019.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 14. ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

SILVA, Camila Ferreira da. O pensamento de Alain Touraine e a educação: reflexões sobre a teoria do sujeito e o reencantamento do mundo. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 2, [11]p., jul./nov. 2016. ISSN 2317-2452. Há uma imprecisão na descrição do volume, indicado no PDF como v. 6, que corresponde às publicações do ano 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2807/2594>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SILVA, Pedro Paulo Soares da. **Hugo Assmann:** Da Teologia da Libertação à Educação para a Solidariedade. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação**

& Sociedade, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/10046>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOFIATI, Flávio Munhoz. A questão da sexualidade no movimento carismático católico. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 3, n. 8, p. 227-241, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30356>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, Lindolfo A. **Marketing Católico e a crítica profética: desafios à ação evangelizadora**. Aparecida: Santuário, 2011.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SUNG, Jung Mo. Mercado religioso e mercado como religião. **Horizonte – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, p. 290-315, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n34p290>. Acesso em: 13 abr. 2024.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. O ensino e as imagens a partir da pedagogia da sensibilidade: entre o encantamento e a necessidade de formação continuada. **Revista Educere Et Educare**, [s. l.], v. 16, n. 38, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25363>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VALENÇA, Maira Bruce. **Arteterapia-educação: tecendo sentidos entre vivência e reencantamento**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

VILELA, André Ricardo Freitas Bezerra. **Fetichismo e reencantamento do mundo em Lourenço Mutarelli**. 2021. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 2020. Trad. Tomas da Costa. (Coleção Sociologia).

WIRTH, Lauri Emilio. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. v. 1. p. 129-142.