



REVISTA DE

EDUCAÇÃO
ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA
E ENSINO RELIGIOSO

Brasília, ano 42, nº 158, jan/jun 2019

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA
E ENSINO RELIGIOSO

Brasília, ano 42, n. 158, jan./jun. 2019

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profa. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profa. Lioneide Brito da Silva
Dr. Maurício da Silva Ferreira
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Es. James Pinheiro dos Santos

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Es. Fabiana Deflon - Associação Nacional de Educação Católica/Brasi

Capa

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Traduções

Carlos Mario Vásquez

Suporte Editorial e Técnico

Es. James Pinheiro dos Santos

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

12 Escola católica: Ensino Religioso e BNCC

Catholic school: Religious Education and BNCC

Escuela católica: Educación Religiosa y BNCC

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Sônia Itoz

28 Ensino Religioso, Pastoral e Catequese: proximidades, distâncias e desafios

Religious, Pastoral and Catechetical Teaching: proximity, distances and challenges

Enseñanza Religiosa, Pastoral y Catequesis: proximaciones, distancias y desafíos

Sérgio G. Mendes

45 O Ensino Religioso e a diversidade cultural: o sagrado na sala de aula

Religious Education and cultural diversity: the sacred in the classroom

Enseñanza Religiosa y diversidad cultural: lo sagrado en la clase

Edile Maria Fracaro Rodrigues

66 *La resiliencia, camino a la reconstrucción social en contextos de conflicto: una experiencia de educación religiosa en perspectiva decolonial*

A resiliência, o caminho para a reconstrução social em contextos de conflito: uma experiência de educação religiosa em uma perspectiva decolonial

The resilience, the way to social reconstruction in contexts of conflict: an experience of religious education in a decolonial perspective

David Emmanuel Vides San Juan

87 Ciência da Religião e Ciência da Religião Aplicada à educação: formação de professores e Ensino Religioso

Science of Religion and Science of Religion Applied to education: teacher training and Religious Teaching

Ciencia de la Religión y Ciencia de la Religión Aplicada a la educación: formación de profesores y Educación Religiosa

Rodrigo Oliveira dos Santos

105 Evangelização e pluralismo religioso na escola católica: vias para um diálogo evangelizador e inclusivo

Evangelization and religious pluralism in catholic schools: ways to an inclusive and evangelizing dialogue

Evangelización y pluralismo religioso en la escuela católica: caminos para un diálogo evangelizador e inclusivo

Osmar Aloizio Resende e Diogo Marangon Pessotto

125 Ensino Religioso como disciplina curricular: uma breve apresentação de alguns modelos existentes para orientação desse ensino em escolas particulares

Religious Education as a curricular discipline: a brief presentation of some existing models for orientation of this teaching in private schools

Educación Religiosa como disciplina curricular: breve presentación de algunos modelos existentes para la orientación de esta enseñanza en escuelas privadas

Elaine Costa Honorato

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

137 Reflexões sobre a atuação do gestor educacional católico na contemporaneidade

Reflections on the performance of the catholic education manager in contemporary times

Reflexiones sobre la misión del gestor educativo católico en la contemporaneidad

Ana Marli Hoernig e Paulo Fossatti

153 Educação digital e educação inclusiva

Digital education and inclusive education

Educación digital y educación inclusiva

Gilson de Oliveira Cardoso e Lucia Maria Martins Giraffa

178 “Pátria amada, Brasil”: ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea

“Beloved nation, Brasil”: boastfulness and bureaucratic intrusion in contemporary brazilian education

“Patria amada, Brasil”: patriotismo e intromisión burocrática en la educación brasileña contemporánea

Francisco Thiago Silva

195 Consensualismo educacional: o processo emancipatório do altruísmo da sociedade contemporânea

Educational consensus: the emancipatory process of the altruism of contemporary society

Consenso educacional: el proceso de emancipación del altruismo de la sociedad contemporánea

Davidson Alessandro de Miranda

RELATO DE EXPERIÊNCIA

222 Educação em consonância com valores cristãos: premissas, princípios e propósito Notre Dame

Education in consonance with christian values: premises, principles and purpose Notre Dame

Educación en consonancia com los valores cristianos: premisas, principios y propósitos Notre Dame

Camila Roberta Lahm Vieira e Deisi Daniana Naibo

Prezado(a) leitor(a),

Em seu primeiro número de 2019, a Revista de Educação ANEC traz o *Dossiê: Educação, Educação Católica e Ensino Religioso*. A proposição do tema visa aprofundar as diversas experiências no campo escolar e acadêmico, com intuito de propiciar ao leitor uma leitura instigante e reflexiva. O Ensino Religioso está previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, além de ser uma das cinco áreas do conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacamos que a BNCC estabelece que, no Ensino Religioso, sejam abordadas as manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades a partir dos pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

Na Seção Dossiê, temos como primeiro artigo *Escola católica: Ensino Religioso e BNCC*, que apresenta como a escola católica está a serviço do conjunto da sociedade e como instância crítica, com intencionalidade e determinação; ela deve estar presente, participar e atuar nas situações e nos espaços socioculturais e ser promotora de uma comunidade que seja expressão eclesial. Para isso, deve promover um diálogo sereno e construtivo de colaboração e de respeito mútuo, como reconhecimento recíproco da própria missão, no serviço educativo aos direitos fundamentais da pessoa.

O segundo artigo dessa seção é *Ensino Religioso, Pastoral e Catequese: proximidades, distâncias e desafios*, que, conforme destaca o autor, faz-se necessário discernir, para cada contexto, o modelo de Ensino Religioso mais adequado: o catequético (ou confessional católico em sentido estrito), o inter-religioso (inter-confessional, teológico ou ecumênico) ou o fenomenológico.

O terceiro artigo do Dossiê, com o título *O Ensino Religioso e a diversidade cultural: o sagrado na sala de aula*, traz, por meio de uma pesquisa bibliográfica, reflexões importantes, tais como: como ver o diferente e aprender com ele a conviver em harmonia? Como abordar a questão da diversidade cultural e religiosa em sala de aula? O docente do Ensino Religioso pode assumir uma atitude que

desenvolva a articulação com outras competências (componentes curriculares e conhecimentos), para integrar os estudantes em um trabalho conjunto com vistas à educação integral.

O quarto artigo, *La resiliencia, camino a la reconstrucción social en contextos de conflicto: una experiencia de educación religiosa en perspectiva decolonial*, versa acerca do contexto colombiano, que é caracterizado por processos de paz e pelo denominado pós-conflito após meio século de luta armada, com o levantamento de reflexões contundentes por meio da educação religiosa.

O quinto artigo do Dossiê, com o título *Ciência da Religião e Ciência da Religião Aplicada à educação: formação de professores e Ensino Religioso*, traz em sua narrativa que a Ciência da Religião possui como objeto o estudo da religião e o seu método, consolidados em uma ciência de referência para a formação docente de profissionais do Ensino Religioso, assim como para a sua aplicação nas escolas públicas e privadas. O texto aponta ainda que a Ciência da Religião Aplicada viabiliza, em nível cognitivo, os conhecimentos produzidos na Ciência da Religião, funcionando como mediadores e viabilizadores no estudo sobre religiões em relação aos desafios que emergem desse objeto na sociedade.

O sexto artigo dessa seção, *Evangelização e pluralismo religioso na escola católica: vias para um diálogo evangelizador e inclusivo*, busca analisar os conceitos de pluralismo religioso e diálogo inter-religioso, vinculando-os ao processo educativo-evangelizador, a fim de apontar os principais desafios e alguns caminhos para um processo evangelizador em diálogo. O estudo, exploratório e qualitativo, tem como base a pesquisa documental e bibliográfica.

Por fim, o último artigo dessa seção é *Ensino Religioso como disciplina curricular: uma breve apresentação de alguns modelos existentes para orientação desse ensino em escolas particulares*. O texto é uma contribuição instigante para os educadores que querem inovar por meio da compreensão de modelos que podem ser aplicados na educação básica brasileira.

Na Seção de Artigos de Demanda Contínua, o primeiro texto, *Reflexões sobre a atuação do gestor educacional católico na contemporaneidade*, traz um aprofundamento, a partir da reflexão de diversos autores, sobre a atuação do gestor educacional católico diante dos inúmeros desafios da sociedade contemporânea, frisando a importância dos princípios do humanismo, que se alicerçam nos valores éticos, morais e cristãos.

O segundo artigo dessa seção, *Educação digital e educação inclusiva*, que tem como objetivo discorrer acerca da educação inclusiva no contexto digital, é atu-

almente um dos desafios para as escolas que estão comprometidas com o desenvolvimento integral de seus estudantes. Observa-se que a própria terminologia “educação inclusiva” supõe a disposição das escolas para atender, de forma ampla, às mais diversas necessidades dos estudantes. A partir da narrativa, os autores propõem a inclusão de um ambiente educativo que seja seguro, acolhedor e que entenda a diferença como um fator positivo. O texto aborda ainda a questão do uso das tecnologias digitais, que vem transformando o cenário educacional e, por consequência, pressionado o processo de escolarização a realizar mudanças estruturais e organizacionais.

Ainda nessa seção, temos o artigo *“Pátria amada, Brasil”*: *ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea*, que tece reflexões críticas e sugestões para a organização do trabalho pedagógico, como resultado das principais políticas educacionais dos últimos três anos.

Já o artigo *Consensualismo educacional: o processo emancipatório do altruísmo da sociedade contemporânea* traz uma leitura interessante que avalia as transformações sociais, políticas e culturais provocadas pelo processo de modernização nas últimas décadas, bem como suas respectivas interferências na educação da sociedade contemporânea. Caracterizado o problema decorrente desse cenário de transformações históricas, o autor buscou apontar como possibilidade para superação das limitações técnico-científicas da racionalidade instrumental a teoria do agir comunicativo de Habermas, conferindo ao processo de ensino e aprendizagem a abertura intersubjetiva enquanto condição para formação do consenso.

Na Seção Relato de Experiência, temos o artigo *Educação em consonância com valores cristãos: premissas, princípios e propósito Notre Dame*. Esse relato de experiência aborda brevemente a origem da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora, que se constituiu em um sistema educacional que forma e educa milhares de jovens, de diversas nações, tendo como inspiração fundamental a profunda experiência da bondade de Deus e de seu amor providente. O relato congrega valores cristãos, desenvolvidos em uma escola confessional da região do Vale do Paranhana/RS.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, recebemos 25 artigos. O processo de avaliação deles foi realizado com a participação de 38 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, com expertise em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e a avaliação, 12 artigos integram o presente número, que compõem e comple-

mentam o dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos. Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos mais cordiais agradecimentos. Na oportunidade, manifestamos nosso reconhecimento e nossa estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança depositada no Comitê desta Revista, que se dedica à Educação Católica do Brasil, disseminando ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

Escola católica: Ensino Religioso e BNCC

SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO JUNQUEIRA¹

SÔNIA ITOZ²

Resumo: Está na identidade e na natureza de existir e de ser da escola católica a busca por uma síntese entre cultura e fé. A expressão da identidade da escola católica se coloca como missão de entendimento da razão e da fé presentes na vida, na cultura e na história da humanidade. Ao trabalhar com objetos de conhecimento, a escola católica apresenta valores a assimilar, mas também verdades a descobrir, razão pela qual o ambiente da escola católica deve ser caracterizado pela academicidade, o que exige educadores competentes, convictos, coerentes e comprometidos com a missão de educar evangelizando e evangelizar educando. A escola católica está a serviço do conjunto da sociedade e como instância crítica, com intencionalidade e determinação; deve estar presente, participar e atuar nas situações e nos espaços socioculturais e ser promotora de uma comunidade que seja expressão eclesial. Para isso, deve promover um diálogo sereno e construtivo de colaboração e de respeito mútuo, como reconhecimento recíproco da própria missão, no serviço educativo aos direitos fundamentais da pessoa. Isso quer dizer que, como comunidade educativa, só pode se constituir por causa do encontro e da colaboração de alunos, pais, professores, colaboradores e gestores. Por essa razão, na escola católica, as relações pessoais são de autêntica reciprocidade, de atitudes coerentes e de comportamentos humanizantes. Imbricam-se, assim, conhecimentos com atitudes e posturas para promover um modelo cristão de pessoa. A pesquisa trabalhou com os documentos da Igreja que tratam da escola católica, e o artigo tem por objetivo atingir profissionais da área de Ensino Religioso escolar.

Palavras-chave: Ensino religioso. Escola católica. Identidade. Missão.

Catholic school: Religious Education and BNCC

Abstract: It is in the identity and nature of existing and being of the Catholic school to seek a synthesis between culture and faith. The expression of the Identity of the Catholic school stands as a mission of understanding reason and faith present in the life, culture and history of humanity. When working with objects of knowledge the Catholic school presents values to be assimilated, but also truths to discover. This reason and why the environment of the Catholic school should be characterized by academicity, which requires competent educators, convinced, coherent and committed to the mission of educating evangelizing and evangelizing educating. The Catholic school is at the service

of society as a whole and as a critical instance, with intentionality and determination, it must be present, participate and act in the situations, in the sociocultural spaces and be promoter of a community that is ecclesial expression. To this end, it should promote a serene and constructive dialogue of collaboration and mutual respect, as a reciprocal recognition of one's mission in the educational service of the fundamental rights of the person. This means that, as an educational community, it can only consist of meeting and collaborating with the presences of students, parents, teachers, collaborators and managers. For this reason, in the Catholic school, the personal relationships are of authentic reciprocity, of coherent attitudes and of humanizing behaviors. Knowledge and attitude and attitudes are thus imbued in order to promote a Christian model of person. The research worked with Church documents that deal with Catholic school and the article aims to reach professionals in the Area of Religious Schooling.

Keywords: Religious education. Catholic school. Identity. Mission.

Escola católica: Educação Religiosa y BNCC

Resumen: Está en la identidad y en la naturaleza de existir y ser de la escuela católica buscar una síntesis entre cultura y fe. La expresión de la Identidad de la escuela católica se plantea como misión de entendimiento de la razón y de la fe presentes en la vida, la cultura y la historia de la humanidad. Al trabajar con objetos de conocimiento la escuela católica presenta valores a asimilar, pero también verdades a descubrir. La razón por la que el ambiente de la escuela católica debe ser caracterizado por la academia, lo que exige educadores competentes, convencidos, coherentes y comprometidos con la misión de educar evangelizando y evangelizando educando. La escuela católica está al servicio del conjunto de la sociedad y como instancia crítica, con intencionalidad y determinación, debe estar presente, participar y actuar en las situaciones, en los espacios socioculturales y ser promotora de una comunidad que sea expresión eclesial. Para ello, debe promover un diálogo sereno y constructivo de colaboración y de respeto mutuo, como reconocimiento recíproco de la propia misión, en el servicio educativo a los derechos fundamentales de la persona. Lo que quiere decir que, como comunidad educativa, sólo puede constituirse por el encuentro y la colaboración de las presencias de alumnos, padres, profesores, colaboradores y gestores. Por esta razón, en la escuela católica, las relaciones personales son de auténtica reciprocidad, de actitudes coherentes y de comportamientos humanizantes. Se relacionan, así, conocimientos con actitudes y posturas, para promover un modelo cristiano de persona. Palabras clave: Educación religiosa. Escuela católica. La identidad. Misión.

Escola católica: um espaço que possibilita a convivência e o conhecimento da diversidade

Coloca-se em pauta, a partir da concepção de escola católica, a orientação dada no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica no Brasil. O objetivo do artigo é iniciar uma reflexão provocativa entre educadores e articuladores da área de conhecimento e do componente curricular Ensino Religioso.

Para a constituição de uma escola que exercite a democracia e seja expressão de acolhimento e inclusão de todos e de qualquer um, independentemente de procedência, credo e convicções, é necessário ter presente em seu currículo a pluralidade cultural das sociedades, o que significa se abrir à diversidade religiosa. Isso quer dizer que o universo da educação básica se torna espaço e concede a necessária condição para abrir-se a um conhecimento que também seja convivência com as diferentes expressões culturais e religiosas. Dessa forma, é possível olhar, estudar e estimular afirmações da identidade cultural dos diferentes grupos existentes no Brasil, bem como buscar construir um convívio respeitoso com a multiculturalidade presente no ambiente escolar.

O sistema da educação básica exerce, assim, um papel importante no desvelamento e na desmistificação de pré-conceitos, pois é a falta de formação e de informação que facilita a manipulação de percepções e consciências e que gera discriminação, preconceitos e perseguição a grupos minoritários ou de posturas e expressões diferenciadas do *status quo*. Os “objetos de conhecimento”, antigos “conteúdos”, propostos pela BNCC sugerem o trabalho, primeiro, com uma abordagem *in loco* para conhecer; depois, com análise acadêmico-científica da realidade; e, por fim, com os princípios de direitos humanos, como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). Dessa forma, os estudantes poderão desenvolver competências e habilidades para melhor compreender a realidade e, como consequência, contribuir para a construção de um mundo com mais dignidade para todos, ou seja, mais igualitário nos direitos e nos deveres.

A área de conhecimento Ensino Religioso coloca-se na BNCC com o objetivo de ensino e aprendizagem para garantir o respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa e política do país. Entende-se que a multiplicidade de valores humanos e humanitários se dá em um processo de construção de um indivíduo cidadão, com igualdade de direitos e de deveres perante a sociedade em que vive.

Entende-se que, na construção de habilidades, o componente curricular Ensino Religioso leva a:

- conhecer elementos básicos que compõem as manifestações religiosas, a partir das experiências vivenciadas no contexto pelos estudantes;
- analisar a função social das tradições religiosas na organização, na estruturação e na manutenção das diferentes culturas e suas manifestações socioculturais;
- estudar a expressão de atitudes morais como consequência do fenômeno religioso e as representações da consciência como resposta pessoal e das coletividades do ser humano;
- esclarecer o direito à diferença na constituição das organizações religiosas, nas suas estruturas, que têm na liberdade o seu valor inalienável, assim como o debate sobre o sentido da vida para as diversas expressões culturais.

Em uma leitura “religiosa”, a concepção de ser humano é identificada nas elaborações das organizações religiosas, o que passa pela orientação que é dada para o modo como se portar e viver neste mundo. Por isso, os princípios, as doutrinas e os valores religiosos estruturam respostas mediante as concepções; estruturam posturas de vida por meio da organização; estruturam processos para prosseguir a história da humanidade. Entendida a área de conhecimento e os objetos de estudo (BNCC), o componente curricular Ensino Religioso coloca em pauta, especificamente, as relações humanas e os valores que destas demandam.

O cenário do estudo da leitura religiosa interfere, de modo específico, no patrimônio cultural, nas tradições e nas organizações religiosas como concretude de religiosidades e transcendências. Coloca-se aqui o desenvolvimento de competências e habilidades para compreender conteúdos que constituem a história, dada na expressão concreta das mais diferentes realidades e da herança arquitetural expressa nos espaços e nas culturas religiosas. Esses são objetos de aprendizagem que demonstram uma proposta e um modo de educar. E, além disso, diante da diversidade, desencadeiam-se posturas de respeito, tolerância, diálogo e reverência ao diferente. Mas, principalmente, ao fazer com que a liberdade de crença seja respeitada, torna-se objeto primordial de abrir-se ao outro pelo conhecimento, o que amplia o repertório de vocabulário e de percepção do mundo.

Para que isso se dê, é necessário um cuidado primordial com a formação qualificada dos profissionais de Ensino Religioso. Nesse contexto, a formação que dá mais conta de preparar o educador é a ciência da religião, já que trata de uma leitura que busca entender a religiosidade no ser humano e, a partir daí, as manifestações, as organizações, os espaços sagrados, as expressões, os rituais, as simbologias, entre outras.

Escola católica: uma identidade que leva a educar

Desde a colonização do Brasil por europeus cristãos, a trajetória da Igreja Católica foi a de atuar com forte presença no campo da educação. Desde os primeiros tempos, a Igreja e as escolas católicas passaram por diversas tensões e mesmo conflitos sociais. Nesse processo histórico, no entanto, são as instituições sociais, a Igreja e as escolas católicas que buscam atuar de modo dialógico, acolhedor e com respeito às diferentes organizações civis e religiosas.

A educação feita na escola católica no Brasil está amparada e é respaldada pelo artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que afirma que “as escolas confessionais são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas” (MOURA, 2000, p. 179). Diferentemente de outras áreas do conhecimento para o Ensino Religioso, ainda não existe uma normatização, o que torna um espaço de total liberdade para constituir-se, mas também de enorme risco para a atuação

didático-pedagógica. Atualmente, a BNCC normatizou concepção de área do conhecimento, e nesta, suas competências, seus objetos de conhecimento, seus conteúdos e suas habilidades para o componente Ensino Religioso, o que faz ser um referencial para o ensino e a aprendizagem.

Em uma perspectiva eclesial católica, evolui, de certa forma, o tratamento dado à educação no Concílio Vaticano II e nas Conferências Episcopais Latino-Americanas. Neste início do século XXI, as escolas católicas organizam-se, em geral como as demais, em comunidade educativa de professores, funcionários, famílias e estudantes de tradições religiosas diversas. Mas, como fenômeno da modernidade, o vínculo, a frequência e a participação efetiva em uma Igreja, católica ou não, são enormemente relativos. Famílias, alunos e educadores em geral, quando questionados sobre o motivo da permanência na escola católica, respondem que são instituições organizadas, têm por tradição qualidade de ensino e são orientadas por valores humanos (ANJOS; ITOZ; JUNQUEIRA, 2015).

Portanto, é por intermédio da expressão “sociocultural” que a escola católica mostra sua identidade própria, ao executar sua missão de ser um meio de evangelização da Igreja, quando participar e tornar efetivo o anúncio da Boa Notícia do Reino. Ao colocar em prática sua missão de educar e evangelizar as culturas, a escola católica tem bastante claro que atua no e com o ser humano, e nas relações entre si e com Deus, para que tenham atitudes e posturas cidadãs à luz dos ensinamentos cristãos.

Nestes últimos tempos, o Ensino Religioso é tratado legalmente como uma área do conhecimento, o que faz com que a escola católica, para continuar a messe que lhe é própria, constitua no seu projeto identitário a pastoral escolar. O Ensino Religioso é campo de conhecimento acadêmico, enquanto a pastoral escolar é o espaço, o tempo e a ação da escola católica que expressa sua identidade e executa sua missão evangelizadora. Em outras palavras, todas as áreas, com seus objetos de conhecimento, suas competências e suas habilidades, tornam-se expressão da identidade, de um carisma fundacional e da missão da escola católica no cuidado que a pastoral escolar precisa implementar e desenvolver.

Ensino Religioso: um ensino que educa a pessoa e uma aprendizagem que constrói o cristão

Hoje a escola é essencialmente um espaço de integração social, o que a torna, cada vez mais, um território carregado de ideologias e instaura condições para que se manifestem diferentes interesses das mais variadas procedências. Nesse contexto, a área de conhecimento Ensino Religioso e suas competências e habilidades a serem desenvolvidas podem ou não colaborar para um tipo de formação do ser humano que seja integral. Por essa razão, o componente curricular Ensino Religioso assume o papel contundente de apresentar diferenciados

objetos de conhecimento para refletir sobre critérios que fundamentem compromissos éticos e posturas morais, bem como discuti-los e analisá-los, para garantir a expressão das liberdades, o exercício da justiça, o direito a ser diferente, a solidariedade às causas humanas, em busca da plena defesa da dignidade do ser humano.

A compreensão da dimensão religiosa, constitutiva do ser humano, caracteriza-se como objeto de conhecimento a ser trabalhado, tendo presente o contexto com situações específicas e particulares. Assim, a função social do conhecimento escolar identifica e (re)formula questionamentos, elaborações e convicções na ordem do religioso e, gradualmente, constitui a autonomia na alteridade.

Logo, o componente curricular Ensino Religioso deve dar condições e abrir espaços para (re)visitar conteúdos, posturas e argumentos das demais áreas do conhecimento. A abordagem dos objetos de conhecimento, nas suas diferentes temáticas, na ótica do conhecimento religioso, abre horizontes, faz perceber outras elaborações, suscita reflexões, provoca questionamentos, fazendo com que o ensino e a aprendizagem sejam significativos e deem sentido à existência do componente na matriz curricular.

No exercício do diálogo com o diferente, exercita-se o diálogo, o que também faz se abrir para ouvir outras perspectivas, faz ainda conhecer o outro no seu espaço e situação. Assim, para compreender a alteridade, é preciso desenvolver uma competência que escancare o respeito aos diferentes costumes e práticas.

A partir da realidade e do contexto histórico e social, bem como considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os objetos de estudo devem despertar os estudantes para:

- a religiosidade presente em si mesmo;
- o fenômeno religioso que se manifesta na sociedade;
- a superação dos pré-conceitos e da discriminação religiosa;
- o respeito à identidade na alteridade;
- a abertura às diferentes expressões religiosas;
- a acolhida solidária e fraterna a todas as pessoas;
- o engajamento social e a implantação da justiça e da promoção do bem comum;
- a corresponsabilidade ecológica.

Portanto, Ensino Religioso é distinto da Catequese, a qual deve ser ministrada para uma comunidade que vive a fé, em um espaço extraclasse e por um período de maior aprofundamento da doutrina cristã-católica. Já o Ensino Religioso acontece na escola, para uma classe de alunos e com conteúdos, objetos do conhecimento, acadêmicos.

É normativo hoje para a educação básica no Brasil, pela BNCC, que o componente curricular Ensino Religioso deve estar “integrado nos programas escolares e ser ministrado na escola de modo explícito e sistemático, a fim de que não venha a criar-se na mente dos alunos um desequilíbrio entre a cultura geral e a cultura religiosa” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977, n. 50). Portanto, “o ensino religioso na escola é um direito e um dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma experiência da liberdade religiosa de cada pessoa” (CNBB, 1983, n. 124).

Portanto, os objetos de conhecimento do Ensino Religioso apresentam um caráter sociocultural, conforme a BNCC, e estão orientados para o conhecimento do fenômeno religioso, com o objetivo de levar à compreensão dos principais entres existenciais presentes na constituição da diversidade religiosa da sociedade, razão pela qual os objetos de conhecimento devem trabalhar com uma visão de vida presente nas culturas, ter uma linguagem própria, porém sempre aberta ao diálogo, à interdisciplinaridade e à interculturalidade (BRASIL, 2017).

Esses são pressupostos que apontam que o Ensino Religioso deve ser organizado no currículo escolar de forma orgânica e sistemática, para permitir a apropriação de uma linguagem simbólica própria que leve a favorecer uma compreensão do fenômeno sociorreligioso. E, como fim último na educação básica, deve contribuir para que os indivíduos entendam as situações de vida, estejam abertos à convivência com a diversidade, por meio da elaboração de propostas de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Como competência final da educação básica, o Ensino Religioso deve levar ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mediante operações mentais, como perceber, contemplar, narrar, descrever, classificar, comparar, analisar e elaborar, de forma que articule a formação do cidadão e do cristão.

Ensino Religioso: é preciso humanizar a pessoa para humanizar a sociedade

A área de conhecimento Ensino Religioso, com seus objetos de conhecimento, deve levar a uma leitura do mundo nas várias linguagens, nos diversos fatos, espaços territoriais sagrados e históricos, na arte e com as tecnologias. Os objetos de conhecimento, os conteúdos, devem favorecer os valores sociais, a solidariedade, a superação do preconceito e o acolhimento ao diferente. Para isso, são referenciais fundamentais para o cristianismo:

- a promoção, a defesa e a garantia dos direitos humanos;
- a cultura de paz;
- o desenvolvimento das linguagens;
- o exercício da cidadania;
- o diálogo inter-religioso;
- a participação e o engajamento nos movimentos sociais;

- as artes e suas produções artísticas;
- a inserção e o engajamento no mundo do trabalho.

É com base neles que, academicamente, o conceito deverá ser construído no ensino e na aprendizagem do Ensino Religioso. Esses são tópicos dos objetos de conhecimento que compõem especificamente a diversidade cultural e religiosa brasileira. Logo, um Ensino Religioso que se pauta pelo conhecimento acadêmico promove a construção do profundo respeito às características da diversidade étnica, racial, religiosa, dentre outras. Só dessa maneira será possível entender que a área de conhecimento Ensino Religioso pode contribuir para a formação integral dos estudantes e favorecer a compreensão dos ambientes, do sistema político, das tecnologias, das artes e dos princípios morais e éticos.

O Ensino Religioso como componente curricular acadêmico, no seu ensino e na sua aprendizagem, trabalha com a organização social, o tempo, o espaço e a seleção criteriosa de materiais e de recursos. Por isso, é dotado de uma linguagem complementar, ou seja, verbal, gestual e simbólica. Trabalha ainda com o fenômeno ontogenético (ser humano individual) e também com o filogenético (ser humano membro da coletividade/social). Por último, trabalha com a aquisição da função simbólica, ou seja, a semiótica ou a representação das linguagens, que é o que dá origem ao pensamento.

Assim, o componente curricular Ensino Religioso entende que, pela capacidade de representar mentalmente os dados da realidade apreendidos pela percepção, o indivíduo se utiliza do significante, que é a imagem mental, a palavra, o gesto ou o símbolo, para representar o significado. É a partir da capacidade de representar que o aluno constrói todo o complexo sistema de significações que darão sentido ao seu existir. Logo, a competência linguística comunicativa de falar, ouvir, ler e escrever é utilizada na preparação, na orientação e na avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar.

É importante ressaltar que a compreensão dos objetos de conhecimento deve respeitar uma comunicação que seja aberta ou que não se restrinja à linguagem de uma tradição religiosa, mas a uma linguagem da ciência da religião, pautada pela linguagem do ser humano no contexto histórico-cultural. A linguagem da ciência da religião é a linguagem religiosa acadêmica e de ensino e aprendizagem na formação da pessoa e do cidadão, por isso é sempre simbólico-evocativa, celebrativa, comunitária e narrativa.

Assim, o Ensino Religioso, na pauta da ciência da religião, deve focalizar os aportes humanos da questão religiosa e utilizar a linguagem do exercício de uma cidadania comprometida com a defesa dos direitos humanos. No processo de ação-reflexão-ação, trabalha com uma avaliação didático-pedagógica que seja elemento integrador entre a aprendizagem dos estudantes e a atuação do professor na construção do conhecimento.

Ensino Religioso: o que o fundamenta e quais são seus referenciais

O objeto de estudo do Ensino Religioso:

[...] busca construir, por meio das manifestações religiosas e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz (BRASIL, 2017, p. 437).

A definição e a conceituação do objeto de estudo do Ensino Religioso orientam para o conhecimento sobre a vida nas dimensões pessoais, sociais, culturais, ecológicas e transcendentais, ou seja, o componente articula educação e religião, cujos elementos instauram um dinamismo diversificado de tendências, influências e análises, podendo, no entanto, ser ao mesmo tempo complementares. Assim, o norteador da dinâmica social da religião, no espaço da escola, e o estudo das manifestações religiosas como fator de percepção da história da humanidade, explicitada no conceito especificamente de religião, constituem o referencial de ensino e aprendizagem.

O conceito tomado de religião neste trabalho vem da Roma Antiga. Cícero (106-43 a.C.) foi quem sistematizou o conceito de religião, constituído do substantivo “religio”, como usado pelos latinos, no sentido de relembrar, rever os preceitos referentes ao culto aos deuses. Ainda, aproximadamente entre 250-317, Lactânncio deu a interpretação que compreendia a religião como “re+ligare”, que significa “ligar de novo o homem a Deus”, já que estavam separados pelo pecado original. E, em 354-430, Santo Agostinho, mais no final de sua vida, utilizou o termo “re+eligere” no sentido de “re-escolher a Deus”, a quem o homem havia desobedecido com o seu pecado.

Para os romanos, o termo “religio” designava a realização da observância do culto, do respeito e da piedade aos poderes superiores. O entendimento de religião se dava a partir de uma contextualização temporal e histórica do ser humano que se definia perante o mundo e seus semelhantes. Ainda hoje, a religião é expressão que constitui um sentido para a vida de seus seguidores e oferece uma leitura e uma interpretação da vida e do mundo que lhes são significativas.

No Brasil, os especialistas fazem uso da concepção dada por Cícero, que entende religio como um conjunto de crenças e práticas doutrinárias, próprias de uma sociedade humana particular organizada, que honra seus deuses e que devota respeito aos demais. Religio pode ainda significar realidades religiosas muito diferentes, no entanto Cícero o qualifica e define como um sistema organizado e público de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo.

A partir do quadro de compreensão anterior, estabeleceram-se princípios estruturais para o componente curricular Ensino Religioso, o que o faz também parte integrante da formação básica em vista da construção da cidadania no educando e no grupo a que pertence. Assim, no currículo escolar, o Ensino Religioso alicerça-se nos princípios acadêmicos de ensino e aprendizagem, que levam ao exercício do engajamento social e do compromisso de entendimento da alteridade, fazendo parte da formação integral dos estudantes. Mesmo em situações de negação do ser religioso, no sentido antropológico, existem dados históricos, organizações socioreligiosas, espaços sagrados, rituais públicos, simbologias diversas, entre outros, segundo os quais o aluno da educação básica precisa ser preparado para saber, respeitando as religiosidades.

O estudo da religiosidade no ser humano e da religião na realidade socio-cultural é decorrência de percepções, pesquisas e estudos, com destaques e sistematizações ocorridos ao longo do século XX. Na Igreja Católica, encontra-se, no discurso do Papa João Paulo II dirigido aos sacerdotes de Roma, referência ao estudo da religião no espaço acadêmico (JOÃO PAULO II, 1980). A CNBB (1983, n. 125) afirma que o “Ensino Religioso se caracteriza pela sua referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar e que esse componente curricular é distinto da Catequese, que é dada numa comunidade paroquial”. Atualmente, a distinção entre Ensino Religioso como componente curricular e como uma área do conhecimento é assumida na literatura da Igreja, da academia, da educação básica e também compreendida pela sociedade civil.

Nesse aspecto, “a Catequese é entendida como a educação ordenada e progressiva da fé, realizada numa comunidade eclesial, promovendo um conhecimento mais profundo do mistério de Deus” (CNBB, 1983, n. 72). Isso significa dizer também da pessoa e da mensagem salvadora de Jesus Cristo, o que visa a uma adesão da fé, ou seja, fazer com que as pessoas sejam discípulas e seguidoras de Jesus. A Catequese fundamenta o seu conteúdo na teologia e se coloca na perspectiva do conhecimento das grandes experiências religiosas da humanidade. A Catequese busca intencionalmente explorar e trazer presente o sentido da fé e da vida, enquanto o Ensino Religioso busca favorecer aos estudantes a possibilidade de se autoconhecerem, conhecerem os outros e se posicionarem diante do contexto em que vivem e da sua inter-relação com o mundo.

Uma forte e profunda distinção entre Ensino Religioso e Catequese está na característica da linguagem. Cada uma tem uma linguagem própria e adequada aos seus objetivos de ensino e aprendizagem. O Ensino Religioso fundamenta-se na área da ciência da religião, a qual é a área de conhecimento que favorece a construção de argumentos, fundamentações e elaborações que contribuem com uma leitura de mundo. Como conhecimento sociocultural, é possível constatar e comprovar que, no âmbito e no substrato de cada cultura, o elemento religioso sempre está presente e se constitui de diferentes formas, o que justifica o conhecimento religioso como conhecimento da história humana nos seus aspectos socioculturais.

O Ensino Religioso, componente constituinte da matriz curricular, dá-se nos horários normais da escola, sem prejuízo de tempo, espaço, condições e competências em geral. Ele é o componente que tem por definição principal assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa das sociedades, refutando quaisquer formas de discriminação, preconceito e proselitismo (BRASIL, 1996). Seu objetivo primordial é fazer conhecer as tradições religiosas que os estudantes já trazem de suas famílias e respeitar e salvaguardar a liberdade de expressão religiosa do outro. Busca-se educar para a tolerância, a harmonia, a convivência e a compreensão do outro, pelo entendimento mútuo, pela fraternidade e pela paz, no diálogo e com respeito às diversas tradições religiosas.

O tratamento pedagógico dado aos componentes curriculares é o mesmo em nível de exigência e respeito ofertado ao componente de Ensino Religioso. Os objetos de conhecimento do Ensino Religioso devem subsidiar o entendimento do conhecimento religioso a partir da relação entre as culturas e as tradições religiosas, de modo a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem a manifestação desse fenômeno no ser humano. O desenvolvimento de competências e habilidades em uma sequência racional e lógica deve respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, em cada ano escolar, e, com isso, conhecer e valorizar a trajetória particular de cada cultura, proporcionando o embasamento científico de sua própria tradição religiosa. A metodologia que precisa ser ativa deve, assim, refletir o modo como o fenômeno religioso se apresenta e como foi sendo elaborado historicamente (JUNQUEIRA, 2002).

Logo, objetos do conhecimento e metodologias ativas não apenas identificam o fenômeno religioso, mas desenvolvem uma gradual descoberta de conhecimentos e releitura de mundo, tanto no cotidiano escolar quanto no social. Em decorrência disso, o conhecimento promovido pelo Ensino Religioso supera e ultrapassa o aspecto apenas das informações, mas amplia as visões, as concepções e os fundamentos. Assim, o Ensino Religioso assume, com os outros componentes escolares, o papel de provocar na comunidade educativa questionamentos e reelaborações do processo de humanização no contexto de múltiplas relações sociais e planetárias.

Com isso, o Ensino Religioso é um componente que precisa ir além do supérfluo, da materialidade das coisas, dos acontecimentos corriqueiros, dos gestos sem sentido, dos ritos sem significado e das normas. Deve trabalhar com um conhecimento acadêmico elaborado e sistematizado, enfim, que ajude a interpretar a realidade com profundidade e leve a atuar na sociedade de um modo que seja transformador.

Pode-se dizer que a religião, quando e se entendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, orienta o ensino e a aprendizagem do Ensino Religioso no espaço escolar. Afirma-se também que a ciência da religião é o referencial que subsidia a aplicação didática para o cotidiano

da sala de aula, favorecendo aos estudantes da educação básica uma compreensão maior da cultura das diferentes organizações religiosas, e é a ciência acadêmica que capta, analisa e investiga sistematicamente as religiões em suas manifestações e organizações socioculturais, a partir de fatos ou fenômenos percebidos como religiosos.

Como qualquer fenômeno academicamente, não se questiona a validade ou a qualidade de uma religião. Primeiro, percebe-se; depois, constitui-se em objeto de estudo; então, analiticamente, é considerada ou não pertinente para tratar como ensino e aprendizagem. A partir disso, metodologicamente percebe-se até então que as religiões são sistemas de sentido, dado pelo ser humano, formalmente idênticos, mesmo que expressem uma enorme diversidade sociocultural nas suas concepções, manifestações e organizações. Portanto, é a ciência da religião que constitui os fundamentos e os referenciais que estabelecem a base do conhecimento para o trabalho de ensino e aprendizagem do Ensino Religioso.

Uma concepção de ensino e aprendizagem para o Ensino Religioso

O Ensino Religioso, assim como os demais componentes do currículo escolar, trabalha, consciente e intencionalmente, com o dado sociocultural e o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a partir deles. Trata-se de:

[...] um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. [...] Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (BRASIL, 2017, p. 437).

A BNCC propõe unidades temáticas, das quais estabelece objetos de conhecimento e habilidades que devem pautar os planejamentos e, destes, a ação pedagógica do ensino e da aprendizagem. Porém, antes disso, é importante o professor se apropriar, com muita competência acadêmica, do que é pedido sobre as competências a serem desenvolvidas no aluno da educação básica. Diz a BNCC (BRASIL, 2017, p. 437) que o Ensino Religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências para:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza,

enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

A partir da compreensão do trabalho com desenvolvimento de competências, o professor organiza situações-problema com pesquisas, vivências, relatos, estudo de meio em tempos e espaços das religiões. Para isso, o professor precisa ainda desenvolver metodologias ativas ou que façam os alunos buscarem o entendimento das religiões por diversas formas de conhecer e aprender.

O tratamento metodológico do Ensino Religioso se delinea a partir da caracterização da matriz teórica e do fazer pedagógico, propondo competências e habilidades a serem desenvolvidas; objetivos a serem atingidos e que pautam o ensino e a aprendizagem; objetos de conhecimento (conteúdos); projetos; metodologias; avaliação; e reproposta do projeto anual e dos planejamentos de cada etapa (bimestre, trimestre e semestre).

O processo de ensino e aprendizagem é articulado considerando sempre o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicossocial, físico, estético, ético, moral e religioso, pois o ser humano é um ser em constante desenvolvimento, e sua relação com os diferentes tipos de conhecimento tem inferência nos estágios da maturação humana.

A linguagem do Ensino Religioso é a linguagem do conhecimento, por isso é pedagógica, e nunca religiosa, o que quer dizer que se sustenta em habilidades que levem à competência de construir atitudes, posturas e valores. Assim, o aluno é levado a:

- analisar e acolher as experiências religiosas previamente construídas, as quais favorecem a capacidade de vivenciar uma relação de abertura às diferentes culturas;
- elaborar e vivenciar comportamentos éticos, autônomos, responsáveis e de respeito ao bem comum, para estimulá-los e fortalecê-los;
- exercitar-se em discussões, debates, criatividade e respeito à ordem democrática, que preservem os direitos e os deveres dos cidadãos;
- testemunhar o respeito ao diferente e criar condições e possibilidades para que cada um desenvolva a sua identidade pessoal.

É evidente que, para isso, será necessário estabelecer critérios didáticos que se colocam a partir da forma de organizar e trabalhar os objetos de conhecimento, possibilitando a construção do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, o tratamento didático-pedagógico no Ensino Religioso precisa considerar:

- os conhecimentos prévios dos estudantes, as demandas locais, os interesses, as sensibilidades e as possibilidades;
- o respeito às diferentes tradições religiosas, de modo que os estudantes valorizem, assumam, aprofundem e vivenciem a própria cultura e tradição religiosa;
- metodologias ativas, que permitam ser criativo no processo de aprender e socializar conhecimentos;
- a participação, a interação, a cooperação, a escuta do outro, o respeito ao diferente, a abertura para novas aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia;
- a adequação de recursos, de linguagem, de textos, de alegorias etc., permitindo que os estudantes construam significados, reflitam sobre as diferentes tradições religiosas e se sensibilizem diante do transcendente ou do mistério;
- as necessidades dos estudantes de estabelecer relações, interações e conexões entre os conhecimentos do próprio universo religioso e os de outro.

O Ensino Religioso será organizado por competências e habilidades a serem desenvolvidas e por objetos de conhecimento que apontem para a necessidade de uma interação entre quem aprende e quem ensina e que demonstrem conhecimento histórico-cultural significativo. Será desenvolvido por meio de uma linguagem que se propõe a auxiliar e a desenvolver a sensibilidade, o diálogo, a tolerância e a convivência pacífica, respeitando a pluralidade cultural e religiosa brasileira e que, no processo, possa responder às questões existenciais: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Qual é o sentido da minha existência?

Os objetos de conhecimento devem contemplar uma cosmovisão que favoreça a compreensão da estrutura e dos conceitos das religiões, visando sempre estabelecer as formas de expressão que explicitam, por meio dos costumes, das tradições e da linguagem, aquilo que influencia as relações sociais (BRASIL, 2017).

Concluindo: um Ensino Religioso que se faz fazendo

Compreende-se que o Ensino Religioso é uma das áreas de conhecimento da educação básica e que compõe todo o processo da educação integral do aluno. É também operacionalizado por meio de um modelo de currículo articulado com a teoria educacional e a prática pedagógica, ou seja, passa por um bom e bem elaborado planejamento para dar conta da ação pedagógica. É isso que permite ao estudante o domínio de diferentes linguagens, a compreensão de diversos fenômenos, sejam físicos, sejam sociais, e construir argumentações que levam a elaborar propostas e a enfrentar as diversas situações de sua vida (TEIXEIRA, 2006).

O Ensino Religioso aproxima estudantes e professores, estimulando a prática de ensino e aprendizagem pela pesquisa de campo, das organizações, dos ritos, dos símbolos, dentre outros, mas que deve ser feito de forma científico-acadêmica. Seu objeto de estudo é o conhecimento religioso, construído empiricamente e sistematicamente a partir das tradições religiosas, observando as unidades temáticas (BRASIL, 2017) de estudo sobre religiões e os objetos de conhecimento, conforme o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da fé do educando (FOWLER, 1992).

Entende-se que a compreensão do fenômeno religioso na sociedade utiliza-se de uma metodologia ativa que possibilita:

- o contato para a observação do fenômeno religioso em suas múltiplas expressões;
- a pesquisa para obter a informação de dados como aproximação de aspectos do conhecimento religioso;
- a análise para a reflexão do confronto didático-pedagógico entre conhecimento teórico e prático;
- a avaliação como exercitação de competências e habilidades que levam à elaboração de concepções.

Assim, a área de conhecimento Ensino Religioso busca desenvolver a compreensão da diversidade religiosa na realidade brasileira e de mundo. Porém, o principal é que possa desenvolver habilidades de respeito e acolhida às diferentes expressões religiosas, para que desenvolvam competências que favoreçam o diálogo inter-religioso, multicultural e ecumênico.

Recebido em: 16/10/2018

Revisado pelo autor em: 03/12/2018

Aceito para publicação em: 15/12/2018

Notas

1 Professor livre-docente (2012) e pós-doutor (2010) em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Geografia da Religião pela Universidade Federal do Paraná (Bolsista CAPES - 2018). Professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2008). Doutor (2000) e Mestre (1996) em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana (Roma - Itália). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1990). Bacharel em Ciências Religiosas pelo Instituto Superior de Ciências Religiosas (1987). Pesquisador colaborador do LEER da Universidade Estadual de Londrina. É consultor e orientador em Educação e Religião. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER). E-mail: srjunq@gmail.com

2 Mestre em Educação (1993) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Filosofia (1990) pela FAI. Graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1990). Membro e pesquisadora do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER). Assessora, palestrante, escritora e autora de artigos e de livros didáticos de Ensino Religioso e Pastoral Escolar. Coordenadora do Departamento de Estudos Filosóficos, Sociológicos e Ensino Religioso e de Pastoral Escolar do Colégio Emilie de Villeneuve/SP. E-mail: soniadeitoz@gmail.com

Referências

ANJOS, Marcio; ITOZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sergio. **Pastoral escolar: práticas e provocações**. Aparecida: Santuário, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos** – Cartilha. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Catequese renovada: orientações e conteúdo**. Itaiçi, 1983.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. Vaticano, 1977.

FOWLER, James. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

JOÃO PAULO II. **Discurso aos Sacerdotes de Roma**. Roma, 5 mar. 1980. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1981/march/documents/hf_jp-ii_spe_19810305_sacerdoti-diocesi-roma.html. Acesso em: 14 out. 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Pastoral escolar: conquista de uma identidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Laercio. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Faustino. Educação inter-religiosa e educação para alteridade. *In*: SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José. **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 29-40.

Ensino Religioso, Pastoral e Catequese: proximidades, distâncias e desafios

SÉRGIO G. MENDES¹

Resumo: No contexto do crescente pluralismo da sociedade brasileira, o Ensino Religioso se apresenta para a escola católica como uma oportunidade especial de formação para a tolerância e a cidadania. Não obstante, nas escolas católicas ainda se presenciam modelos de Ensino Religioso que se confundem com a Catequese ou com a Pastoral Escolar. Além disso, faz-se necessário discernir, para cada contexto, o modelo de Ensino Religioso mais adequado: o catequético (ou confessional católico em sentido estrito), o inter-religioso (interconfessional, teológico ou ecumênico) ou o fenomenológico. De qualquer modo, a BNCC apresenta ainda novas exigências para a elaboração das matrizes do Ensino Religioso do Ensino Fundamental que são difíceis de serem acolhidas pelo modelo catequético. Contudo, a questão de fundo talvez não seja tanto a dificuldade sobre qual modelo de Ensino Religioso adotar ou sobre qual sua relação com a Pastoral Escolar em particular, mas a compreensão do que seja a evangelização e a pré-evangelização. Defende-se que o modelo fenomenológico não fere a confessionalidade da escola católica e que é o mais adequado para atender às exigências do contexto atual no campo do Ensino Religioso.

Palavras-chave: Religião. Educação. Escola católica. Ensino religioso.

Religious, Pastoral and Catechetical Teaching: proximity, distances and challenges

Abstract: In the context of the growing pluralism of our society, Religious Education presents it self to the Catholic school as a special opportunity of formation for tolerance and citizenship. Nonetheless, in Catholic schools we still see models of Religious Education that are confused with Catechesis or with School Ministry. In addition, it is necessary to discern, for each context, the most appropriate model of Religious Education: the Catechetical (or confessional Catholic in the strict sense), Interreligious (interconfessional, theological or ecumenical) or Phenomenological. In any case, the new brazilian curricular standards known as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) also presents new requirements for the elaboration of the matrices of Religious Education of Elementary School that are difficult to be accepted by the catechetical model. However, the fundamental question may not be so much the difficulty in which model of Religious Education to adopt or in what its relation with the School Ministry in particular, but the understanding of what is evangelization and pre-evangelization.

We defend that the phenomenological model does not hurt the confessionality of the Catholic school and that it is the most adequate to meet the demands of the current context in the field of Religious Education.

Keywords: Religion. Education. Roman catholic school. Religious education.

Enseñanza Religiosa, Pastoral y Catequesis: proximaciones, distancias y desafíos

Resumen: En el contexto de creciente pluralismo de nuestra sociedad, la Educación Religiosa se presenta para la escuela católica como una oportunidad especial de formación para la tolerancia y la ciudadanía. No obstante, en las escuelas católicas todavía presenciemos modelos de Enseñanza Religiosa que se confunden con la Catequesis o con la Pastoral Escolar. Además, se hace necesario discernir, para cada contexto, el modelo de Enseñanza Religiosa más adecuado: el Catequético (o confesional católico en sentido estricto), el Interreligioso (interconfesional, teológico o ecuménico) o el Fenomenológico. De cualquier modo, los lineamientos curriculares brasileños, la llamada “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), presenta nuevas exigencias para la elaboración de los lineamientos curriculares de la Educación Religiosa de Primaria y Secundaria, que son difíciles de ser acogidas por el modelo catequético. Sin embargo, la cuestión de fondo tal vez no sea tanto la dificultad sobre qué modelo de Educación Religiosa adoptar o sobre cuál su relación con la Pastoral Escolar en particular, sino la comprensión de lo que es la evangelización y la pre-evangelización. Defendemos que el modelo fenomenológico no hiera la confesionalidad de la escuela católica y que es el más adecuado para atender a las exigencias del contexto actual en el campo de la Enseñanza Religiosa.

Palabras clave: Religión. Educación. Escuela católica. Enseñanza religiosa.

Introdução

Desde o processo de formação do Estado brasileiro, o tema do Ensino Religioso acompanha a história do país. Hoje, no momento em que se assiste ao recrudescimento da intolerância e do fundamentalismo como reação a uma sociedade cada vez mais plural, o Ensino Religioso se apresenta novamente como um tema de máxima importância. Com efeito, passa também por esse componente curricular a preocupação com a formação para a tolerância, a cidadania e o respeito às diversidades. No presente estudo, não se objetivou recordar ou sistematizar tudo o que o magistério recente afirmou sobre essa temática, mas, a partir de alguns de seus pressupostos e dos novos desafios que interpelam, propor algumas reflexões que possam contribuir para o juízo sobre os modelos de Ensino Religioso que atualmente são adotados em algumas escolas católicas do Brasil.

Muitos documentos do magistério católico trataram do Ensino Religioso. Sem a pretensão de um elenco exaustivo, convém citar os seguintes:

- Exortação Apostólica *Catechesi Tradendae* (1979).
- Dimensão religiosa da educação na escola católica (1988).

- Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova (2014).
- O apostolado do Ensino Religioso nas escolas católicas (1996).
- A escola católica (1977).
- Diretório Geral para a Catequese (1998).
- Igreja e educação (1975).
- Educação religiosa nas escolas (1976).
- Educação, Igreja e sociedade (1992).
- O Ensino Religioso – nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino (1987).

Como demonstram esses e outros documentos eclesiais, a compreensão sobre o Ensino Religioso ao longo da tradição católica conheceu algumas mudanças profundas. De fato, desde os fins da Idade Média até os anos próximos ao Concílio Vaticano II, há, no âmbito da escola católica, praticamente uma coincidência entre Ensino Religioso Escolar, Pastoral e Catequese. Mas, após o Concílio Vaticano II, há uma crescente clareza acerca da especificidade de cada uma dessas realidades. Em especial, a distinção entre Catequese e Ensino Religioso se aprofundou por força da compreensão de que a Catequese não poderia se restringir ao domínio cognitivo das verdades fundamentais da fé católica como acontecia naquela ocasião. Enfim, Catequese, Ensino Religioso e Pastoral não são mais compreendidas como ações coincidentes, mas são complementares na missão evangelizadora da escola católica.

A Pastoral e a Catequese na escola católica

Antes de se ater ao Ensino Religioso, fio condutor desta reflexão, convém considerar as especificidades da Pastoral e da Catequese. Desse modo, será mais fácil perceber o campo próprio do Ensino Religioso nas escolas católicas.

A pastoral

A Pastoral, em sentido amplo, é o agir da Igreja (todo o Povo de Deus), prolongando, na história, a presença e a atuação do Senhor Jesus como revelador do Pai e libertador dos seres humanos (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1986, p. 22). À Pastoral cabe de maneira singular a missão de criar na escola católica um “ambiente permeado do espírito evangélico de caridade e liberdade”, em que se perceba a presença da docência humanizadora de Jesus, um estilo cristão de pensamento e de vida que penetra em cada um dos elementos da estrutura educativa (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1988, n. 25). Em décadas recentes, cresceu a percepção entre as instituições educativas católicas da necessidade de se passar de uma escola com

Pastoral para uma escola em Pastoral. Isso implica que a Pastoral deixe de ser um setor da escola e integre a gestão escolar, o currículo, a ação pedagógica, a administração e a formação dos educadores e funcionários.

A Catequese

A Catequese pressupõe a aceitação vital da mensagem cristã como realidade salvífica, o que não se aplica ao Ensino Religioso. É o lugar específico da Catequese é uma comunidade que vive a fé em um espaço mais vasto e por um período mais longo do que o escolar. A Catequese objetiva a maturação espiritual, litúrgica, sacramental, apostólica, que se realiza sobretudo na comunidade eclesial local (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1988, n. 68-70). Por essa razão, ainda que seja desejável que a escola católica também ofereça essa possibilidade de maturação da fé cristã para os discentes que o desejarem, é imprescindível que o faça em vínculo com a igreja local.

Cabe, no entanto, considerar que algumas escolas católicas chegaram a fundir de tal modo o Ensino Religioso à Catequese, que elas se tornaram um único caminho de preparação aos sacramentos. Essa identificação ignora a necessária distinção e complementaridade que deve perpassar essas duas realidades (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1997, n. 73). Essa fusão compromete em especial o propósito fundamental da Catequese, na medida em que volta a reduzi-la à transmissão de verdades, ignorando que ela visa ser uma pedagogia integral da fé, a partir de um encontro profundo com o Cristo Ressuscitado, da identificação com a sua missão de promoção do Reino de Deus no mundo e da participação em uma comunidade concreta de seus seguidores (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1997, n. 30-33, 39, 68, 80; JOÃO PAULO II, 1984, n. 20; ALBERICH, 1983).

O Ensino Religioso na escola católica

O Ensino Religioso não supõe a adesão à fé religiosa. Trata-se de um componente curricular com um programa próprio que busca relações inter e transdisciplinares (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1988, n. 70). Por essa razão, o Ensino Religioso possui objetivos, planos, didática e características próprias, conforme diretrizes pedagógicas da escola.

Não obstante, o Ensino Religioso quer ser uma oportunidade de diálogo entre a tradição da fé cristã e a cultura, de tal sorte que os valores do Evangelho possam impregnar a mente e os corações dos alunos (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1997, n. 73-75).

Dada a confessionalidade da escola católica e as bases legais que a sustentam, é necessário recordar que o Ensino Religioso por ela oferecido pode restringir-se exclusivamente à exposição da doutrina católica e sua visão religiosa

particular. Os pais, ao matricularem seus filhos em uma escola católica, concordaram tacitamente com a orientação católica não apenas do Ensino Religioso, mas de toda a estrutura escolar. Logo, do ponto de vista legal, nada obsta a que a escola católica faça livremente essa escolha.

Os novos desafios do Ensino Religioso na escola católica

Ao tratar do Ensino Religioso na escola pública, o Papa São João Paulo II defendia que os alunos têm o direito de aprender, de modo verdadeiro e com certeza, a religião a que pertencem (JOÃO PAULO II, 1991)². Esse direito é reconhecido teoricamente pela legislação brasileira, ainda que efetivamente as religiões minoritárias não tenham estrutura nem recursos para oferecer esse direito aos seus estudantes da escola pública. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece esse direito ao aluno, mas em chave inter-religiosa e filosófica. Na introdução à área do Ensino Religioso, a BNCC reconhece que ele é parte incontornável da cultura:

O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçam distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizam cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os **fenômenos religiosos** em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL, 2017, p. 436, grifos nossos).

Reconhece ainda que o Ensino Religioso é necessário na formação para a tolerância e a cultura de paz:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2017, p. 437).

E, por fim, reconhece a importância da dimensão transcendental humana:

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta (BRASIL, 2017, p. 438).

Mesmo que a escola católica insista em um Ensino Religioso confessional católico em sentido estrito, ainda assim a BNCC a obriga a abrigar em suas matrizes curriculares as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento relativos a outras tradições religiosas³. Significa que a escola católica também deve objetivar a formação para o diálogo com a cultura, a tolerância religiosa, a cidadania e a cultura de paz. Na verdade, esses objetivos já têm sido almeçados pela escola católica há muito tempo. A novidade é que, ao obrigar que o Ensino Religioso trate de outras tradições religiosas, a BNCC, na prática, dificulta um ensino confessional em sentido estrito, que exclua outras tradições religiosas como acontecia até recentemente em algumas escolas católicas. Além disso, a BNCC também aponta que o objeto desse componente curricular, como visto, é o “conhecimento religioso”, porque se compreende o Ensino Religioso como uma verdadeira área de conhecimento. Novamente, um Ensino Religioso estritamente confessional e que se confunda com a Catequese, provavelmente, tenha muita dificuldade de atender a essas demandas da BNCC.

No entanto, quando a massiva maioria dos estudantes matriculados na escola católica era católica, a oferta de um Ensino Religioso estritamente católico não oferecia grandes dificuldades. Mas, atualmente, é crescente o número de alunos que se matriculam na escola católica pertencendo a outras tradições religiosas ou declarando-se agnósticos, ateus ou sem religião. Por ser confessional, isso não obriga a escola católica a modificar suas opções explicitamente católicas no campo do Ensino Religioso ou de qualquer outra parte de sua organização escolar.

Contudo, sendo a dimensão de abertura transcendental parte inequívoca de uma visão integral do ser humano, pode-se reconhecer que o desenvolvimento dessa dimensão é verdadeiramente um direito humano. Em um contexto de crescente pluralidade que afeta não apenas os alunos, mas o próprio corpo docente e os funcionários da escola católica, insistir e apenas tratar de maneira exclusiva a tradição católica, excluindo o diálogo com outras tradições religiosas e não religiosas, é correr o risco de não contribuir efetivamente para o desenvolvimento da dimensão transcendental humana, o que em chave católica significaria não contribuir para uma pré-evangelização, como bem expressa a Congregação para a Educação Católica (1988, n. 108, grifos nossos):

Dada a situação que se criou em várias partes do mundo - a escola católica acolhe cada vez mais uma população escolar de fé e ideologias diversas - torna-se inadiável a necessidade de esclarecer a dialética a instaurar entre o momento cultural propriamente dito e o desenvolvimento da dimensão religiosa. Esta é um momento ineliminável, e permanece a tarefa específica de todos os cristãos empenhados nas instituições educativas. Em tais situações, porém, não será sempre fácil ou possível conduzir avante o discurso da evangelização; dever-se-á então ter em vista a **pré-evangelização**, isto é, a **abertura ao sentido religioso da vida**. Isto comporta uma individualização e aprofundamento de elementos positivos acerca do como e do conteúdo do processo formativo específico. A transmissão da cultura deve estar atenta antes de mais à consecução dos próprios fins e a potenciar todas as dimensões que tornam o homem humano, e em particular a **dimensão religiosa** e o **emergir da exigência ética**. Tendo em conta a unidade no pluralismo, é necessário realizar um discernimento sagaz entre o que é essencial e o que é acidental. A exatidão do como e do conteúdo consentirá o **desenvolvimento integral do homem no processo educativo, desenvolvimento que pode ser definido verdadeira pré-evangelização**. Este é o terreno sobre o qual se pode “edificar”.

Logo, apresenta-se uma nova exigência para o Ensino Religioso: o de contribuir para a formação integral dos alunos por meio do desenvolvimento da dimensão religiosa e do empenho ético. Diante desse cenário, cabe perguntar sobre qual modelo de Ensino Religioso na escola católica seria o mais adequado, sem ignorar, contudo, a atualíssima advertência da Congregação para o Clero (1997, n. 74):

Não é possível reduzir a uma única forma todos os modelos de ensinamento religioso escolar, desenvolvidos historicamente em seguida aos acordos com os Estados e às deliberações de cada Conferência dos Bispos. Todavia, é necessário esforçar-se para que, segundo os relativos pressupostos, o ensino religioso responda às suas finalidades e características peculiares.

Modelos de Ensino Religioso

A legislação brasileira, especialmente a partir da Constituição de 1934, foi progressivamente compreendendo o Ensino Religioso como um componente curricular ou uma área de conhecimento. Essa mudança na compreensão do papel e lugar do Ensino Religioso fomentou o surgimento de outros modelos de Ensino Religioso que aos poucos foram também acolhidos por algumas escolas católicas⁴.

Catequético (ou confessional católico em sentido estrito)

É o modelo mais antigo do Brasil, uma vez que se apoiou durante longo tempo na hegemonia católica da sociedade. Seu traço característico é a exposição quase exclusiva da religião cristã, a partir da perspectiva católica. Tende, em muitos aspectos, a identificar-se com a Catequese. As escolas católicas que adotam esse modelo zelam para que o caráter confessional da escola se faça explícito de modo especial por meio do Ensino Religioso. Deseja-se nesse contexto que os alunos, independentemente de suas convicções religiosas, conheçam a fé cristã católica, entendam seus símbolos, reflitam sobre os diversos temas propostos pelo magistério católico. O aluno tende a ser visto aqui como um fiel ou alguém com potencial de vir a sê-lo.

Uma grande vantagem desse modelo é a de poder efetivamente contribuir para a superação de visões distorcidas a respeito do cristianismo católico, além de favorecer um desenvolvimento cognitivo mais amplo da doutrina cristã por parte dos estudantes católicos.

Nesse modelo de Ensino Religioso, está implícita a ideia de que os pais, ao matricularem seus filhos em uma escola católica, desejam uma formação na fé e doutrina católicas. Mas, na atualidade, esse pressuposto parece ser cada vez mais questionável.

Entre os limites que podem surgir nessa abordagem do Ensino Religioso, destacam-se:

- A tendência à doutrinação apologética e proselitista.
- Não contribuir efetivamente para a valorização da pluralidade religiosa dos próprios estudantes.
- Aumentar, naqueles alunos de outras opções religiosas e não religiosas, a aversão à tradição católica, por conta do caráter obrigatório desse componente curricular.
- A tendência a criar certa confusão nos alunos católicos acerca da diferença entre Ensino Religioso e Catequese, com possível prejuízo para esta.

Inter-religioso (interconfessional, teológico ou ecumênico)

Trata-se de uma aproximação mais acadêmica e transdisciplinar às tradições religiosas. Tende a identificar-se com uma antropologia das religiões ou um estudo comparado das religiões. Quando assume o caráter mais estritamente ecumênico, seleciona aqueles conteúdos que são comuns às diferentes denominações cristãs.

Nessa abordagem, objetiva-se a educação da religiosidade. Trata-se de compreender a busca humana pelo sentido da existência, da vida, do sofrimento

e da morte, como expressão da abertura humana ao transcendente. É essa busca que foi paulatinamente condensada pelas tradições religiosas por meio de doutrinas, ritos e valores éticos. Logo, nesse modelo de Ensino Religioso, a religiosidade é compreendida como uma das dimensões antropológicas irrenunciáveis para uma educação que se pretenda verdadeiramente integral.

Esse modelo inter-religioso pode se configurar como uma propedêutica à fé religiosa, uma vez que “provoca” o aluno ao confronto com as mesmas questões e respostas que possibilitaram o surgimento das tradições religiosas.

Um pressuposto bastante coerente nessa abordagem do Ensino Religioso é de que há “sementes do verbo” em outras tradições religiosas, como reconhece a própria Igreja desde o Concílio Vaticano II (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 11; CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1964, n. 17). Por essa razão, a aproximação a outras tradições religiosas pode efetivamente tornar-se um caminho de introdução ao mistério de Deus. Se levar em conta que uma parte considerável dos alunos não foi iniciada a qualquer fé religiosa, incluindo muitos do que dizem professar alguma religião, mas são frequentadores eventuais, torna-se evidente que esse modelo de Ensino Religioso pode ser uma verdadeira iniciação.

Uma variante desse modelo inter-religioso é o Ensino Religioso de corte axiológico. Nesse caso, o diálogo com as diversas tradições religiosas ou filosóficas se faz a partir do eixo dos valores éticos. Desse modo, o Ensino Religioso se aproxima bastante de uma ética filosófica das religiões.

Contudo, entre os limites que podem surgir nessa abordagem, encontram-se:

- A tendência a considerar todas as expressões religiosas em pé de igualdade, o que pode conduzir a certo relativismo e subjetivismo religioso.
- Por considerar as religiões de forma homogênea, pode dificultar a crítica de determinadas práticas religiosas, uma vez que tais críticas poderiam ser interpretadas como falta de respeito à diversidade.
- Entender a abertura transcendental ou a dimensão religiosa de forma muito abstrata, impedindo uma compreensão adequada do sentido dado pelas diversas expressões religiosas para termos como “experiência religiosa”, “fé”, “mistério” etc.
- Transformar o Ensino Religioso em uma espécie de antropologia das religiões, atendendo mais à curiosidade dos alunos do que a um processo intencional de abertura ao mistério transcendente.
- Apesar de conceber que a religiosidade é uma dimensão antropológica anterior ao surgimento das religiões, esse modelo pode não dar conta de dialogar satisfatoriamente com aqueles alunos sem religião, agnósticos ou ateus.

Fenomenológico

Trata-se da compreensão do Ensino Religioso como uma área de conhecimento segundo a perspectiva da fenomenologia da religião. O ponto de partida é o reconhecimento do ser humano como *homo religiosus*, que, a partir de perguntas fundamentais, encontra respostas e constrói as tradições religiosas ou filosóficas. Nessa perspectiva, a religiosidade deixa de ser compreendida de modo abstrato porque parte do fenômeno religioso tal como ele se manifesta na história.

Um traço característico da abordagem fenomenológica é que ela não parte de conceitos preestabelecidos para análise do fenômeno religioso, mas busca analisar os sentidos que o ser humano deu a sua própria existência pessoal e social, tanto nas tradições religiosas quanto nas não religiosas. É nessa busca pelo sentido que o ser humano encontra razões para sua autorrealização pessoal e coletiva. Isso não implica fazer um juízo sobre as doutrinas ou experiências religiosas, mas analisar como as pessoas que professam tais doutrinas ou realizam tais experiências as interpretam. Logo, as religiões são entendidas como fatos, não como objetos das ciências, por exemplo, a antropologia, a sociologia ou a filosofia, mas como fatos religiosos, cuja compreensão supõe o colocar-se na perspectiva religiosa para sua correta interpretação.

Por essas singularidades, o modelo fenomenológico é o mais acolhido nas escolas da rede pública. No entanto, justamente porque a diversidade encontrada na escola pública iguala-se cada vez mais a da escola confessional, esse modelo de Ensino Religioso também tem sido acolhido como alternativa viável nas escolas católicas. Além disso, esse modelo é o que melhor acolhe a diretriz da BNCC para o Ensino Religioso, conforme se apresentou anteriormente.

Um traço importante dessa abordagem fenomenológica é contribuir para a crítica sobre a tendência de subjetivação da escolha religiosa. De fato, à luz da fenomenologia, a religião deixa de ser compreendida como mera questão de foro íntimo, mas expressão de uma necessidade, de um desejo humano de sentido, que é objetivo e universal.

Não obstante, há que se reconhecer que, do ponto de vista das competências e habilidades requeridas para o professor de Ensino Religioso, essa abordagem é a mais exigente, pois supõe, além do estudo interdisciplinar do fenômeno religioso, a compreensão e o domínio didático do método fenomenológico.

Entre os limites que podem surgir nessa abordagem, um que se destaca é que, à semelhança do modelo inter-religioso, a abordagem fenomenológica pode conduzir a certo relativismo religioso, não porque todas as religiões seriam consideradas em pé de igualdade (como pode acontecer no modelo inter-religioso), mas porque o aluno poderá descobrir que efetivamente há profundas semelhanças entre as várias tentativas religiosas e não religiosas de dar sentido à existência humana.

Avaliação sobre os diversos modelos de Ensino Religioso

Ainda que boa parte dos documentos magisteriais se incline mais para a adoção do modelo catequético, há de se considerar que, dada a diversidade de contextos das escolas católicas brasileiras, pode ser razoável a adoção desse modelo naquelas escolas em que ainda há uma predominância massiva de alunos e famílias católicas. No entanto, essa realidade é mais frequente em áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos.

No que se refere ao modelo inter-religioso, ele parece ter sido uma iniciativa de transição para o modelo fenomenológico. De fato, ao acompanhar os casos de aplicação desse modelo e os materiais didáticos correspondentes, pode-se perceber três tendências: ou acabou por se converter em uma ética religiosa (modelo axiológico), ou se converteu em uma ética filosófica, ou se converteu no modelo fenomenológico.

O modelo fenomenológico parece ser, atualmente, o mais adotado nas grandes redes católicas de educação, apesar de variantes na composição das matrizes curriculares do Ensino Religioso.

Em suma, mais do que a defesa irrestrita de alguns desses três modelos, é importante notar que o imperativo da missão educativa de evangelizar, para sua efetividade, supõe sempre a análise da realidade, a fim de utilizar os melhores meios disponíveis para que a Boa-Nova do Reino de Deus atinja o coração humano. Em um contexto social cada vez mais plural, as religiões têm o papel incontornável de colaborar para a construção de uma sociedade mais ética, justa e solidária. Esse é o apelo que os bispos dirigiram em Aparecida:

Constitui responsabilidade estrita da escola, enquanto instituição educativa, destacar a dimensão ética e religiosa da cultura, precisamente com o objetivo de ativar o dinamismo espiritual do sujeito e ajudá-lo a alcançar a liberdade ética que pressupõe e aperfeiçoa a psicológica (CELAM, 2007, n. 481).

A confessionalidade católica do Ensino Religioso

No contexto católico, uma crítica frequente aos modelos inter-religioso e fenomenológico é de que se está renunciando à confessionalidade católica das escolas e aceitando o relativismo da verdade ao igualar acriticamente todas as tradições religiosas, o que conduziria ao subjetivismo religioso. Parece que qualquer opção religiosa ou não religiosa possuiria o mesmo valor, tratar-se-ia apenas de uma escolha pessoal, que nunca deve ser criticada.

Nessa crítica, percebem-se basicamente duas forças argumentativas: a identidade da escola católica e a questão do relativismo ético-religioso. Proceder-se-á a uma análise mais profunda de ambas.

A identidade católica

Primeiramente, a questão da identidade católica não apenas se refere à escola, mas a toda a Igreja. O adjetivo católico aponta para a universalidade da Igreja. Desde o início, as primeiras comunidades cristãs entenderam que o mandato de Jesus de anunciar a Boa-Nova do Evangelho a todos os povos apresentava uma missão universal de propagação do Reino de Deus na Terra. Mas, historicamente, essa universalidade da Igreja foi com frequência compreendida como constituição de uma “cristandade universal”, daí a preocupação das primeiras missões ultramarinas europeias em batizar os “convertidos” das novas terras colonizadas. Ora, é partir do resgate da história da salvação, acentuado pelo Concílio Vaticano II, como eixo iluminador da identidade católica, que a própria Igreja começou a compreender-se em chave trinitária, como Povo de Deus, Corpo de Cristo e Templo do Espírito Santo.

É então a partir da Trindade que se compreende a que tipo de universalidade a catolicidade da Igreja se refere: à unidade na diversidade. Em Deus a unidade entre Pai, Filho e Espírito Santo é sem “confusão”, mantendo a diversidade das pessoas divinas (o Pai não é o Filho, que não é o Espírito Santo, que não é o Pai).

A Igreja como mistério de Deus é conduzida pelo Espírito Santo à configuração com Cristo no mundo. Significa que ela é, em mistério, a manifestação histórica da Trindade divina enquanto unidade na diversidade. O que fere a imagem trinitária da Igreja é a confusão entre unidade e uniformidade. Um traço característico da presença trinitária na história da Igreja Católica tem sido sua capacidade de agregar em seu seio uma diversidade enorme de expressões da fé, tradições litúrgicas, carismas, correntes de espiritualidade, movimentos eclesiais, institutos de vida consagrada etc.

Ora, a pluralidade que caracteriza a pós-modernidade, ainda que ofereça verdadeiramente o risco de um relativismo que abraça acriticamente como boas todas as manifestações religiosas ou não religiosas, oferece também à tradição católica uma oportunidade única de mostrar ao mundo sua vocação trinitária de unir os que estão dispersos, despertando em todos a percepção de uma fraternidade-sororidade universal, que, à luz da fé, brota da comum filiação de toda a humanidade em Cristo.

No caso concreto da escola católica, a opção em contribuir intencionalmente para a acolhida da diversidade como uma riqueza e como um dom, longe de distanciá-la de sua identidade católica, pode justamente ser a expressão mais genuína de sua missão universal de gerar a unidade na diversidade, convencida de que, efetivamente em Cristo, todos são um só: não havendo mais “nem judeu nem grego, escravo ou livre, homem ou mulher” (Gl 3,28).

O problema do relativismo ético-religioso

Quanto ao segundo problema, o do relativismo ético-religioso, a melhor forma de enfrentá-lo não é nem a apologia narcísica do “nada há de verdadeiro que não seja meu reflexo” e tampouco a ofensiva fundamentalista de “os inimigos devem ser eliminados”. O melhor caminho para afrontar o relativismo é o diálogo sereno e racional. Ora, a possibilidade do diálogo na pós-modernidade supõe, entre outras coisas, a empatia, a capacidade de deixar-se afetar pelo outro, de apresentar-se desarmado. Só então a crítica pode apresentar-se como uma forma de mútua ajuda no caminho do crescimento.

Um dos grandes riscos da insistência na apresentação da verdade católica no âmbito do Ensino Religioso (modelo catequético) é o de produzir o efeito contrário ao desejado: estimular as hostilidades, acentuar o que separa, “convocar” em vez de “provocar” a adesão ao núcleo da fé cristã, a experiência de um amor incondicional, reduzindo a própria fé cristã a um conjunto de verdades.

Os pressupostos teológicos dos modelos de Ensino Religioso

Outra questão que deve ser considerada ao se realizar um juízo acerca dos modelos de Ensino Religioso é avaliar os pressupostos teológicos que os sustentam. De fato, no modelo confessional, algumas vezes pode estar pressuposto que os alunos ignoram a verdade da fé católica e que, por essa razão, ou vivem uma adesão débil ao cristianismo católico ou não são católicos. Logo, tratar-se-ia de afrontar tal ignorância por meio da apresentação da verdade da fé católica. O problema teológico de fundo é ignorar que a tradição da fé católica reconhece que há sementes do verbo espalhadas pelo mundo, compreendendo outras tradições religiosas e não religiosas (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 11; CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1964, n. 17). Significa fazer coincidir o acesso ao mistério de Deus à adesão à fé cristã católica. Ora, isso trai a própria tradição da fé, na medida em que deixa de reconhecer a precedência do mistério de Deus, que se manifesta alhures antes mesmo do conhecimento da fé cristã católica. Nesse aspecto, os modelos inter-religioso e fenomenológico oferecem melhores chances do reconhecimento e da acolhida desse mistério de Deus.

A necessária integração entre Ensino Religioso e Pastoral Escolar

Um dos grandes desafios para a escola católica atualmente é acerca da clareza institucional sobre o papel e a missão da Pastoral Escolar. De fato, em muitas escolas católicas ainda predomina uma compreensão da Pastoral como um setor específico da escola responsável pelos diversos atos litúrgicos que se realizam no espaço escolar (celebrações, momentos de espiritualidade, práticas sacramentais etc.).

Quando a Pastoral é entendida apenas como um setor da escola, haverá grande dificuldade de se criar um ambiente escolar que transpire os valores do Evangelho. Nesse caso, o Ensino Religioso, para muitos alunos, talvez seja a única oportunidade de contato com a tradição da fé católica.

Mas quando a escola se entende como uma escola em Pastoral, os valores do Evangelho se farão notar desde a acolhida na portaria da escola, passando pelo ethos cristão que perpassa as relações humanas que ocorrem no espaço escolar, alcançando as matrizes curriculares e todas as demais ações pedagógicas, visibilizando-se em um espaço marcado pelo cuidado com os mais pequenos detalhes. Significa ainda que a gestão escolar, por meio de seu plano de ação, estabelecerá resultados, metas, ações e indicadores para que esse ambiente seja cada vez mais inspirador e revelador da identidade cristã católica.

Sem uma escola em Pastoral, o Ensino Religioso realmente tenderá a ser a única expressão da fé católica na escola. Os demais símbolos religiosos da fé católica correrão o risco de ser sinais sem expressividade ou significado para aqueles que utilizam o espaço escolar.

É importante notar que a Pastoral Escolar é o espaço privilegiado para o amadurecimento na fé cristã pela possibilidade de criação de espaços e momentos especialmente dedicados à oração, à partilha, à ação social, à união de mentes e corações, em um grau e em uma intensidade que não é possível alcançar por meio das aulas de Ensino Religioso.

No contexto em que se vive atualmente nos grandes centros urbanos do Brasil, uma urgência crescente é despertar as crianças e os jovens para o reconhecimento da importância da dimensão religiosa no desenvolvimento integral da pessoa. Esse pressuposto, apesar da contradição de um mundo ainda muito marcado pela pluralidade religiosa, não é tão óbvio como se poderia esperar. De fato, muitos estudantes tendem a encarar a religião como uma realidade bastante secundária no horizonte pessoal de prioridades existenciais. Dessa forma, o Ensino Religioso pode se apresentar como uma oportunidade de despertar o desejo de cuidar da dimensão transcendental da própria existência por parte de cada estudante.

O problema da formação e da qualificação de professores de Ensino Religioso

Por fim, uma necessidade urgente no contexto do Ensino Religioso nas escolas confessionais católicas é a formação e a qualificação de professores. Embora nos últimos anos tenham se multiplicado os centros de formação para esse componente curricular (cursos de Ciências da Religião, cursos de Teologia, licenciaturas em Ensino Religioso, pós-graduações em Ciências das Religião, centros de Teologia para leigos etc.), as escolas católicas têm muita dificuldade para achar profissionais à altura da missão. Com relativa frequência,

encontram-se pessoas com formação, mas sem as qualidades humanas necessárias para alcançar exitosamente os objetivos desse componente curricular; em outras ocasiões, o inverso: pessoas com todas as qualidades humanas, mas com formação insuficiente.

Entende-se que as qualidades humanas do professor de Ensino Religioso não são acessórias para esse componente curricular, na medida em que o seu êxito pedagógico passa necessariamente pelo seu testemunho pessoal de vida. Não significa que ele deva professar necessariamente a fé católica, mas que deve ao menos ser uma pessoa que manifesta o cultivo de sua dimensão espiritual. Sem isso, os alunos não tardarão a perceber a incoerência de suas palavras com suas atitudes e escolhas, o que fragilizará sua ação pedagógica nesse campo.

Considerações finais

A escola católica continua em sua ação educativa a participar da missão evangelizadora da Igreja. Mas as exigências do mundo atual apresentam alunos que são cada vez menos iniciados no horizonte religioso. Apesar de uma parcela significativa dos alunos confessar algum credo religioso, a realidade é que os laços de filiação religiosa são cada vez mais tênues. A religiosidade na pós-modernidade tem se tornado um vínculo opcional, provisório, ou, para utilizar uma expressão de Zygmunt Bauman (2001), uma religiosidade “líquida”.

Diante desse desafio, o Ensino Religioso pode tornar-se para muitos dos estudantes a primeira consideração profunda, sistemática e oportuna para o desenvolvimento de sua dimensão transcendental. Daí o desafio de escolher um modelo de Ensino Religioso que melhor desenvolva o que a Igreja chama de “pré-evangelização”.

Por essa razão, parece que o modelo fenomenológico do Ensino Religioso é o que oferece as melhores condições de dar conta das pluralidades que já se manifestam na maioria das escolas católicas, sem se confundir com a Pastoral Escolar ou com a Catequese, além de ser o mais adequado para acolher as exigências da BNCC. Como demonstrado, essa opção não fere a índole profissional da escola católica, além de prestar um serviço inestimável para a formação integral dos alunos.

Recebido em: 05/03/2019

Revisado pelo autor em: 30/04/2019

Aceito para publicação em: 31/05/2019

Notas

1 Mestre e doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor de Cultura Religiosa do Departamento de Teologia da PUC-Rio. Gestor administrativo

da rede educativa da Companhia de Santa Teresa de Jesus. Licenciado em Filosofia. Graduado em Teologia e Informática. Atua também como palestrante do Selo Integra Confessionais da FTD. E-mail: sergiomendes2008@gmail.com

2 A CNBB também se pronunciou de modo semelhante: “O Ensino Religioso na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitam progredir na sua formação espiritual” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1983, n. 124).

3 São exemplares as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental: “(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória; (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas; (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 451).

4 É importante salientar que, na literatura católica sobre o tema, não há consenso quanto às terminologias para classificar os modelos de Ensino Religioso. Por essa razão, apesar das nuances das classificações sobre os modelos de Ensino Religioso em cada autor, optou-se por uma análise mais genérica, porque interessa neste estudo considerar as três principais tendências de orientação dos diversos modelos. Neste tópico, seguiu-se em parte o trabalho de Mateus Geraldo Xavier (2005, p. 19-52).

Referências

ALBERICH, Emílio. **A catequese na Igreja hoje**. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

CELAM - Conselho Episcopal Latino-Americano. **Documento de Aparecida**. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe. Brasília/São Paulo: Edições CNBB, Paulinas, Paulus, 2007.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. **Constituição Dogmática Lumen Gentium**: sobre a Igreja. Roma, 21 nov. 1964. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html. Acesso em: 5 fev. 2019.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. **Decreto Ad Gentes**: sobre a atividade missionária da Igreja. Roma, 7 dez. 1965. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_po.html. Acesso em: 5 fev. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Catequese renovada:** orientações e conteúdo. Brasília: Editora CNBB, 1983. (Documentos da CNBB, n. 26).

_____. **Para uma pastoral da educação.** São Paulo: Paulinas, 1986. (Estudos da CNBB, n. 41).

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Dimensão religiosa da educação na escola católica:** orientações para a reflexão e a revisão. Roma, 7 abr. 1988. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_po.html. Acesso em: 5 fev. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. **Diretório Geral para a catequese:** documentos do magistério. Roma, 15 ago. 1997. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_po.html. Acesso em: 5 fev. 2019.

JOÃO PAULO II. **Exortação apostólica Catechesi Tradendae:** a catequese no nosso tempo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a un simposio internacional sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela (Lunes 15 abril de 1991).** Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1991. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html. Acesso em: 5 fev. 2019.

XAVIER, Mateus Geraldo. **Contribuição do ensino religioso no processo de educação da fé:** um estudo teológico-pastoral. 2005. Dissertação (Mestrado em Teologia) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

O Ensino Religioso e a diversidade cultural: o sagrado na sala de aula

EDILE MARIA FRACARO RODRIGUES¹

Resumo: Conviver com a diversidade é algo complexo e desafiador, talvez uma das grandes problemáticas da humanidade, principalmente quando se busca refletir o lugar do ser humano (seu propósito e significado de vida). O presente artigo, uma pesquisa bibliográfica, busca refletir sobre a “leitura religiosa” do cotidiano, sobre as expressões, os espaços e os gestos que remetem à dimensão do sagrado e, assim, à dimensão do outro. Como ver o diferente e aprender com ele a conviver em harmonia? Como abordar a questão da diversidade cultural e religiosa em sala de aula? A leitura do religioso pode favorecer uma leitura que vá além do cotidiano, dos acontecimentos, dos gestos, dos ritos, das normas e das formulações, para a compreensão da realidade de maneira profunda. Esse é o desafio que se apresenta a todos os docentes, mas especialmente aos docentes de Ensino Religioso. Assumir uma atitude que desenvolva a articulação com outras competências (disciplinas e conhecimentos) pode integrar os estudantes em um trabalho conjunto com vistas à educação integral. Portanto, cabe à educação utilizar-se da comunicação e do diálogo para promover o encontro com o outro e o seu Sagrado.

Palavras-chave: Educação. Ensino religioso. Diversidade cultural religiosa. Sagrado.

Religious Education and cultural diversity: the sacred in the classroom

Abstract: Living with diversity is complex and challenging, perhaps one of the great problems of humanity, especially when it seeks to reflect the place of the human being (purpose and meaning of life). This article seeks to reflect on the “religious Reading” of daily life, on the expressions, spaces and gestures that refer to the dimension of the Sacred and thus to the dimension of the other. How to see the different and learn, with this one, to live in harmony? How to approach the issue of cultural and religious diversity in the classroom? The reading of the religious favors a reading that goes beyond the surface of things, events, gestures, rites, norms and formulations, to the understanding of reality in a profound way. This is the challenge facing all teachers, but especially teachers of Religious Education. Taking an attitude that develops the articulation with other competences (disciplines and knowledge), can integrate the students in a

joint work with a view to the holistic education. It is therefore up to education to use communication and dialogue to promote the encounter with the other and his Sacred. Keywords: Education. Religious education. Cultural diversity and religion. Sacred.

Educación y derechos humanos: educando para la concientización, para la inclusión y para la humanización

Resumen: Vivir la diversidad es algo complejo y desafiante, quizás una de las grandes problemáticas de la humanidad, en particular cuando se busca reflejar el lugar del ser humano (su propósito y significado de vida). El presente artículo, una investigación bibliográfica, busca reflexionar sobre la “lectura religiosa” de lo cotidiano, sobre las expresiones, los espacios y los gestos que remiten a la dimensión de lo Sagrado y, así, a la dimensión del otro. ¿Cómo ver lo diferente y aprender, con él, a convivir en armonía? ¿Cómo abordar la cuestión de la diversidad cultural y religiosa en la clase? La lectura de lo religioso puede favorecer una interpretación que vaya más allá de la superficie de las cosas, acontecimientos, gestos, ritos, normas y formulaciones, para la comprensión de la realidad de manera profunda. Este es el desafío que se presenta a todos los docentes, pero especialmente a los docentes de Educación Religiosa. Asumir una actitud que desarrolle la articulación con otras competencias (disciplinas y conocimientos), puede integrar a los estudiantes en un trabajo conjunto con vistas a la formación integral. Por lo tanto, corresponde a la educación utilizar la comunicación y el diálogo para promover el encuentro con el otro y su Sagrado.

Palabras clave: Educación. Enseñanza religiosa. Pluralidad cultural religiosa. Sagrado.

Introdução

A compreensão do ser humano, que busca respostas para a sua existência em diferentes formas de crer ou a opção de não crença, levanta possibilidades para investigar a maneira de pensar e o modo de agir que podem orientar e, até mesmo, condicionar e determinar a concepção de mundo, a compreensão da vida e a noção de transcendência do ser humano. Por isso, para compreender uma sociedade, é necessário entender as influências de inúmeras organizações, inclusive as religiosas, para uma completa caracterização social.

A questão da diversidade religiosa, uma realidade cada vez mais percebida, é um fenômeno universal que ocorre em diversas realidades e aspectos culturais. Os direitos fundamentais de liberdade e de expressão religiosa são frutos de uma sociedade pluralista que se expressa no Estado não confessional e laico. A laicidade não é a negação da fé, mas protege as confissões minoritárias de discriminação e, de forma democrática, possibilita a relação entre o cidadão e o Estado, o privado e o público.

E a reflexão sobre a diversidade cultural e religiosa e os diferentes sentidos derivantes dessa diversidade é importante para compreender a sociedade a partir de uma leitura da dinâmica sociorreligiosa. Como ver o diferente e

aprender com ele a conviver em harmonia? Como abordar a questão da diversidade cultural e religiosa em sala de aula? Surgem então os desafios para o Ensino Religioso.

Pensar o Ensino Religioso a partir do espaço escolar é pensar na instituição educacional que está contextualizada em cenários históricos-sociais que configuram manifestações das mais diferentes formas e que interferem nas relações família-escola, professor-aluno, sociedade-conhecimento e outras derivações (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 14).

O documento da área de Ciências da Religião e Teologia da CAPES (2016) reconhece a modalidade de Ensino Religioso em uma abordagem não confessional. Segundo Senra (2017, p. 10):

A área de Ciências da Religião e Teologia se une aos esforços de todos os pesquisadores, pesquisadoras e pessoal docente que, vinculados à pós-graduação, à graduação e à educação básica, contribuem para superar toda forma de proselitismo religioso nas escolas públicas — lugar em que a questão do Ensino Religioso é um tema bastante sensível.

A compreensão do Ensino Religioso a partir do conhecimento religioso, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), então, precisa ocorrer a partir da organização da educação e da relação da religião na sociedade. “O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (BRASIL, 2017, p. 437).

Sendo assim, para valorizar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, além dos novos desafios e olhares para a complexidade do Ensino Religioso como componente curricular, são requeridas práticas que valorizem a expressão dessa diversidade em sala de aula.

O presente artigo, uma pesquisa bibliográfica, busca refletir sobre a “leitura religiosa” do cotidiano, as expressões, os espaços e os gestos que remetem à dimensão do sagrado e, assim, à dimensão do outro, pois a religiosidade é vivida em contextos culturais e individuais, que influenciam a vida em sociedade, a história e até a economia.

Diversidade cultural e religiosa

A cultura é uma totalidade complexa, feita de normas, hábitos, repertórios de ação e representação, adquirida pelo ser humano enquanto partícipe de uma sociedade. Para a compreensão de uma sociedade, segundo Benedict (2013, p.

42), é preciso entender as “principais motivações emocionais e intelectuais dessa sociedade”. Para a autora, “as culturas são mais do que a soma dos traços que as compõem”, pois, apesar de saber tudo sobre determinado processo, pode-se não compreender nada do contexto em que esse processo está inserido.

Assim, ao longo do tempo, as civilizações buscaram estabelecer sua identidade por meio de um conjunto de valores e comportamentos que as diferenciasses das demais, tanto no patrimônio material, expressando-se nas vestimentas, nas obras de arte, na arquitetura, quanto no patrimônio imaterial, por meio da culinária, da religião, das lendas e dos mitos, do artesanato e da conduta individual do indivíduo em sociedade. Essa materialização forma o patrimônio de uma comunidade e, efetivamente, é o conjunto de bens que uma pessoa ou uma entidade possui. Ou seja, tudo aquilo que constitui um bem apropriado pelo ser humano, com suas características únicas e particulares, pode ser considerado patrimônio de uma comunidade.

Segundo Lévy (1990, p. 20):

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material — e menos ainda sua parte artificial — das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. [...] mesmo supondo que realmente existam três entidades — técnica, cultura e sociedade —, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Mas a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual.

O dinamismo da cultura considera que o comportamento coletivo é também o comportamento de indivíduos. Para Benedict (2013, p. 171), “na realidade, a sociedade e o indivíduo não são antagonistas. A cultura fornece a matéria-prima com a qual o indivíduo faz a sua vida”.

A ideia de posse coletiva como parte do exercício da cidadania inspirou a utilização do termo “patrimônio” para designar o conjunto de bens de valor cultural que passaram a ser propriedade da nação, ou seja, do conjunto de todos os cidadãos.

O patrimônio cultural como um todo abrange uma infinidade de bens – objetos, artefatos, inscrições, culinária, danças, obras de arte, documentos, monumentos, edificações, teatros, museus, entre muitos outros, e cada um deles receberá um acréscimo de outros valores, como histórico, artístico, etnográfico, arqueológico ou paisagístico – de acordo com as suas características individuais.

Sua função primordial era de reforçar a noção de cidadania e instruir a nação. Assim, os monumentos seriam a materialização da identidade nacional francesa. As imagens materializadas em objetos, construções e representações são o resultado da cultura inserida no contexto de determinada sociedade, compõem elementos de identidade e fornecem para o indivíduo uma visão de mundo, valores morais e estilo de vida, o que irá diferenciá-lo dos demais.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e outros grupos, na produção de conhecimentos, entre outros fatores. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. A partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo, em relação aos fatos desconhecidos, o ser humano, nos mais diversos cantos do planeta, estruturou a religião e, assim, indicou significados ao seu caminhar (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015).

Em relação à religião, considerar o aspecto instintivo do ser humano para com a religião é considerar as manifestações observadas por meio dos tempos, em todas as diversas culturas. E como uma das atividades que possibilita ao ser humano conhecer-se, construir e significar suas experiências, a religiosidade enquanto experiência é objeto de investigação científica, pois a experiência humana pode ser investigada (BENKÖ, 1981).

A visão de mundo do ser humano no início de sua história era uma visão orgânica, que compreendia quase que exclusivamente a interdependência entre os fenômenos materiais e transcendentais. A descoberta da transcendência garante a continuidade da vida, e o medo da morte é solucionado pelos ritos, pela magia, pelos mitos (TRENTEI, 1999). Nesse contexto, o conhecimento, então, poderia ser entendido como entrelaçamento de razão e fé, e o transcendente era o centro da organização social. Posteriormente, a leitura do mundo passou a ser antropocêntrica, colocando o ser humano em uma nova perspectiva.

Ao contemplar a linha do tempo da história da humanidade, compreendem-se e identificam-se os diferentes fatos religiosos que se manifestam no desenvolvimento do ser humano. O desenho (símbolo), por exemplo, tinha um caráter de mistério, que se caracterizava pelos gestos que demonstravam a tentativa de dominar o inexplicável e buscar uma intervenção milagrosa. Dessa forma, a pintura de figuras de animais nas cavernas não era apenas expressão artística.

Como fenômeno universal, a diversidade religiosa traz a combinação de práticas religiosas provenientes das diferentes religiões, buscando formas não institucionais de vivenciar as questões profundas do ser. A religiosidade é vivida em contextos sociais e individuais, e cada religião busca oferecer orientação que dê sentido a tudo que cerca o ser humano. Favorecer, pois, diferentes leituras e experiências, especialmente em uma cultura com base em presenças, realidades e conceitos, é considerar todo signo visual ou sonoro para perceber o potencial

informativo enquanto faz referência a um objeto. Acrescentar à comunicação oral e escrita a imensa riqueza de uma comunicação por meio de imagens e sons é significativo para a presente geração.

A sala de aula: o encontro dos diversos mediado pelo conhecimento

Na primeira década do terceiro milênio, Edgar Morin (2000) sistematizou um conjunto de reflexões que serve como ponto de partida para repensar a educação do século XXI. As reflexões de Morin trazem inquietações para a educação e a formação docente, pois, ao se falar da educação do futuro, faz-se necessário refletir sobre competências e habilidades necessárias para tal momento, bem como os desafios, as oportunidades e os dilemas que tais mudanças trazem no seu bojo.

Na educação do futuro, para Morin (2000, p. 55), deve ser levada em conta a complexidade humana.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Para o autor, o humano é compreendido a partir da unidade na diversidade e da diversidade na unidade, pois há uma unidade no múltiplo e uma multiplicidade no que é uno. Nas palavras de Morin (2000, p. 94-95), é preciso ir além da compreensão intelectual desse humano, pois “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

E qual seria, então, a pauta de uma educação para o futuro? Sacristán (2015, p. 12) afirma que:

Inevitavelmente, educamos para o futuro, mas não para “um” futuro determinado, que vá muito além do tempo de nossas vidas e das de nossos filhos. Refletirmos sobre como deveria ser o porvir é uma forma de projetar nossa visão de mundo desejável. As ações que podemos empreender para consegui-lo não podem alcançar o tempo distante que virá, mas somente o tempo de nossas vivências. O tempo futuro diante de nós corresponderá àqueles que tenham de vivê-lo como presente, e esses o abordarão com a bagagem que lhes tenham dado.

A educação escolar pode ser entendida como ciência prática que tem o processo de ensino e aprendizagem como objeto de investigação de um fenômeno. E nesse processo a interação consigo e com o outro é mediada pelo conhecimento. Na concepção de educação de Tardif (2002, p. 151) está a:

ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, dos modos e das consequências dessa ação.

Pensando em uma formação integral, proposta pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 59), vê-se que o compromisso da escola é:

Propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade

A educação integral envolve o desenvolvimento harmonioso de todos os canais de relação do ser humano com o mundo, pois não tem como objetivo apenas capacitar o indivíduo para entender o funcionamento do mundo, mas também enfrentar os desafios presentes no cotidiano do existir humano.

Em meio a conteúdos formais, o espaço escolar pode ser um espaço de superação de preconceito e de um processo de ensino e aprendizagem homogeneizado. A diversidade humana está posta desde os primórdios da humanidade, mas somente a partir do final do século XX é que a sociedade se deu conta dessa especificidade. Como espaço de desenvolvimento de um sistema de ensino interconectado com os problemas da sociedade atual, desenvolve, ou deveria desenvolver, a valorização de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos e religiosos, possibilitando a reflexão de questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade na e da sociedade que compõe o espaço escolar.

Como local da aprendizagem, o espaço escolar pode trabalhar as regras e as normas do espaço público democrático, buscando a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, garantindo o exercício da cidadania, o direito da expressão religiosa e o diálogo intercultural e inter-religioso.

A religiosidade é uma das atividades em que o ser humano pode se conhecer, construir, interpretar suas experiências e encontrar um sentido à própria existência. No centro dessa discussão está o Ensino Religioso e, com isso, a religião no espaço escolar como um tipo de conhecimento humano, “que responde às questões existenciais do ser humano e reflete sobre a sua dimensão religiosa. É o mesmo ser humano que pensa, sente e vive a experiência religiosa” (JUNQUEIRA *et al.*, 2017, p. 21).

Uma profunda reflexão vem sendo desencadeada em relação à formação do professor de Ensino Religioso.

Pensar a formação do docente do Ensino Religioso é uma maneira de contribuir para que ele possa, nos diferentes contextos brasileiros, se constituir, de fato, como profissional, possuindo os mesmos direitos dos outros professores e tendo mais autonomia para participar da construção de um projeto educativo, na perspectiva do fenômeno religioso, como construção sociocultural, veiculadora de valores éticos e da dimensão da religiosidade (CAETANO, 2007, p. 19).

O que se deve, portanto, considerar em qualquer área do conhecimento é a intenção da prática pedagógica, bem como as políticas públicas que gerem o sistema educacional. O conhecimento religioso faz parte da dimensão humana e vai além da superfície dos fatos, dos acontecimentos, dos gestos, dos ritos, das normas e das formulações. Essa percepção pode auxiliar o ser humano a interagir na sociedade de forma responsável e atuante, desenvolvendo os laços de solidariedade e tolerância recíproca, tal como disposto pelo artigo 32 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996).

A abordagem pedagógica do conhecimento religioso exige o entendimento e a reflexão do espaço escolar. Na BNCC, são estabelecidas as competências e as habilidades do Ensino Religioso, bem como o seu objeto de estudo, que é o conhecimento religioso.

Todos os períodos históricos brasileiros mantiveram a regulamentação do Ensino Religioso, segundo a visão da época, o que contribuiu para que esse componente curricular passasse por diferentes formas de viabilização e de expressão.

Assim, a compreensão do Ensino Religioso a partir do objeto de estudo proposto pela BNCC, o conhecimento religioso, precisa ocorrer a partir da organização da educação escolar e da relação da religião na sociedade e da valorização da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira.

O estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 434) sobre o conhecimento religioso é que:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas ma-

nifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

Vê-se no texto da BNCC a expressão “conhecimentos religiosos”, o que supõe o convívio interdisciplinar não só das diferentes áreas do conhecimento, mas dos conhecimentos dentro da própria área do Ensino Religioso, e reforça-se que “os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade”.

Passos (2011, p. 69) afirma que, ao reconhecer a existência do conhecimento religioso, parte-se de sua legitimidade antropológica e política, além de um discurso de natureza epistemológica que pressupõe:

a) uma abordagem singular da experiência religiosa, como dado que mostra uma constante, para além das diversidades de experiências de cada tradição religiosa em específico; b) um discurso que afirma a autenticidade da religião, como fenômeno que oferece uma visão e um posicionamento para os sujeitos religiosos; c) a afirmação de uma função legítima para a religião no conjunto maior da vida individual e social; d) a descrição de vivências religiosas a partir dos processos que as constituem como interiorização e exteriorização de determinados conteúdos; e) a possibilidade de sistematização das representações e práticas religiosas, do ponto de vista conceitual; f) a afirmação de um modo simbólico de ver e comunicar a realidade, distinto de outras formas de ver e descrever a realidade verificáveis empiricamente.

Para o autor, não há distância ou oposição entre o conhecimento religioso e o conhecimento racional e afirma que o conhecimento religioso é “composto como negociação complexa entre indivíduos e disposto em uma temporalidade capaz de amadurecer e produzir consensos” (PASSOS, 2011, p. 79), compondo uma visão de realidade.

O olhar do conhecimento religioso pode contribuir para a superação de uma realidade segmentada, “pois faz parte da vida humana e mostra-se como um dado desde que que nossa consciência emergiu como distintivo da espécie homo na longa escalada da hominização” (PASSOS, 2011, p. 70).

O Brasil, rico em sua diversidade de origem, construída por várias etnias, culturas e religiões, permite a convivência de uma diversidade de manifestações. “Enquanto patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso pode proporcionar ao estudante do ER [Ensino Religioso] oportunidades de aprendizagem que compreendam os movimentos específicos das diversas culturas [...]” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 97).

Entende-se aqui que os autores não se referem ao conhecimento religioso dogmático e infalível, mas a partir da compreensão dos objetivos para o Ensino Religioso estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 436), que torna aplicável tal conhecimento em sala de aula:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Com a compreensão dos modos de organização das várias sociedades, depreende-se a constituição de conhecimentos religiosos e sua contextualização espacial e temporal. No espaço escolar, a formação do indivíduo, enquanto cidadão, ultrapassa as expectativas do professor, de maneira que o aluno assuma suas atitudes cotidianas, que vão além dos direitos e deveres, em prol dos interesses sociais, desenvolvendo o respeito ao outro.

O Ensino Religioso também possibilita a ampliação dos recursos didáticos com base em abordagens artísticas das expressões religiosas, como música, dança, comida, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia e arte digital. Também é possível refletir “sobre os princípios religiosos e as questões sobre as quais se debruçam os direitos humanos, como as relações étnicas, de gênero, das mulheres, das crianças, dos idosos e da vida no campo, dentre outras” (KLUCK, 2017, p. 142).

Existem ainda outros desafios a serem superados. Para criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, é preciso que o professor compreenda, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo.

Para Costella (2004, p. 97), é preciso distinguir o objeto de estudo em cada espaço em que é compreendido. Dessa forma, o que é objeto de fé para as igrejas, é objeto de estudo para o espaço escolar.

Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas.

E no espaço escolar, ao mediar o processo de construção e significação dos saberes, o professor deve balizar sua prática pelo diálogo e pelo debate por meio do respeito às diversidades.

As competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental estabelecidas pela BNCC são as seguintes:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017, p. 437).

Na relação entre competências e conhecimentos, há que se considerar que a constituição da maioria das competências objetivadas na Educação Básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado entre professores de diferentes disciplinas ou áreas afins. Decorre daí a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focalizadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são comunicativas, nas quais professores e alunos coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo.

Pode-se afirmar, com grande margem de certeza, que o estudante aprende melhor quando se torna protagonista, tomando parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire, e quando as propostas de ensino estão integradas levando em consideração as experiências vividas, relacionadas à realidade de forma que não se apresentem como matérias de um currículo estanque. Pressupõe-se, assim, que o conhecimento religioso, articulado às experiências vividas pelos estudantes, pode se constituir em um conhecimento pertinente para além da compreensão do processo histórico da humanidade.

Em relação ao desenvolvimento das seis competências do Ensino Religioso, vê-se claramente a importância do diálogo com outros conhecimentos (científico, filosófico, estético e ético), e o professor pode valer-se das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos estudantes.

Necessita-se, assim, valorizar todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem, para o desenvolvimento de cidadãos com postura crítica diante dos problemas sociais e engajamento na sua resolução.

O sagrado como construção de sentido

Tendo como baliza que, no processo educacional, habitualmente, o que se faz é uma análise do produto e da resposta. Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015, p. 115) apontam que o conhecimento não é somente resultado, não é somente produto, não é somente resposta, mas o processo da construção do conhecimento também deve ser considerado.

Para os autores, há uma articulação intrínseca entre as áreas de conhecimento, pois elas fazem referência “às noções e [aos] conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena” (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p. 115). A leitura e a interpretação da realidade possibilitam a participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

O sagrado enquanto experiência traz elementos, como imagens, símbolos, gestos e espaços, que possibilitam sua leitura. Favorecer a partilha dessa experiência é fomentar o diálogo inter-religioso e a tolerância a toda crença, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos abertos para a diversidade cultural e religiosa.

A dimensão do sagrado, se compreendida a partir do processo histórico da humanidade, permite a reflexão e a proposição do Ensino Religioso não como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa. Desde o período pré-histórico, por meio da reconstrução dos sons ouvidos na natureza até as demonstrações artísticas, passando pelas noções de organização urbana presente nas construções civis e na escultura, o ser humano foi aprendendo a partir desse cotidiano. Para Rodrigues (2017, p. 207), esse cotidiano está permeado “de situações que envolvem desafios cognitivos, sociais e emocionais. Frente a esses desafios, são mobilizados saberes que decorrem da aprendizagem, um processo significativo e complexo que envolve o indivíduo na sua totalidade”. E ainda aponta que:

A experiência religiosa está, inicialmente, relacionada às experiências religiosas da família, mas a qualidade das relações comunitárias, seja na família ou em outros grupos sociais, proporciona o

equilíbrio entre os interesses individuais e os coletivos. Assim, a vivência comunitária, muito mais do que promove normas e leis, estimula o sentimento de pertença. E a fé pode trazer esse sentimento de pertença (RODRIGUES, 2017, p. 208).

As diferentes linguagens são elementos que, desde os primórdios, organizaram culturas e sociedades, repassando e evoluindo conceitos em prol da valorização do ser humano.

Mesmo que a civilização humana tenha sido estruturada a partir da escrita, é importante desenvolver um olhar para uma linguagem que permeia outras formas de comunicação, a partir de conceitos básicos, como percepção, interpretação, sensibilidade e todos os sentidos. Se não houvesse uma cultura em comum, representada por meio de uma língua ou um código de conduta, ficaria difícil criar uma identidade entre diversos indivíduos, e qualquer tentativa de criação de leis, da moral e dos costumes esbarraria nas particularidades de cada um e, por consequência, ninguém saberia como se portar em determinada sociedade.

As diferentes manifestações presentes na dimensão religiosa/espiritual são abordadas visando ao entendimento da diversidade religiosa e de sua complexa composição. Nessa composição, encontram-se os valores éticos e morais que pautam a vida da pessoa, inclusive trazendo a percepção do que lhe é sagrado.

A reflexão sobre a presença de uma combinação harmoniosa de práticas religiosas provenientes das diferentes religiões e das filosofias de vida, que estão ancoradas em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso, é uma maneira de firmar a identidade religiosa do estudante e as marcas de sua cultura. A renúncia dessas marcas pode levar a uma desvalorização das novas culturas que lhe forem apresentadas. “Se as marcas culturais são bem tratadas, mas não as absolutizas, então se é marcado pela nova cultura” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 17).

Para Sérgio (2014, p. 2001), “discutir as imagens que nos cercam é algo fundamental para a Cultura Visual”. Sérgio (2014, p. 198) aponta que a cultura visual está ligada “à visualidade, ou seja, à dimensão cultural do olhar, dimensão histórica e contextual”. Assim, vivências e pontos de vista podem afetar a construção de um objeto de pesquisa, por isso a permanente crítica é necessária para que a visão e a interpretação dos dados e fatos não sejam únicas e tampouco uma sentença final.

As imagens materializadas em objetos, espaços e representações são o resultado da cultura inserida no contexto de determinada sociedade, são elementos de identidade que fornecem para o indivíduo uma visão de mundo, seus valores morais e o estilo de vida que irá diferenciá-lo dos demais, na busca de um mundo que luta e se conscientiza cada vez mais pela vivência da diversidade.

Bonafé (2015, p. 111) aponta que:

A escola do futuro deverá se reencontrar com uma leitura crítica da cidade; não a cidade como excursão escolar, ou seja, como saída pontual, estudo ou exploração, para voltar às quatro paredes da sala de aula, onde o currículo ficou encerrado e imóvel. [...] é a reivindicação de um novo modelo escolar que há de contemplar, necessariamente, a experiência da cidade como prática de significação e subjetivação, selecionando e ordenando formas de conhecer cruzadas por relações de poder.

O autor reitera (2005, p. 11): “a cidade produz saberes nos quais se mostram as tensões e os conflitos por darem significado às experiências da vida”. Para Bonafé (2015, p. 111), pelas ruas da cidade “circulam modos de comportamento, valores cívicos e morais, estilos e modos de vida, práticas culturais elaboradas, em relação aos quais construímos significados sobre o sentido de ser cidadão”.

Gil Filho (2008, p. 145) aponta que a “espacialidade das expressões religiosas é a dimensão onde o espaço sagrado se apresenta na sua dinâmica imediata, é o contexto das práticas religiosas no cotidiano”. O autor argumenta “que a religião se apresenta como uma estrutura estruturante e por esta premissa relaciona-se dialeticamente com as estruturas estruturadas de determinada realidade cultural e religiosa” (GIL FILHO, 2008, p. 144).

A leitura dos espaços é a leitura da cidade, do ambiente em que o estudante está inserido. E a leitura do espaço sagrado não pode se limitar apenas a aspectos da religiosidade, mas também da cidadania.

Nesse contexto, então, é proposto o exercício de não apenas ler o religioso, mas educar para “saber olhar” o ser humano em sua diversidade de manifestações. A partir desse processo, pretende-se que o estudante aprenda a observar para saber a identificação do objeto/função/significado, visando ao desenvolvimento da percepção visual e simbólica.

Ao solicitar aos estudantes olhar de novo para seu cotidiano, suas expressões, seus espaços e seus gestos que remetem à dimensão do sagrado, é uma estratégia para compreender e respeitar a diversidade cultural e religiosa.

Ter como base a comunicação, as reflexões, as ações, as observações, as impressões, os sentimentos e a fé pode levar a elementos que estruturam uma ação pedagógica voltada para o diálogo e a interculturalidade. A reflexão pedagógica sobre um ser humano dotado de razão, afetividade, inteligência e religiosidade possibilita a criação de um espaço educativo aberto para o diverso, pois cada ser humano é único na sua diversidade.

O sagrado do outro

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 32, valoriza o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, assim como a compreensão do ambiente natural e social,

do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos e de habilidades, além da formação de atitudes e valores. Não menos importante, a LDB também valoriza o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade e de respeito à diversidade cultural e religiosa em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

O que se requer para que realmente a educação no país avance é uma prática reflexiva que pode ser desenvolvida a partir da conscientização de que é necessário um olhar crítico para si e para todos os envolvidos na construção do conhecimento, em todos os níveis de formação propostos pela LDB nº 9.394/96.

É sob o fundamento da ética da alteridade que a aprendizagem com o outro precisa ser compreendida. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Associação Palas Athena produziram o livro “Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo” (2010). No prefácio de Vincent Defourny, representante da UNESCO no Brasil, lê-se: “A tolerância e o diálogo cultural e inter-religioso constituem, assim, facetas marcantes deste ‘novo humanismo’ calcado de maneira evidente na ideia de cultura de paz” (UNESCO; ASSOCIAÇÃO PALAS ATHENA, 2010, p. 8).

Ao fazer uma retrospectiva das ações da UNESCO, Noleto (2010, p. 13) aponta que uma educação voltada para a cultura de paz “inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural”. Noleto (2010) ainda afirma que é possível pensar em uma educação que efetivamente contribua para a construção de uma cultura de paz.

O encontro com o outro pode trazer conflitos, mas conflito não é confronto. Jares (2008) aponta que conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Para o autor (2008), a convivência é marcada por polos estabelecidos a partir de códigos valorativos, que são subjetivos, no marco de determinado contexto social. Entretanto, apesar de a convivência ser potencialmente cruzada por relações de conflito, isso de modo algum significa ameaça à convivência. Jares (2008) aponta seis marcos que incidem na convivência, ou ao menos aqueles que ele considera mais importantes:

- A família - espaço inicial de socialização e no qual aprendemos os primeiros hábitos de convivência.
- O sistema educacional - como artífice cultural, a escola gera ritos que marcam a convivência.

- O grupo de iguais - tradicionalmente, a incidência dessa variável situava-se a partir da adolescência, mas sua ocorrência vem baixando para idades mais precoces, por conta dos tipos de relação social que se vive.
- Os meios de comunicação - com forte incidência nos modelos de convivência, a televisão e a internet.
- Espaços e instrumentos de lazer - boa parte desses espaços transmite práticas e valores consumistas, violentos e até discriminatórios. Meninos, meninas e adolescentes reafirmam seus valores e modelos de convivência na interação e nas escolhas que estabelecem com os espaços e os instrumentos de lazer.
- Contextos político, econômico e cultural dominante - “todos os âmbitos anteriores se dão e interagem, no micro ou no mais global dos planos médio e macro, em um determinado contexto político, econômico, social e cultural” (JARES, 2008, p. 50-51).

A convivência nesses seis marcos é um contínuo exercício de diálogo (JARES, 2008). O diálogo interrompido inviabiliza a possibilidade da convivência em geral e, em particular, a resolução de conflitos. Para o autor (2008), quando falta respeito, a convivência torna-se impossível ou, no mínimo, transforma-se em um tipo de convivência violenta e não democrática. Vê-se, assim, o quanto é importante a presença do outro para o próprio crescimento.

O convívio pacífico, tolerante e respeitoso é imprescindível em uma sociedade democrática. Assim, são necessárias a leitura e a compreensão dessa diversidade para a superação da exclusão e o convívio harmonioso com o diferente.

Para Aragão e Souza (2017, p. 144):

Além de favorecer o diálogo inter-religioso, o jeito transdisciplinar de pesquisar a realidade lança uma nova luz sobre o sentido do sagrado. Uma zona de absoluta resistência ao conhecimento liga o sujeito e o objeto, os níveis de realidade e os níveis de percepção. Mística deriva desse mistério, do respeito a esse ilimitado em todo conhecimento. Espiritualidade é religação com essa dimensão sagrada, profunda e sutil, de toda a realidade: em nosso interior, na natureza e na história, na face do outro. As tradições religiosas e filosóficas formalizam caminhos para a experiência espiritual, conforme as possibilidades e os limites de cada cultura.

A interação por meio do diálogo, em um processo dinâmico marcado pelo respeito, leva ao conhecimento produzido por diferentes tradições religiosas, pois o convívio com o diferente como fonte de aprendizagem, pelo viés da interculturalidade, possibilita o vislumbre do espaço da religião, as representações, as expressões e as percepções do discurso e do pensamento religioso.

Todo ser humano vive e se desenvolve no interior de um conjunto muito complexo de relações, intercâmbios, colaborações e rivalidades. E os laços de linguagem, cultura, família e amizade configuram o surgimento e o desenvolvimento de cada pessoa. A partir desses laços, cada um é estimulado e limitado pelos outros seres humanos, e há uma singularidade pessoal na relação com o outro, que pensa e crê diferentemente.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não o separar dele. O pressuposto é que os estudantes têm o direito de conhecer todas as dimensões da cultura; entre estas, encontra-se a possibilidade de discutir os problemas fundamentais da existência.

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade. A educação deverá ilustrar esse princípio de unidade/diversidade em todas as esferas.

A observação do contexto da sala dos estudantes em relação à diversidade cultural, respeitando suas diferenças, o investimento na atualização científica, pedagógica e cultural, estando em uma formação permanente, que é decorrente de uma perspectiva afetiva no exercício da docência, a consideração da ética na sua atuação e no seu desenvolvimento com os alunos, além da utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação, refletem sobre seu emprego e suas possibilidades na melhoria das aulas (ROMANOWSKI, 2007).

Pensar o outro disponível para uma nova interlocução criadora, segundo Teixeira (2012), pode provocar uma ampliação de olhar e enriquecimento próprio com novas possibilidades de um processo que não acontece sem disposições prévias. Educar para conhecer o outro, que pensa, age e crê de maneira diferente é exercitar o diálogo com base no respeito profundo e no desejo de preservar a dignidade e o direito de existência de cada cultura.

Considerações finais

A educação se constitui historicamente e não acontece de forma isolada, pois está relacionada estreitamente com a sociedade e a cultura de cada época. É necessário, portanto, relacionar a educação com as concepções sociais e culturais de cada momento histórico para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A educação para a consciência religiosa é um direito do ser humano. O pressuposto é que os estudantes tenham o direito de conhecer todas as dimensões da cultura, entre as quais se encontra a possibilidade de discutir os problemas fundamentais da existência. É difícil chegar às opções de vida quando se pretende ignorar a religiosidade ou, então, quando se quer restringi-la a um ensino vago, inútil, por ser destituído da relação entre os modelos históricos, coerentes com a tradição e a cultura dos povos. Essa dimensão requer a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem é voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de ler a vida.

Retomando as inquietações apresentadas no início do artigo: como ver o diferente e aprender com ele a conviver em harmonia? Como abordar a questão da diversidade cultural e religiosa em sala de aula? Esse é o desafio que se apresenta. Assumir uma atitude que desenvolva a articulação com outras competências (disciplinas e conhecimentos) pode integrar os estudantes em um trabalho conjunto com vistas à educação integral. Cabe, assim, à educação utilizar-se da comunicação e do diálogo para promover o encontro com o outro e o seu sagrado.

A diversidade religiosa, advinda da elaboração cultural, sempre esteve presente na história da humanidade como uma forma de questionar o sentido da vida e do sagrado. Assim, o “letramento religioso” permite uma leitura que vai além da superfície das coisas, dos acontecimentos, dos gestos, dos ritos, das normas e das formulações, para a compreensão da realidade de maneira profunda. Sendo assim, não só o conhecimento religioso se torna objeto de compreensão, mas também o ser humano que busca tal conhecimento como resposta e sentido da vida.

Na relação entre competências e conhecimentos elencados na BNCC, há que se considerar que a constituição da maioria das competências objetivadas na Educação Básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Os professores que atuam no campo do Ensino Religioso já se encontram no meio de duas grandes áreas: a das Ciências da Religião/Teologia e a das Ciências da Educação. Ocupam-se em discutir e estudar a questão do desenvolvimento do fenômeno religioso e do conhecimento religioso, ao mesmo tempo que lecionam, para crianças e adolescentes, os conhecimentos no campo da sociologia, psicologia, antropologia e outras ciências que analisam o movimento religioso em suas diferentes facetas. As diversas áreas do conhecimento podem dar aos estudantes a “leitura” do contexto em que tais tensões se desenvolvem.

O fazer pedagógico não se revela apenas nas intenções definidas em ementas ou currículos, mas particularmente no cotidiano escolar/universitário e na formação de novos educadores para congregar os discursos científico, político, estético e religioso no mesmo campo cognitivo.

O processo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de ler a vida pode incentivar o diálogo, em um processo dinâmico marcado pelo respeito, que leva ao conhecimento produzido pelas diferentes culturas e religiões.

O espaço escolar como local da aprendizagem pode trabalhar as regras do espaço público democrático, buscando a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, garantindo o exercício da cidadania, o direito da expressão religiosa e o diálogo intercultural e inter-religioso. Dessa maneira, uma abordagem pedagógica do Ensino Religioso exige o entendimento e a reflexão do espaço escolar diante do reconhecimento da justiça e dos direitos de

igualdades civil, social, cultural e econômico, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os diferentes componentes culturais de elaboração histórico-cultural da nação brasileira.

Educar para a diversidade cultural e religiosa é compreender as culturas e as religiões que lhes dão forma. É a possibilidade de analisar a relação entre presente e passado para produzir um saber histórico. É o exercício do diálogo com o diferente, com base no respeito profundo e no desejo de preservar a dignidade e o direito de existência de cada manifestação cultural-religiosa. E, nesse sentido, alguns aspectos importantes precisam ser considerados:

- o contexto social dos educandos (seus conhecimentos prévios – bagagem cultural e religiosa);
- o papel das tradições religiosas na estruturação e na manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- a complexidade dos assuntos religiosos em função da diversidade cultural e religiosa.

O estudante pode participar ativamente da construção do processo da aquisição de seus conhecimentos, utilizando a dimensão racional de seu ser e as dimensões sensíveis, emocionais e intuitivas. É cidadão de um mundo complexo, onde se inscrevem relações em rede, não menos complexas. Porém, ele é um ser dotado de capacidades criativas e talentosas, autônomo em seu processo de aprender.

Os conhecimentos produzidos pelas etnias, culturas e religiões podem proporcionar ao estudante oportunidades de aprendizagem que compreendam os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora para a formação do cidadão/estudante consciente da diversidade cultural e religiosa.

Recebido em: 06/04/2019

Revisado pelo autor em: 21/05/2019

Aceito para publicação em: 30/05/2019

Notas

1 Doutora em Teologia. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pesquisadora do Grupo Pesquisa Educação e Religião (GPER). E-mail: edile.fracaro@grupomarista.org.br

Referências

ARAGÃO, Gilbraz de Souza; SOUZA, Josilene Silva da. Objeto de estudo, objetivos e eixos do ensino religioso na base nacional comum curricular. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remi (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 143-144.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENKÖ, Antonius. **Psicologia da religião**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

BONAFÉ, Jaume Martínez. Na escola, o futuro já não é passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. *In*: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (org.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 102-111.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do ensino religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sergio; WAGNER, Raul (org.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Espaço sagrado no Islã Shi'í: notas para uma geografia da religião do Shi'ismo Duodécimano. *In*: SERPA, Angela (org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 139-159. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bk/pdf/serpa-9788523211899-08.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio *et al.* **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

KLUCK, Cláudia Regina. Livro didático e ensino religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remi (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 260-267.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOLETO, Marlova. A construção da cultura de paz: dez anos de história. *In*: UNESCO; ASSOCIAÇÃO PALAS ATHENA. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p. 11-36.

PASSOS, João Décio. **Teologia e outros saberes**: uma introdução ao pensamento teológico. São Paulo: Paulinas, 2011.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Desenvolvimento religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remi (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 207-2015.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso**: formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular, 2015.

ROMANOWSKI, Joana. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Apresentação: por que nos importamos com a educação do futuro? *In*: JARAUTA, Beatriz; IMBERMÓN, Francisco (org.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXI. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

SENRA, Flávio. Apresentação. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo *et al.* **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196-215, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/12393/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Faustino. O imprescindível desafio da diferença religiosa. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano XX, n. 38, p. 181-194, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a11v20n38.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

TRENTI, Zelindo. **L'esperienza religiosa**. Leumann: EllediCi, 1999.

UNESCO; ASSOCIAÇÃO PALAS ATHENA. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

La resiliencia, camino a la reconstrucción social en contextos de conflicto: una experiencia de educación religiosa en perspectiva decolonial

DAVID EMMANUEL VIDES SAN JUAN¹

Resumen: Partiendo del contexto colombiano, caracterizado por los procesos de paz y el denominado posconflicto luego de medio siglo de lucha armada, se presentan reflexiones suscitadas por una experiencia pedagógica, desde el área de Educación Religiosa y en perspectiva interdisciplinar con las Ciencias Sociales, encaminada a la reconstrucción del tejido social mediante el fortalecimiento de la propia identidad y la comprensión del otro, que permita afianzar un desempeño político desde la transformación social. La presentación se da a partir de las cuatro claves de comprensión de las pedagogías decoloniales; así: la descolonización del saber, que plantea la íntima conexión entre los ámbitos político y religioso, y sus implicaciones en el área de Educación Religiosa; la descolonización del ser, donde a partir del reconocimiento de la trascendencia como dimensión humana fundamental se derivan algunas consideraciones en lo político; la descolonización de las prácticas culturales, donde se asume el hecho religioso como hecho cultural lo que constituye una puerta de entrada a la reflexión existencial; finalmente, la descolonización del currículo, que plantea la Resiliencia como referente generador de sentido, a partir de los ejes de Paz, Reconciliación y Memoria.

Palabras clave: Resiliencia. Memoria histórica. Educación religiosa. Trascendencia. Pedagogías decoloniales.

A resiliência, o caminho para a reconstrução social em contextos de conflito: uma experiência de educação religiosa em uma perspectiva decolonial

Resumo: A partir do contexto colombiano, caracterizado por processos de paz e pelo denominado pós-conflito após meio século de luta armada, são apresentadas reflexões decorrentes de uma experiência educacional com base na área da educação religiosa, em uma perspectiva interdisciplinar com as Ciências Sociais, visando à reconstrução do tecido social por meio do fortalecimento da própria identidade e do entendimento do outro, o que permite consolidar uma atuação política a partir da transformação social. A apresentação é dada a partir das quatro chaves de compreensão das pedagogias decoloniais: a descolonização do conhecimento, que levanta a conexão íntima entre as esferas política e religiosa, e suas implicações na área da Educação Religiosa; a descolonização

do ser, em que do reconhecimento da transcendência como dimensão humana fundamental derivam algumas considerações políticas; a descolonização das práticas culturais, em que o fato religioso é assumido como um fato cultural que constitui um portal para a reflexão existencial; por fim, a descolonização do currículo, que propõe a resiliência como um gerador de sentido, com base nos eixos da paz, reconciliação e memória. Palavras-chave: Resiliência. Memória histórica. Educação religiosa. Transcendência Pedagógicas decoloniais.

The resilience, the way to social reconstruction in contexts of conflict: an experience of religious education in a decolonial perspective

Abstract: From the Colombian context, characterized by the processes of peace and the so-called post-conflict after half a century of armed conflict, reflections arising from a pedagogical experience are presented, from the area of Religious Education and in interdisciplinary perspective with the Social Sciences, aimed at reconstruction of the social fabric through the strengthening of the identity and the understanding of the other, which allows to consolidate a political performance from the social transformation. The presentation arises from the four keys of understanding of decolonial pedagogies; thus: the decolonization of knowledge, which raises the intimate connection between the political and religious spheres, and its implications in the area of Religious Education; the decolonization of being, where from the recognition of transcendence as a fundamental human dimension some political considerations derive; the decolonization of cultural practices, where the religious fact is assumed as a cultural fact that constitutes a doorway to existential reflection; finally, the decolonization of the curriculum, which proposes Resilience as a generator of meaning, based on the axes of Peace, Reconciliation and Memory. Keywords: Resilience. Historical memory. Religious education. Transcendence. Decolonial pedagogies.

Introducción: dos presupuestos fundamentales

La coyuntura actual de la sociedad colombiana, marcada por la reciente firma de los acuerdos de paz y el difícil proceso de implementación, exige la apertura de perspectivas que permitan canalizar en el campo educativo los elementos necesarios para una auténtica reconstrucción del tejido social, especialmente en un escenario donde no hay claridad plena en la finalización del conflicto armado y urge consolidar las garantías de no-repetición. En ese contexto, la consideración de un nuevo tipo de ciudadanía pasa por el reconocimiento del otro y su inclusión en la constitución de un proyecto nacional, y supone una revisión de posibilidades y alternativas desde la escuela.

La pretensión fundamental es el planteamiento de algunas reflexiones surgidas de una experiencia pedagógica de Educación Básica y Media, en el Colegio Distrital Bravo Páez, en la ciudad de Bogotá; desde el área de Educación Religiosa y en perspectiva interdisciplinar con las Ciencias Sociales, se han abordado

prácticas de memoria histórica en los espacios escolares, con el fin de fomentar una comprensión integral de las circunstancias coyunturales del país, ligada al fortalecimiento de la propia identidad y a la comprensión del otro, que permita afianzar un desempeño político desde la transformación social.

Un presupuesto inicial, es el planteamiento de la violencia política en el caso colombiano como un fenómeno cuyas raíces se hunden en la ausencia de reconocimiento del otro, evidenciada en un complejo entramado de situaciones que pasan por el abandono estatal, la desigualdad social, los vicios del aparato político institucional, y el fraccionamiento del país en regiones que no constituyeron de forma clara un proyecto nacional (CELSIS, 2009). Se estableció así un auto-reconocimiento de la exclusión que coadyuvó el surgimiento y crecimiento de movimientos de reivindicación con pretensiones de raigambre política; en ese momento, la apertura a su inclusión, brindando garantías y oportunidades de participación, podría haberse constituido en una oportunidad de reorganización y reconocimiento de las necesidades de ciertas comunidades; sin embargo, lo que terminó por consolidarse fue la lógica de la guerra con su noción polarizada amigo-enemigo.

En ese sentido, es posible explicar la violencia como síntoma de las dinámicas de exclusión política y en ello, la ausencia de un reconocimiento del otro-campesino, y su invisibilización. Frente a ello, se requiere de forma apremiante una reflexión en torno a la ciudadanía y las condiciones de empoderamiento de la sociedad civil, así como, en torno a la necesidad de construcción conjunta a partir de lo diverso; en otras palabras, el reto de reconstruir el tejido social, donde la educación y en particular, la formación política tiene un papel fundamental.

Dicho esto, la invisibilización y negación de la diferencia, evidenciada en dinámicas de exclusión y marcada polarización, constituyen una perspectiva de análisis de la situación política, y así mismo un paradigma posibilitador de respuestas en el campo educativo. Ahora, la importancia de la situación social y política, como momento histórico coyuntural en el país, convierte los ejes de fortalecimiento del ser personal y reconocimiento del papel individual y comunitario, en exigencias apremiantes, a partir de una labor de renovación pedagógica en los espacios más llanos del proceso; una aproximación a las pedagogías decoloniales como “apuesta integradora de constitución de subjetividades éticas” (ARGÜELLO PARRA, 2015, p. 28), constituye un segundo presupuesto para la experiencia pedagógica.

Partiendo de la ampliación del concepto colonialidad, -que supera la comprensión tradicional de un periodo histórico específico para identificarlo como una forma de relación entre el centro y la periferia vigente en nuestros contextos actuales-, se asume una perspectiva de colonialidad global que denuncia las diferentes exclusiones generadas por el proyecto moderno y más aún, expone que el proceso de descolonización es una tarea aún pendiente. Las implicaciones de esta perspectiva van desde el reconocimiento de las distintas interconexiones existentes entre las estructuras que constituyen el engranaje social, hasta la

crítica a la modernidad hegemónica basada la supremacía de la razón centrada en el sujeto, pasando por la conformación de un programa decolonial con tres características fundamentales: diacrítico, al constituirse en un ejercicio reflexivo que involucra también la propia postura, dialógico, al promover un ejercicio de intercambio y enriquecimiento mutuo entre los diferentes actores, y oposicional, al tener como referente permanente el opuesto con el fin de señalar como eje primordial la posibilidad de la diferencia (ARGÜELLO PARRA, 2015).

Dicho esto, el proyecto decolonial aboga por la superación de la comprensión de la diferencia en términos de inferioridad con respecto a quien clasifica desde un paradigma único y universal; nos enfrentamos nuevamente al tema de la negación del otro, del diferente. Por su parte, la educación no es ajena a esta racionalidad monotópica moderna, lo cual puede evidenciarse en las manifestaciones y estructuras emergentes que siguen la lógica de la economía, llevando a una mercantilización de la enseñanza, reduccionista de la pluridimensionalidad del ser humano. En oposición a ello, la pedagogía decolonial plantea derroteros para permitir a lo otro y al otro ser; y aunque no existen fórmulas establecidas para ello, siendo la reflexión profundamente contextual, pueden plantearse algunas claves de comprensión que reconocen la pedagogía como una tarea social, una posibilidad de crítica y autocrítica y una oportunidad de transformar realidades. Siguiendo a Mignolo, Argüello Parra (2015) sintetiza estas claves en cuatro: primero, la decolonización del saber, relacionada con las formas de validación y producción del conocimiento, insistiendo en el intercambio entre los conocimientos legitimados por la ciencia y aquellos emergentes de cara a las necesidades de las comunidades, en atención a la cotidianidad y sus problemas; segundo, la decolonización del ser, que traduce la clave anterior a la construcción de subjetividades, creando nuevos estilos de vida y de relacionarse; tercero, la decolonización de prácticas socioculturales, ligadas a la etnia, la clase o el género, reivindicando los diversos modos de ser otro a nivel individual y colectivo, en una coexistencia, que evite el aislamiento y la constitución de guetos; cuarto, la decolonización del currículo, ya en el ámbito escolar formal, como apertura a la circulación de los saberes emergentes y de las comprensiones culturales distintas (ARGÜELLO PARRA, 2015).

Esta apuesta por hacer visible al otro en la escuela, supone integrar en su cotidianidad los debates discusiones y problemáticas que expresan la complejidad del mundo en su diversidad. Para el caso del abordaje del conflicto armado en Colombia, y habiendo presentado una perspectiva de la violencia en Colombia como síntoma de un problema de alteridad, en términos de invisibilización y negación del otro, se plantea para el desarrollo del artículo, la ubicación de la experiencia en el marco reflexivo de las pedagogías decoloniales, siguiendo las cuatro claves de comprensión expuestas. Siguiendo la línea de reflexión de una Educación Religiosa unida a la formación política, se plantean los elementos de decolonización que es posible evidenciar en la experiencia pedagógica.

Decolonización del saber: co-implicación de lo político y lo religioso

Respecto a la forma de validación del conocimiento, el esfuerzo se encamina a hacer evidente lo que en un escenario educativo no es tenido en cuenta tan fácilmente, y que puede llegar a contravenir el discurso hegemónico. Para el caso de la experiencia pedagógica que se presenta, adquiere relevancia, por una parte, el replanteamiento de las relaciones entre lo religioso y lo político que hoy en día superan la separación tradicional entre lo privado y lo público, y por otra, las implicaciones de cara a la consideración del espacio pedagógico de la Educación Religiosa como una posibilidad de formación política.

En primer lugar, siguiendo a Duch (2014), las relaciones entre lo religioso y lo político han marcado profundamente la historia de los pueblos, de forma que las estructuras políticas de la Religión interactúan con las estructuras religiosas de la Política, produciéndose unas sinergias de significación entre los términos políticos aplicados a la Religión, así como algunas particulares dinámicas religiosas que entran en juego en el quehacer político. Frente a esto pierde crédito la idea moderna de separación de lo religioso y lo político en dos esferas distintas; mientras la escisión parece clara en la teoría, en la práctica ambas esferas están íntimamente ligadas. La comprensión de este postulado pasa por la distinción entre lo religioso y las religiones, así como entre lo político y las políticas; en este sentido, las religiones históricas no serían sino articulaciones culturales de lo religioso. De esta manera, teóricamente lo político aparece como referido al ámbito administrativo de las relaciones entre los seres humanos mientras que lo religioso vendría a ser el ámbito de la interioridad de la experiencia y las relaciones con un poder superior y trascendente; la realidad hace que esta separación teórica no sea correspondiente con lo que sucede a nivel práctico, más aún, teniendo en cuenta las implicaciones de lo religioso en temas concretos que afectan la vida política.

En esa línea, las respuestas que dan las personas concretas a situaciones particulares son distintas de acuerdo con aquello a lo que se sientan ligadas de forma incondicional. En otras palabras, las convicciones religiosas que se arraigan en la dimensión trascendente o en la vida interior terminan influyendo de forma directa en las consideraciones y opciones políticas porque ambas están co-implicadas; de hecho, las convicciones dejan de ser únicamente religiosas o únicamente políticas, superando la tendencia moderna de obtener ideas claras y distintas relacionadas con cada uno de los ámbitos de lo humano. La novedad que se plantea es que más allá de la presencia de lo religioso y lo político en forma de una yuxtaposición permanente, lo que acontece es una co-implicación de ambos componentes. Así, los fenómenos religiosos como concreciones limitadas y determinadas culturalmente de lo religioso, van más allá de la vida espiritual de los fieles intentando superarla para dominar la vida pública de acuerdo a intereses particulares. En correspondencia lo político que tampoco es claro sino

a través de mediaciones políticas concretas, no sólo se limita a la administración de lo público, sino que influye sobre la conciencia los individuos en aspectos que en buena parte tienen influencia religiosa.

En este sentido, problemas políticos contemporáneos, encuentran en lo político-religioso una forma alternativa de comprensión del mundo, que permite fundamentar juicios y decisiones; ejemplo claro de ello, es la ruptura de la confianza en las instituciones, que se constituye en una dinámica vital cuya crisis amerita una solución que supere el simple acuerdo político, esto es, debe manifestarse desde la sanación de dimensiones más profundas del ser humano. Así, temas como el restablecimiento de la confianza, la importancia de la tierra, las relaciones de poder, la organización de los estados, entre otros, resultan vinculados íntimamente, co-implicados a aquello que nos atañe de forma incondicional.

Con base en lo anterior, se hace necesario presentar un matiz sobre la superación del dualismo, entre lo privado y lo público. Si bien esta escisión es superada desde la experiencia cotidiana y personal, es importante encontrar un punto de equilibrio que, conservando la sacralidad de lo íntimo, subsane la fractura existente, a través del establecimiento de relaciones significativas entre ambos espacios, sin perder su carácter propio. Ante una ruptura en la que el ser humano parece verse obligado a responder a diversos frentes sin ninguna relación entre ellos, se da una irrupción de lo privado en lo público que supone una difusión de límites, suscitando así un espacio distinto – político-religioso – en el que surgen aspectos y tareas en aras de la unión entre la vida interior y la vida social.

De esta forma, una comprensión del escenario colombiano posterior a los acuerdos de paz y en camino de superación del conflicto armado, encuentra en la co-implicación de lo religioso y lo político un referente fundamental donde encuentran sentido categorías como el bien común y la justicia, el perdón y la reconciliación, las comprensiones de la tierra y el arraigo, todas ellas en la lógica de afianzamiento identitario a nivel personal y comunitario.

En segundo lugar, respecto a la forma cómo esta comprensión llega a la escuela, se parte de la consideración del área de Educación Religiosa en el ámbito escolar contemporáneo, en una perspectiva que permita reconocer su importancia en relación con la formación humanística y la necesidad de una disciplina que la sustente. El punto de partida, remite a las transformaciones de la educación y la escuela en la sociedad contemporánea, resultado de la irrupción de la lógica del mercado como referente indispensable de la modernidad tardía de los países latinoamericanos; frente a un marcado énfasis por la competitividad, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico, las omisiones más representativas están referidas a la concepción de la escuela como productora de cultura y las posibilidades políticas de cara a impulsar transformaciones sociales; aún menos importancia reciben apuestas como la atención a la dimensión trascendente del ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior, y ante una educación que no ha privilegiado las humanidades, se plantea una recuperación de las mismas, no como un gueto con primacía y privilegio, sino en el marco del derecho a recibir una auténtica formación integral. De tal modo, la inclusión de elementos como lo público y la diversidad en la escuela, permiten ir más allá de una relación unidimensional con el conocimiento, que en ocasiones toma forma de reproducción del sistema ideológico dominante, para constituirse en una afirmación del ser humano en el mundo, donde le corresponde un ejercicio de afrontamiento y superación de condiciones de vulnerabilidad y exclusión; la realidad escolar de las Instituciones Educativas Distritales no es ajena a estas dinámicas.

Las implicaciones de lo expuesto, suponen el reconocimiento de ciertos vacíos epistemológicos en el ámbito escolar, que pueden estar contribuyendo a diluir su función de construir intersubjetivamente una cosmovisión que permita a las personas situarse en el mundo, en sus contextos particulares, y realizar diversas lecturas e interpretaciones del mismo. Así, entra en escena la Educación Religiosa en su proceso de configuración como saber escolar, atravesado por el cuestionamiento sobre su pertinencia académica y por el debate sobre su inclusión en la educación formal escolar que comporta intereses políticos.

En esa perspectiva, una consideración actual de la educación en su conjunto, incluye el abordaje de los distintos lugares y lenguajes de producción de conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas, entre las que se cuentan las preguntas existenciales del ser humano —el origen, la muerte, el sufrimiento, el destino— que constituyen una expresión de su dimensión trascendente. En este sentido, la cuestión epistemológica de la Educación Religiosa queda inicialmente remitida al problema del sentido de la vida y el alcance real que tiene la persona de conocer y aproximarse a este cuestionamiento; más aún, a la forma cómo un área de conocimiento puede ayudar en esa tarea, a través de un lenguaje que la haga posible en el ambiente escolar y en diálogo con otros saberes.

La opción termina decantándose por las denominadas Ciencias de la Religión, ante la necesidad de un saber disciplinar que estudiando lo religioso en su especificidad, al tiempo pueda entrar en contacto con otros saberes y con el mundo de las disciplinas, a partir de aquello que da unidad al conocimiento humano: la persona, productora de sentido para el mismo. La identificación de este referente, supone para la Educación Religiosa, la posibilidad de abarcar la trascendencia, a través de las elaboraciones culturales y de los modos de ser y desempeñarse de las personas, remitiéndolas a los cuestionamientos existenciales y a la búsqueda de sentido. Desde las Ciencias de la Religión, la Educación Religiosa como saber escolar adquiere un necesario sustento en la articulación con el currículo escolar con miras en el objetivo de educar en la apertura al mundo como presupuesto fundamental de la humanización. De tal modo, aspectos como el uso de la libertad, la participación activa de la sociedad, el respeto por

los derechos humanos, y la formación de una ciudadanía consciente de su responsabilidad hacia el futuro, hacen parte de los elementos que constituyen el horizonte que comparte la Educación Religiosa con las humanidades. Bajo ese horizonte, y superada la visión de una confesionalidad con pretensiones de uniformidad, se asume para el contexto distrital, no la supresión de lo religioso en la escuela sino el reconocimiento de su carácter público, esto es, coadyuvando a la formación en la libertad y a la valoración de la diversidad.

En ese sentido, la pertinencia del área, en relación con la necesidad de reconstrucción del tejido social, radica en su contribución a la tarea de humanización, a través de la inclusión de elementos que posibilitan la construcción de sentido: prácticas de memoria histórica encaminadas a la resiliencia. Se ha planteado entonces, un saber escolar encaminado a la construcción de sujetos históricos que reconocen sus realidades contextuales y su realidad personal, en una dinámica de desarrollo de sus potencialidades como expresión del sentido de su vida y de su papel en la historia.

Decolonización del ser: la apuesta por la trascendencia

El replanteamiento de las concepciones entre los saberes y las disciplinas, y las relaciones entre ellas, tiene repercusiones directas en la concepción de persona y la forma en que esta se presenta ante el mundo desarrollando sus potencialidades; esto supone la generación de una conciencia crítica que a la larga constituya una conciencia liberadora. En la esfera del ser, la experiencia pedagógica apela a la dimensión trascendente del ser humano como mecanismo inmerso en la realidad que permite confrontarla, emergiendo dinámicas ligadas al reconocimiento del otro en el plano político.

La apuesta está dada por el reconocimiento de la dimensión trascendente del ser humano en su capacidad de hacer frente a la realidad en la que se halla inmerso; para ello, se parte de la pluridimensionalidad de la persona y su necesidad de asumir una postura de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. Ahora bien, la situación actual remite necesariamente a fenómenos como la globalización y la sociedad de consumo que modifican las prácticas culturales, afectando a los niños y jóvenes en el campo de las subjetividades, las cosmovisiones y los estilos de vida. De hecho, entre los elementos identificados en las experiencias de los docentes en relación con los jóvenes de Instituciones Educativas Distritales, está la percepción de una carencia de sentido en una dinámica de desesperanza; esto se expresa de diversas maneras: desde el aislamiento —manifestado tanto en la separación de un grupo de referencia como en la apatía ante diversas opciones y alternativas—, hasta la búsqueda afectiva en relaciones de amistad y creación de intimidad, en superación de un panorama de superficialidad, consumo y fugacidad (VIDES SAN JUAN, 2016). Si bien algunos de

los comportamientos corresponden a las características etáreas de la población, también son reflejo de aspiraciones más profundas hacia el compromiso, destinos compartidos o sentimientos de fraternidad.

En este escenario, y como derivación de la reducción de la religión al ámbito de lo privado, la trascendencia ha sido reducida a un cerco intimista quedando separada de las intencionalidades e intereses del marco social, de donde se deriva el reto de recuperar una comprensión holística de lo social, donde las interconexiones permitan una reconfiguración de sentidos en las redes, imaginarios y estilos de vida de las personas concretas. La comprensión de lo religioso como alternativa para la superación de visiones reduccionistas y ante la necesidad de elaborar continua y significativamente un sentido para la existencia, remite necesariamente a la dimensión trascendente de la persona. Dos elementos permiten hacer esa correlación: por una parte, la consideración de la contingencia del mundo y del ser humano, desde la cual es posible comprender la trascendencia como alternativa de crecimiento personal, en un horizonte no intimista sino como postura de afrontamiento ante realidades exigentes y a la comprensión fragmentada de las mismas; por otra parte, partiendo del contraste entre la idea de lo efímero, y la de permanencia en el tiempo, el planteamiento de la brevedad de la existencia personal expresada en la mortalidad encuentra esperanza en la cultura como mecanismo de perdurabilidad, basado en la concepción de que las creaciones y elaboraciones personales y sociales tienen un significado perenne trascendiendo más allá de la muerte. Teniendo esto en cuenta, resulta fundamental la función de lo religioso en el campo de la producción cultural como mediación de sentido existencial.

De esta forma, el planteamiento de lo religioso como referente de comprensión de la realidad, admite la afirmación de la vida cotidiana como el espacio de desenvolvimiento de la dimensión trascendente, desde la afectación de la totalidad de la experiencia humana, a raíz de los dinamismos sociales y culturales contemporáneos. Una auténtica reconstrucción del tejido social debe ser vinculante de los referentes culturales como expresión del sentido generado a nivel personal y comunitario, y manifestado, en el caso latinoamericano, en elementos como la importancia simbólica de la tierra, y la autenticidad y solidez de las relaciones interpersonales.

La dimensión trascendente resulta ser así, un factor potenciador del ámbito cultural y político. Retomando la perspectiva del contexto colombiano, donde la violencia se ha hecho manifiesta en el conflicto armado, pero también en otras situaciones cotidianas, es evidente la necesidad de romper con esas dinámicas instaladas en la cultura; para ello, hay que volver al problema que se planteó inicialmente: el reconocimiento del otro, esta vez retomado en tres perspectivas del ser, que hacen explícitos algunos elementos del ámbito político.

En primer lugar, una de las tareas fundamentales en el escenario colombiano, es la recuperación de la confianza. De hecho, el debilitamiento de las relaciones de los individuos entre sí, y de estos con las instituciones, hacen que el fomento de una nueva credibilidad sea primordial. Para ello es necesario recordar que, por un lado, se da la confianza entre pares, lógica en la cual se parte de la convicción de que el otro no atentará contra mí y propugnaré por el bienestar comunitario; y, por otro lado, aparece la relación de los individuos con las instituciones, su papel en la sociedad y el grado de legitimidad que se les concede. En correspondencia, en un marco de violencia, en primer lugar, se hace imperativo recuperar los niveles de reconocimiento del otro como igual y de la acción colectiva como movilización posibilitadora de una transformación social, y, en segundo lugar, se evidencia la necesidad de reformas que permitan redefinir la relación de los ciudadanos con las instituciones, en el sentido de reconquistar la confianza en un estado que en principio permitió la vulneración de derechos. De esta manera, el reconocimiento pleno del otro, implica una postura de confianza indispensable para los procesos de reconstrucción de la unidad nacional; hay allí, cierta tensión entre lo personal y lo estructural, que puede expresarse desde la importancia de convencer a las personas, es decir un trabajo desde las convicciones y el sentimiento moral, pero, asimismo, la exigencia de estructuras que garanticen la permanencia de las políticas de reconstrucción del tejido social.

En segundo lugar, alimentar la esperanza basada en el anhelo de justicia, implica, especialmente en el escenario colombiano, una consideración inicial de la relación entre justicia y paz, en un marco democrático. De hecho, la concepción de una democracia auténtica donde existan mecanismos legítimos de inclusión de las minorías y la diversidad, desafía toda forma de exclusión en cuanto invisibilización y negación del otro; esto permite vincular íntimamente la justicia con la dignidad humana en el reconocimiento de que un escenario de violencia transforma la vida de las personas, en una forma imposible de reparar plenamente, y más aún, exige a la sociedad hacer posible la escucha de la voz de todos, factor indispensable en una democracia real. En esa línea, adquieren relevancia los espacios de visibilización social y reivindicación de la dignidad, en un proceso que vincula tanto la ampliación del concepto de Verdad, -implicando una aceptación de lo diverso que puede expresarse en múltiples verdades, asumiendo una comprensión enriquecida del legado histórico-, como la consideración de los actores participantes en un conflicto, -ya no sólo víctimas, desplazados, campesinos, sino también, guerrilleros, paramilitares, ejército- más que desde el prejuicio y el estigma social, desde su condición personal: individuos con rostro, historia, intereses, motivos, y más aún insertos en un contexto que está cambiando y al que necesitan ajustarse y dar una respuesta.

En tercer lugar, apelar a las experiencias de dolor y sufrimiento, como generadoras de sentido en torno a lo auténticamente humano, en cuanto reivindica

el papel fundamental y primero de la persona concreta. El proceso de asumir las propias experiencias e involucrarlas en la fundamentación de certidumbres morales y de posicionamiento frente a la realidad social y política, posibilita la afirmación del ser personal en cuanto ser abierto en alteridad y la necesaria transición del *dolet ergo sum* (me duele, luego existo), -planteado por Kierkegaard en el intento de superación del *cogito ergo sum* cartesiano-, al *doles ergo sum* (me dueles, luego existo); esta propuesta de Carlos Díaz (2006), implica la humanidad en plenitud en cuanto supone el espacio relacional donde el ser personal se siente afectado, no por la humanidad que se convierte aquí en un concepto abstracto, sino por el rostro concreto de quien sufre. De lo anterior se derivan, entre otros planteamientos: primero, la prioridad de quien sufre, expresada en la máxima: “cuando alguien que no eres tú, llora, tiene derecho sobre ti, por eso cuidar a un ser humano que sufre es lo más urgente” (DÍAZ, 2006, p. 85); segundo, la exigencia de un mayor compromiso que supere el planteamiento de estar con el otro, por el de estar para el otro, es decir, más allá de discursos y posiciones radicales, lo que se demanda es cercanía y diligencia, lo cual hace a la persona vulnerable e incapaz de apartar la mirada ante el dolor del otro. Y finalmente, una nueva comprensión del otro-enemigo, más aún en las circunstancias de conflicto; dice Díaz:

nadie tiene derecho de llamar malo a ningún ser humano. Sólo tenemos derecho a distinguir lo bueno de lo malo, pero no al bueno del malo. En cuanto borremos al malo del léxico de nuestra conciencia nos veremos libres del fantasma del enemigo (DÍAZ, 2006, p. 88).

Decolonización de las prácticas culturales: la cultura como puerta de entrada a lo existencial

Como ya se ha esbozado, la decolonización del saber, al comportar implicaciones en el campo de las subjetividades, también reelabora comprensiones a nivel socio-cultural sobre prácticas que se asumen como deseables o legítimas; esto supone una atención a los movimientos y manifestaciones sociales cuya conciencia crítica es expresión de las múltiples formas en que lo subjetivo va constituyendo estructuras colectivas en un afán de reivindicación. En relación con la experiencia de comprensión del conflicto armado y su necesidad de superación, en el marco del área de Educación Religiosa, esto implica partir del reconocimiento de lo religioso como hecho cultural, de cuya condición se deriva una vinculación al ámbito político; así mismo, se plantean lineamientos respecto a las implicaciones escolares, en términos de núcleos de formación que relacionan lo cultural con lo existencial.

Entender lo religioso como expresión de la condición cultural inherente al ser humano, supone necesariamente la comprensión de que la cultura es resultado de una actividad de significación que la persona hace de su entorno; así, la pertenencia del hecho religioso a este sistema de significación lo constituye

tanto en hecho cultural, por ser expresión de una manera específica de pensar y de vivir del ser humano, como en hecho religioso propiamente, por constituir el lugar de objetivación visible de la relación entre los seres humanos y la trascendencia. Esta concepción de lo religioso, -a partir de los sistemas de símbolos y significados que constituyen y definen sus manifestaciones-, ofrece una mirada encaminada a comprender el sentido del entorno como totalidad, en relación con normas y valores que establecen un universo simbólico que supera lo cotidiano; con ese referente, es posible afirmar que la Educación Religiosa mediante una relectura de lo cotidiano, coadyuva a la formación de un individuo que comprende su contexto sociocultural, político, económico y religioso.

De esta manera, se favorece un relacionamiento con el mundo como descubrimiento del otro en sus realidades y lenguajes; y en esa medida, se contribuye a la tolerancia, a no establecer juicios desde los propios referentes sino en reconocimiento de nuevos sentidos y valores en el marco de la diversidad. En el mismo sentido, la opción por el conocimiento religioso implica necesariamente una comprensión de la vivencia de la propia cultura, la convivencia con distintas tradiciones religiosas y el respeto a las diversas formas de expresión cultural. De hecho, la promoción de lo religioso como referente cultural pasa, por una parte, por el reconocimiento que la pertenencia a una comunidad supone necesariamente asumir una responsabilidad en ella, y por otra parte, por la comprensión de la ciudadanía no desde la pertenencia a una nación o país, sino a la especie humana, es decir, desde la condición de persona; ambos aspectos poseen implicaciones políticas en el campo de la convivencia, las relaciones interpersonales y los vínculos de las personas con las instituciones.

Con base en lo anterior, la relación de la Educación Religiosa con algunos elementos de la formación política, se da en la finalidad de formación de ciudadanos, que, en reconocimiento de la dignidad de la persona, se comprometan con la realidad social en que viven y fomenten actitudes de aceptación hacia la diferencia. A esto contribuye el desarrollo de habilidades de carácter relacional, encaminadas al aprender a vivir juntos, a trabajar en forma cooperativa, a valorar y promover la democracia, entre otros aspectos, que, en últimas, dan cuenta de una experiencia de lo religioso que se traduce en una capacidad de humanización manifestada en relaciones humanas de calidad.

Ahora bien, si el papel de lo religioso resulta fundamental en la afirmación de la identidad de las personas y comunidades, desde sus referentes históricos y culturales, y de ello se derivan elementos relevantes para la formación política, se hace necesario comprender como esa vinculación cultural puede encausar posibilidades pedagógicas. Con ese objetivo, se plantean algunas apuestas coherentes con lo ya expuesto sobre las relaciones entre lo religioso y lo político, a modo de lineamientos que han ido permitiendo elaboraciones, de acuerdo con las realidades y contextos específicos de las Instituciones Educativas Distritales.

El punto de partida es el ser humano, no en abstracto sino desde las personas concretas que necesitan herramientas para responder los cuestionamientos sobre su existencia y su papel en el mundo; una educación integral auténtica implica coadyuvar a la elaboración personal de una cosmovisión como referente para enfrentar las razones que afectan los modos de vivir y las opciones que se asumen en uso de la libertad. Esto supone para la Educación Religiosa un carácter, no sólo de conocimiento y análisis de la realidad, sino de proposición y producción, en coherencia con las implicaciones de la dimensión trascendente. De hecho, el estudio de lo religioso abre paso a la percepción de la propia contingencia y sus manifestaciones en la historia de la humanidad aludiendo a temas como la identidad, la alteridad, la autonomía, que resultan como justificación de dinámicas de inclusión y exclusión.

Desde esta perspectiva, las disciplinas que se identifican bajo el conjunto de las Ciencias de la Religión, comparten un potencial liberador, en cuanto aportan en la construcción de una visión de lo religioso en la historia y el presente, como referente de realidad y relectura de lo cotidiano. Esta ubicación posibilita aproximaciones con otras áreas, que, comparten dinamismos que no parecen responder del todo a la lógica de los saberes escolares determinados por un saber disciplinar de corte puramente académico, sino que incluyen un elemento práctico vivencial en los sentidos tanto social como trascendente. Dicho esto, se plantea como referente de elaboración pedagógica, lo religioso en sí mismo, desde las consideraciones que lo remiten a las articulaciones socio-culturales que expresan la dimensión trascendente del ser humano, y que admiten como válida y necesaria una co-implicación con lo político. En este sentido, las religiones son susceptibles de estudio en cuanto manifestaciones de lo religioso, esto es, como producción cultural y expresión de la libertad de las personas y comunidades en su tendencia a realizarse y a alcanzar la plenitud. Esta comprensión implica para el ámbito educativo distrital una transición de la percepción generalizada de que lo religioso no incumbe a la escuela pública, hacia el reconocimiento de que el deber de la escuela es asumirlo como parte de la construcción de la cosmovisión que realizan los niños y jóvenes; la Educación Religiosa se configura, así como un lugar de interpelación de la realidad a partir de su problematización.

De tal modo, se derivan dos núcleos de formación a los cuales tendría que atender en sus posibilidades escolares: el Histórico-Cultural, que remite a la pertenencia de las religiones al campo de las expresiones culturales, es decir, el descubrimiento del legado de lo religioso en la sociedad, y el Existencial, que da cuenta de los cuestionamientos de la dimensión trascendente como parte del proceso de formación integral del ser humano. Cabe anotar el carácter complementario de esta división, en reconocimiento que lo cultural sólo encuentra sentido como manifestación de la libertad humana en su aspiración a la plenitud.

El primer núcleo, parte de la historia y del papel de la tradición religiosa en la estructuración y mantenimiento de las diferentes culturas; apela a un acercamiento a los códigos culturales como estructuras de significación que reflejan la relación del ser humano con lo que considera sagrado. De tal manera, reconoce las manifestaciones religiosas como patrimonio de la humanidad, en cuanto hacen parte de los contenidos elaborados históricamente por las comunidades y que constituyen su fundamento cultural; en esa línea, su conocimiento y apropiación escolar supera el enfoque puramente patrimonial para ser una contribución a la comprensión del mundo contemporáneo y el posicionamiento del estudiante en su realidad.

Por su parte, el núcleo Existencial se halla más cercano a cuestiones que tradicionalmente se vinculan con el pensamiento filosófico. Implica para la Educación Religiosa, la inclusión de las preguntas de la persona por su propio ser, su origen y su destino, que resultan vinculadas tanto a formas de organización social, como a expresiones culturales, siendo representación de las maneras como los seres humanos asumen el enfrentamiento con el misterio. Esto supone para los estudiantes su ubicación en un proceso de búsqueda de sentido, cercano a la afirmación personal, a través de la consideración de las propias preocupaciones y esperanzas; en esta perspectiva, lo religioso es leído como posibilidad de respuesta a inquietudes que afectan al ser humano como especie, pero asimismo a la persona concreta. Se asumen en este núcleo alternativas como el trabajo a partir del mito en su capacidad de respuesta al misterio, iniciativas de autoconocimiento y fomento de posturas frente a problemas universales como la injusticia, la ignorancia y el sufrimiento.

A través de ambos núcleos se posibilita, por una parte, la comprensión de la realidad, con su toma de posición en ella, esto es, la relación con la cotidianidad que supone unas implicaciones sociales; y, por otra parte, constituir un aporte a la paz y a la convivencia desde la comprensión del otro en su ser y actuar, y, a la reconciliación en reconocimiento de que el otro necesita un espacio en el mundo. El cumplimiento de estos propósitos conlleva una adecuada escogencia y planteamiento, de ejes problemáticos relevantes desde la lectura e interpretación de la realidad; elementos como la resiliencia, la memoria y la reconciliación, cuya necesidad e importancia es imperativa en contextos de conflicto armado, constituyen una respuesta al cuestionamiento por la unión de los núcleos Histórico-cultural y Existencial, al conjugar en la práctica elementos que conjugan la íntima conexión entre las expresiones culturales y el ámbito trascendente, que se da en la posibilidad de dotar de sentido la vida y los acontecimientos. A un abordaje de estas perspectivas, se dedica el último apartado.

Decolonización del currículo: caminos hacia la resiliencia

La implementación en la escuela de los núcleos planteados, y particularmente del núcleo existencial, se ha constituido en un reto alimentado por las

necesidades conceptuales del escenario colombiano. A continuación, se presentan algunas posibilidades que se han ido descubriendo, como parte de los aprendizajes del proceso en las prácticas concretas y que han ido tomando forma en la búsqueda de ejes orientadores que admitan la doble relación con lo político y lo trascendente, de cara a las convicciones de las personas, su cosmovisión y su desempeño en el mundo.

Ya Argüello Parra (2015), planteó tres tendencias privilegiadas en las pedagogías decoloniales: el fomento y preservación cultural, donde se destaca la educación rural e indígena y la ancestralidad de la mano de los patrimonios orales intangibles; el análisis y transformación sociopolítica, que permite abordar la paz, el posconflicto, el desplazamiento forzado, así como temas de género y de violencia; y las tendencias ecosóficas, más ligadas a las economías y desarrollos alternativos y la biodiversidad. En el escenario de la Educación Religiosa ligada a la formación política, esa apertura de perspectivas para la interpretación de la realidad, ha permitido incursionar en los ejes de Paz, Reconciliación y Memoria, constituyendo un ámbito de unión entre lo histórico-cultural y lo existencial, que privilegia los acontecimientos pasados y presentes como forma de afirmación identitaria y proyecta escenarios futuros en conexión con la transformación y reconstrucción del tejido social; se asumen estos tres ejes cuya inclusión en el currículo, consolida los derroteros hacia la Resiliencia, categoría transversal fundamental.

La opción por privilegiar la categoría Resiliencia se deriva de las circunstancias particulares de una sociedad, enfrentada a sanar heridas, recuperar la confianza y adaptarse a nuevas circunstancias después de décadas de conflicto armado. De hecho, el término tiene su origen en la física para describir la resistencia de los metales al ser sometidos a altas presiones recobrando su forma original, y su adaptación a las ciencias sociales, implicó reconocer las capacidades y habilidades de ciertas personas para sobreponerse a situaciones de riesgo y adversidades, desarrollando una situación de bienestar en distintos niveles. La promoción de la resiliencia se encamina a lograr el desarrollo pleno de la persona en un ambiente facilitador de forma que al centrarnos en las características y potencialidades de cada uno éste pueda enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido; esta capacidad de afrontamiento supone una transformación de la persona en desarrollo de habilidades que le permiten la superación de experiencias difíciles, y adquiere importancia en fenómenos sociales donde la supervivencia y el desarraigo marcan derroteros que afectan de forma directa el desarrollo de las personas.

Una iniciativa escolar encaminada al desarrollo de la resiliencia se debe centrar en el fomento de las habilidades que permiten a la persona superar una situación difícil y que en el caso preventivo se constituye en escudos protectores en contra de las fuerzas de violencia. En esta perspectiva, resulta fundamental el empoderamiento de la persona en el sentido de favorecer la confianza en sí mismo y en las habilidades que tiene para superar una situación desfavorable. Para

ello, de acuerdo con Munist *et al.* (1998), se deben privilegiar: primero, la competencia social, dónde el contacto con otros seres humanos permite generar más respuestas positivas; segundo, la resolución de problemas donde hay un punto importante para el fomento de la creatividad y soluciones alternativas; tercero, la autonomía, entendida desde la propia identidad y la habilidad para actuar de forma independiente ejerciendo control sobre algunos factores personales y el entorno; y, cuarto, el sentido de propósito y de futuro, desde la formulación de expectativas saludables y la motivación para su consecución. Este último adquiere importancia para el caso educativo, para el fortalecimiento de las aspiraciones educativas y el anhelo por un futuro mejor, en términos posibles y alcanzables.

Ahora bien, el fomento de la resiliencia supone una interacción entre la persona y su contexto, de donde el referente contextual, mediado por los sentidos y significados que circulan, resulta fundamental. De hecho, las características sociales y culturales son fundamentales para reconocer que no existen los niños y jóvenes en abstracto, y que en ese sentido, asumir con respeto las características particulares de la cotidianidad de los estudiantes, contribuye a fortalecer su identidad personal y comunitaria; del mismo modo, asignarles un rol protagónico, a través de procesos de debate para discernir las acciones posibles más pertinentes y eficaces, fortalece su destreza para resolver problemas y su confianza en las propias capacidades personales y comunitarias. Dicho esto, la importancia de la dimensión cultural está dada por la pertinencia pedagógica de los esfuerzos que la escuela o los programas educativos desarrollen.

Un último aspecto respecto a la Resiliencia, está en su íntima relación con la trascendencia, en los términos ya expuestos: en cuanto permite un abordaje y confrontación con la realidad y remite a las preguntas existenciales del ser humano; en el caso de los adolescentes en proceso de comprensión de una sociedad marcada por la violencia, esto implica un retorno a su propia historia desde la infancia, así como a las historias familiares, como fuente de sentido de cara a la toma de decisiones óptimas ligada al deseo de desarrollarse plenamente. Así, la coincidencia entre Resiliencia y trascendencia, se da en sus relaciones con el ámbito cultural y en la búsqueda de significado y sentido para la vida; a partir de ahí, esa conexión constituye una herramienta fundamental de adaptación y superación en situaciones de exclusión, violencia y desarraigo. Cabe recordar que estas dinámicas, siendo profundamente personales, al tiempo multiplican su eficacia cuando se alimentan y apoyan en una comunidad de referencia.

Finalmente, un breve abordaje sobre la Paz, la Reconciliación y la Memoria, categorías constituyentes del ámbito pedagógico de Resiliencia, donde se pretende fomentar la superación de situaciones adversas, específicamente el caso de la violencia física y política. Inicialmente, la inclusión de la Paz al currículo supone para el sistema educativo, una regulación de las expectativas sociales, superando la concepción mesiánica que quita responsabilidades sobre

las transformaciones a otros sectores sociales, y comprender la multidimensionalidad de la noción de Paz, para incluir en su estudio el establecimiento de ciertas condiciones de posibilidad. En este sentido, la ruta de trabajo pasa por el análisis histórico, la construcción de la memoria y el conocimiento sobre las dinámicas sociales y políticas, con miras en la consolidación de una cultura que privilegie el respeto de los derechos humanos y la preservación de la vida como ejes primordiales. Lo anterior implica superar el riesgo del activismo por la paz donde la educación puede ser reducida a la reproducción de una paz hegemónica fragmentada y coyuntural, evitando poner sobre la mesa temas y decisiones paradigmáticas como la distribución de la tierra, los conflictos de género en medio del conflicto y las implicaciones de reparación hacia las víctimas.

Dicho lo anterior, lo que entra en juego es la pregunta por el tipo de educación que requiere Colombia después del conflicto armado, y en ello, la forma como la escuela está contribuyendo a la comprensión de las causas de la violencia, a la empatía con los distintos actores involucrados, y el acompañamiento a los territorios, de forma que las medidas superen la simple declaración de buenas intenciones. La perspectiva que se plantea busca encaminar un proceso contextualizado, atravesado por prácticas que incluyen la revisión de procesos de transición de la guerra a la paz, cartografías del conflicto, análisis de los impactos de la violencia, establecimiento de relaciones con otras dinámicas como la corrupción y el narcotráfico, entre otros; sin embargo, la distinción entre esta educación sobre la Paz, -basada en fundamentos, dimensiones y relaciones conceptuales-, y la educación para la Paz, se da por la conexión con las dinámicas personales, en términos de actitudes y prácticas cotidianas que involucran aspectos afectivos, éticos, estéticos, y por supuesto, la relación con las preguntas existenciales del ser humano sobre la muerte, el dolor y el propósito de la vida, que no son ajenas a un escenario de violencia.

Esta complementariedad entre la educación sobre la Paz y la educación para la Paz, permite la generación de conciencia crítica y habilidades personales, entre las que se cuenta el acercamiento al otro, incluso cuando ha estado involucrado en situaciones de vulneración de mis derechos; en otras palabras, de lo que se trata, es de la inclusión de la Reconciliación en una perspectiva curricular. Cabe anotar que la complejidad del concepto, no ha permitido que sea asumido en sus múltiples aristas en la escuela, obviando las diversas posibilidades de desarrollo pedagógico; sin embargo, muchas de las comprensiones sobre las prácticas de relacionamiento social entre los actores de la comunidad educativa, pueden encontrar una reformulación enriquecedora a partir de este principio. De hecho, siguiendo a Téllez Salazar (2016), las iniciativas y orientaciones tendientes al manejo de conflictos escolares comportan un enfoque más normativo que formativo, creando una cultura resistente al abordaje de los problemas reales, que constituyen necesidades sentidas por parte de la sociedad representada en

los estudiantes inmersos en contextos de vulnerabilidad; el enfoque normativo predominante es no sólo innecesario sino en ocasiones contraproducente con la función pedagógica de la escuela en el campo de la construcción social. De ahí la necesidad de fomentar una cultura escolar alternativa fundada en la autonomía, en formas distintas de resolver el conflicto, superando el paradigma sancionatorio y excluyente, y contribuyendo a procesos de reconciliación auténtica.

Un reconocimiento del conflicto en general, pero también de los propios conflictos como negación del otro, es la puerta de entrada a una cultura escolar que supere las exigencias legales en esa materia. Procesos educativos significativos para el fomento de una cultura de reconciliación, por una parte, se alimentan de una sólida formación política en términos de conocimiento, aceptación y valoración del otro en su diferencia; y por otra parte, suponen una concepción pedagógica plural creativa, que en lo estructural genere prácticas participativas, dialógicas y críticas; en lo ético y cultural, asuman componentes afectivos y emocionales como la empatía, la ética del cuidado, y las relaciones entre lo subjetivo y lo intersubjetivo; y desde el posconflicto, establezca una comprensión clara de la cultura de la legalidad, la verdad y la justicia desde la formación de la conciencia moral (ARIAS CAMPOS, 2016).

Finalmente, la inclusión al currículo de la Memoria histórica parte del reconocimiento que su consolidación es un logro social, junto al esclarecimiento histórico, porque permite dar sentido a las experiencias a través de las narrativas heterogéneas que dan cuenta de una construcción intersubjetiva de la realidad social, más aún, en contextos de violencia masiva. Dicho esto, su abordaje escolar no es el de una experiencia del pasado, sino una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad, que tiene repercusiones en el presente, y permite proyectar rutas de reconstrucción social hacia el futuro. En ello resulta indispensable intentar un equilibrio entre la diversidad y la identidad, de forma que el enriquecimiento de las relaciones interpersonales que se da en el proceso de reconstrucción de la propia historia, se convierta en mecanismo que potencie en los estudiantes la conciencia crítica sobre la propia realidad, el empoderamiento y la movilización comunitaria de talante transformador.

En este sentido, prácticas como la elaboración de árboles genealógicos y de autobiografías, se asumen en una perspectiva tanto personal, en reconocimiento del talante individual e íntimamente personal de la memoria, como inclusiva, en cuanto posibilita la participación de todos. De hecho, la capacidad generadora de sentido que tiene la subjetividad al momento de expresar la experiencia pasada, su presentificación y las posibilidades transformadoras en el futuro, se multiplica en la interacción con otros que a su vez están en el proceso de descubrimiento de múltiples significados. Esta remisión a la diversidad en las experiencias y en las prácticas culturales, implica en sí misma una apuesta por fomentar conciencia desde la diferencia y la valoración del otro, así como desde el fortalecimiento los vínculos dialógicos.

De esta forma, la Paz como camino y meta, la Reconciliación como mecanismo de desarticulación de las violencias culturales, y la recuperación de las Memorias individuales y colectivas, constituyen un ámbito favorecedor de la Resiliencia, en cuanto contribuyen a dotar de sentido la realidad social mediante la construcción intersubjetiva de una cosmovisión encaminada a la reconstrucción del tejido social. Se considera allí una posible respuesta a la pregunta por la unión en la práctica de los núcleos histórico-cultural y existencial de la concepción de Educación Religiosa ligada a la formación política.

Consideraciones finales

Se ha presentado, una sistematización en clave decolonial, de las reflexiones inspiradas en una experiencia pedagógica vinculante de la Educación Religiosa escolar a la formación política, en el contexto del posconflicto en Colombia. Las exigencias de este contexto han implicado: en el campo del saber, la reconexión de lo privado y lo público, reflejado en la complicación de lo político y lo religioso subvirtiéndolo la separación moderna en ese sentido; en el campo del ser, la promoción del respeto a la identidad y a la diversidad se plantea en perspectiva de formación de personas que en uso de su libertad comprendan y respeten los derechos de todos; en el campo de las prácticas culturales, se descubre la forma en que la cultura, en cuanto red de significados, abre paso a la reflexión existencial en reconocimiento de la íntima unión entre expresiones culturales y trascendencia; en esa línea, la unión de los núcleos histórico-cultural y existencial, permite la construcción intersubjetiva de una cosmovisión vinculante de elementos políticos; finalmente, el proceso lleva al descubrimiento de la Resiliencia como referente cuya concreción curricular puede permitir la consolidación de derroteros encaminados a la necesaria reconstrucción del tejido social.

Ahora, si bien emerge una tensión entre los referentes teóricos y el nivel de las realidades ya que la construcción social parte de intuiciones no siempre correspondientes con supuestos abstractos, las prácticas escolares en las que se incluyen la reflexión sobre la diferencia y la valoración de quienes comprenden el mundo de forma alternativa, se constituyen en posibilidad del derecho de expresión de la diversidad como ejercicio de la ciudadanía. Teniendo en cuenta lo anterior, desde la perspectiva decolonial la educación supera las expectativas académicas para comprometerse con la acción y el compromiso de transformación social que se traduce en una ruptura de los mecanismos que mantienen la negación del otro; aparece allí un marco de comprensión que exige la renovación de las dinámicas educativas, especialmente en los ámbitos formales generalmente mediados por las estructuras rígidas de la escuela tradicional.

Teniendo en cuenta lo anterior, las contribuciones de la educación a la configuración de una sociedad resiliente, se plantean en la comprensión alter-

nativa de la Paz, superando los discursos hegemónicos que pueden terminar fragmentándola y obviando algunas de sus dimensiones más significativas. En una coyuntura como la colombiana, la promoción de la Resiliencia debe ser una prioridad en el contexto educativo, especialmente desde la creación de ambientes que permitan reconstruir sobre circunstancias con factores adversos. Para ello, se esbozan finalmente dos grandes retos.

Primero, el fortalecimiento de un enfoque territorial que acepta la conexión de la memoria y la identidad con los lugares, en una perspectiva donde el arraigo ligado a la experiencia de construcción personal, es generador de sentido. Un acercamiento al territorio en sus distintas dimensiones, permite entre otros aspectos: la integración entre el mundo urbano y el mundo rural en un sentido de aceptación y acogida de lo distinto; una apropiación del pasado, más allá de los documentos y apelando a la dignidad de los actores del conflicto; y, el descubrimiento de lógicas discursivas y lugares de enunciación alternativos entre los que se cuentan las estéticas de la memoria: cantos, música, imágenes, los cuerpos. Segundo, generar caminos que manifiesten la apuesta por una comprensión desde lo afectivo, esto es, el reconocimiento de la empatía como presupuesto para una interpelación de la realidad que en buena parte no es racional sino emocional. Esto supone que el conocimiento de la historia del país y de la propia historia, es una mediación para reconocer el propio lugar de desempeño y desde ahí: reconocer el dolor del otro, no sólo para presentificar la tragedia pasada sino para vislumbrar caminos de esperanza; recuperar la confianza como premisa necesaria para el abordaje de narrativas de memoria; y, construir testimonio, desde la pluralidad reconociendo que el conflicto armado nos afecta a todos mas no a todos de la misma manera.

Recibido em: 02/04/2019

Revisado pelo autor em: 19/04/2019

Aceito para publicação em: 08/05/2019

Nota

1 Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá). Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle (Bogotá). E-mail: demmanuel01@gmail.com

Referencias

ARGÜELLO PARRA, Andrés. Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. **Correo del Maestro**, año 19, n. 226, p. 28-37, 2015. Recuperado de: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html. Acceso en: 20 feb. 2019.

ARIAS CAMPOS, Rosa. La educación para la paz: retos de las universidades en el posconflicto armado. **Cuadernos de Seminario**, n. 5, p. 13-26, 2015.

CELIS, Luis Eduardo. Política y violencia en Colombia. **Seminario Virtual Caja de Herramientas**, Bogotá, Colombia, n. 164, p. 1-8, 2009. Recuperado de: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0164/articulo0002.pdf>. Acceso en: 20 feb. 2019.

DÍAZ, Carlos. **Por respeto al otro**. Madrid: Dos Mundos, 2006.

DUCH, Lluís. **Religión y Política**. Barcelona: Fragmenta, 2014.

MUNIST, Mabel *et al.* **Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes**. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1998.

TÉLLEZ SALAZAR, Jairo. La reconciliación y el perdón en el sistema educativo colombiano. **Cuadernos de Seminario**, n. 5, p. 93-100, 2015.

VIDES SAN JUAN, David. **La Educación Religiosa Escolar como espacio de formación política**. Marco antropopedagógico desde las experiencias de docentes de Instituciones Educativas Distritales de Bogotá. 2006. Tesis (Doctorado en Educación y Sociedad) – Universidad de la Salle, Bogotá, 2016.

Ciência da Religião e Ciência da Religião Aplicada à educação: formação de professores e Ensino Religioso

RODRIGO OLIVEIRA DOS SANTOS¹

Resumo: A Ciência da Religião é uma disciplina acadêmica que vem se consolidando enquanto ciência de referência para a formação de professores de Ensino Religioso, assim como para a sua aplicação nas escolas públicas e privadas. Esse avanço na educação brasileira - talvez possa ser considerado o maior no mundo - conta com o novo ramo ou desdobramento dessa disciplina, a Ciência da Religião Aplicada, que viabiliza em nível cognitivo os conhecimentos produzidos na Ciência da Religião, funcionando como mediadores e viabilizadores no estudo sobre religiões em relação aos desafios que emergem desse objeto na sociedade.

Palavras-chave: Ciência da religião. Ciência da religião aplicada. Formação de professores. Ensino religioso.

Science of Religion and Science of Religion Applied to education: teacher training and Religious Teaching

Abstract: The Science of Religion is an academic discipline that has been consolidating as a reference science for the training of teachers of Religious Education, as well as for its application in public and private schools. This advance in Brazilian education may be considered the greatest in the world. It has the new branch or division of this discipline, the Science of Applied Religion, which enables the knowledge produced in the Science of Religion to function cognitively, functioning as mediators and enablers in study of religions in face of the challenges that emerge from this object in society.

Keywords: Science of religion. Science of applied religion. Teacher training. Religious education.

Ciencia de la Religión y Ciencia de la Religión Aplicada a la educación: formación de profesores y Educación Religiosa

Resumen: La Ciencia de la Religión es una disciplina académica que viene consolidándose como ciencia de referencia para la formación de profesores de Educación Religiosa, así como para su aplicación en las escuelas públicas y también privadas. Este avance en la educación brasileña, tal vez pueda ser considerado el más grande en el mundo, cuenta con una nueva rama o desdoblamiento de esa disciplina, la Ciencia de la Religión

Aplicada, que viabiliza a nível cognitivo los conocimientos producidos en la Ciencia de la Religión, funcionando como mediadores y viabilizadores estudio sobre religiones frente a los desafíos que emergen de este objeto en la sociedad.

Palabras clave: Ciencia de la religión. Ciencia de la religión aplicada. Formación de profesores. Educación religiosa.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.

Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Brandão (2007, p. 7)

Introdução

Os primeiros registros da Ciência da Religião (CR) no Brasil datam da segunda metade do século XX, inicialmente ocupando o mesmo espaço que a Teologia, da qual foi se desvinculando gradativamente, mas não o suficiente como no contexto internacional em que apresenta maior prestígio acadêmico-cultural e social.

Essa apreensão poderia até ser considerada de certa forma precipitada, principalmente por aqueles que se apropriaram do estudo sobre religiões no Brasil, espaço acadêmico e sociocultural fortemente marcado pela tradição judaico-cristã católica que, nesse último século e início deste milênio, sofre com o impacto político-simbólico do cristianismo evangélico.

Em outras palavras, as religiões cristãs sempre impactaram de diversas formas a esfera pública e social latino-americana. No caso brasileiro, esse aspecto é surpreendentemente significativo para a compreensão e a interpretação das dinâmicas relacionais sociopolíticas e culturais, agindo, de alguma forma, na produção e na disseminação do conhecimento, especialmente no campo educacional.

Nesse aspecto, pensar a Ciência da Religião Aplicada (CRA) ao campo educacional brasileiro, a princípio, é se confrontar com a proposta educacional colonial, imperial e republicana que recentemente vem tentando afastar da esfera pública e social as determinações e influências religiosas, ora com sucesso, ora com ressalvas, pois “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007, p. 7). Nesse caso, ninguém escapou da educação católica, presente e imposta durante séculos no Brasil.

O esforço empreendido na desconfessionalização da educação, especialmente no currículo da Educação Básica (EB), não está apenas restrito ao Ensino Religioso (ER), como muitos equivocadamente pensam. Esse aspecto está presente em outras áreas de conhecimento e componentes curriculares. Seu teor, provavelmente, não venha sendo exposto por seus executores com os confron-

tos e os esclarecimentos necessários para ser discernido e aplicado durante a sua formação inicial; assim, não há separação entre o privado e o público, o pessoal e o coletivo, o sobre-humano e o humano.

Um grande exemplo disso pode ser observado no curso de Pedagogia, cujas abordagens e intervenções pedagógicas, ora seja na gestão, ora na coordenação, muitas vezes ainda são marcadas pelos recursos religiosos cristãos; essa apreensão tem sido confirmada por meio da atuação profissional do autor deste artigo no Ensino Superior e no Ensino Básico.

Não é preciso ir muito longe. Os próprios centros formadores acabam reproduzindo visões e comportamentos religiosos pessoais ou dominantes, evidenciando uma questão muito presente na CR que suscitam as seguintes indagações: quem foram os formadores dos formadores desses professores? Qual foi a sua formação inicial? Quais foram as bases e as abordagens epistemológicas consideradas na sua formação inicial, continuada e profissionalização? Quais e como foram suas experiências na EB?

Dessa forma, a CR cumpre um papel primordial para a educação formal, pública e laica com o estudo sobre religiões em toda sua abrangência, sua influência e suas determinações, considerando seu ideal de neutralidade, com base no agnosticismo metodológico em que não são questionadas as suas verdades nem qualidades, pois, “do ponto de vista metodológico, religiões são ‘sistemas de sentido formalmente idênticos’. É especificadamente esse princípio metateórico que distingue a Ciência da Religião da Teologia” (USARSKI, 2006, p. 126).

É esse princípio metateórico que torna possível e pertinente no currículo escolar o ER transmutado a partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas na CR, especialmente pela CRA, por intermédio de desdobramento prático e aplicado da disciplina para resolução de problemas e demandas da sociedade. No Brasil, isso ainda é recente, mas o cenário mundial já conta com algumas produções teóricas, especialmente na Alemanha.

Nesse sentido, a CRA é uma ramificação ou um desdobramento dessa disciplina acadêmica, que tem, nesse profissional da educação e no ER, os seus resultados aplicados, a saber: da resolução e mediação de problemas antigos e ainda impactantes na sociedade, como intolerância religiosa, fundamentalismos e conflitos religiosos e tantas outras formas de violências originadas e motivadas pela falta de conhecimento sistemático, crítico, ético e reflexivo sobre religiões.

A Ciência da Religião

A Ciência da Religião, em alemão *Religionswissenschaft*, é uma disciplina acadêmica surgida na segunda metade do século XIX com o indólogo e filólogo alemão Friedrich Max Müller (1823-1900), professor na Universidade de Oxford desde 1954 (GRESCHAT, 2005; USARSKI, 2006, 2013).

Friedrich Max Müller desenvolveu um papel central para essa nova disciplina que se estabeleceu no espaço acadêmico ao lado da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Etnologia, História, dentre outras que compõem o leque das Ciências Humanas e Sociais, que foram fortemente marcadas epistemologicamente pelas Ciências Naturais no século XIX, período de surgimento e institucionalização dessas ciências.

Nesse aspecto, entre o surgimento e a institucionalização da disciplina ainda no século XIX, destacaram-se também de forma tão significativa quanto Müller, a partir de 1877, os professores holandeses Cornelius Petrus Tiele (1830-1902), na Universidade de Leiden, e Pierre Daniël Chantepie de la Saussaye (1848-1920), na Universidade de Amsterdã, compondo a tríade formadora de pais da CR (USARSKI, 2006; COSTA; STERN, 2017).

Outro teórico a se destacar, segundo Greschat (2005, p. 47), foi Joachim Wach com sua tese de livre-docência enfatizando que “a Ciência da Religião estabeleceu-se sobre duas bases. Uma delas é a ‘história da religião’, a outra a ‘história comparada da religião’, a que alguns preferem chamar ‘Fenomenologia da Religião’ e, outros, ‘Ciência Sistemática da Religião’”.

A história da religião, ainda segundo o autor, aponta para uma abordagem específica, singular, longitudinal ou particular realizado dentro de uma religião, enquanto a história comparada da religião se detém em uma abordagem mais geral, plural e transversal de várias religiões, a fim de estudar um traço comum, universal.

De uma forma ou de outra, o cientista das religiões está envolvido com ambas as abordagens na sua prática acadêmica e profissional, seja ela singular, seja ela plural, pois:

O objetivo da Ciência da Religião é fazer um inventário, o mais abrangente possível, de fatos reais do mundo religioso, um entendimento histórico do surgimento e desenvolvimento de religiões particulares, uma identificação e seus contatos mútuos, e a investigação de suas inter-relações com outras áreas da vida. A partir de um estudo de fenômenos religiosos concretos, o material é exposto à análise comparada. Isso leva ao entendimento das semelhanças e diferenças de religiões singulares a respeito de suas formas, conteúdos e práticas. O reconhecimento de traços comuns do cientista da religião permite deduzir elementos que caracterizam a religião em geral, ou seja, como um fenômeno antropológico universal (USARSKI, 2006, p. 126-127).

A forma de lidar com esses fenômenos permite a abordagem das religiões nos diferentes espaços, inclusive os públicos, pois, ao analisar as religiões como um fenômeno antropológico universal, ao mesmo tempo busca responder às demandas

específicas que nenhuma disciplina específica pode oferecer, em função da sua dupla estrutura em estudos históricos e sistemáticos das religiões (USARSKI, 2013).

Nesse aspecto, “o status institucional da disciplina é, em parte, fruto de uma demanda pública no sentido da relevância prático-social da disciplina que, por sua vez, sanciona o apoio político e material da disciplina por órgãos públicos” (USARSKI, 2013, p. 51). Essas demandas podem ser reconhecidas em diferentes setores e instituições públicas e privadas, como está em destaque na reflexão de Brandão (2007), citada no início do texto: quem escapa da educação, ou melhor, da religião?

Por causa de vários fatores que mudaram profundamente as relações e os comportamentos humanos nesses últimos dois séculos de Ciências Humanas, bem como em razão da necessidade e da urgência na atuação diante dos desafios e dos obstáculos que emergem a todo tempo, a demanda religião continua se destacando; daí o surgimento de questões bioéticas, de gênero, étnico-raciais, de diversidade sexual, ambiental, econômica, política, entre outras, que estão fortemente ligadas às religiões, especialmente quando chega à educação e à escola, sendo a primeira vista como um campo de definição e conflitos de políticas pelo Estado, legislador e responsável por ela, enquanto a segunda é vista como o espaço privilegiado para aplicação do que foi definido, normatizado, organizado e determinado pela primeira.

Nesses termos, a CR vem se destacando no Brasil com as experiências em licenciaturas, que habilitam profissionalmente professores para a docência no ER, nos mesmos termos legais previstos para as outras áreas/componentes curriculares da EB, produzindo ganhos significativos para a educação e a escola no que se refere à formação humana, ao lado dos outros componentes curriculares.

Recentemente, também se buscam estabelecer discussões epistemológicas sobre o caráter mais prático ou aplicado da CR no Brasil, algo que vai se iniciar nesta década, principalmente com a publicação do *Compêndio de Ciência da Religião* (PASSOS; USARSKI, 2013).

Dessa forma, procurou-se discutir brevemente sobre esse caráter prático e aplicado da CR, relacionando-a com o contexto educacional e considerando as contribuições das licenciaturas em CR que produzem um cenário favorável para o estudo sobre religiões nas escolas públicas.

Ciência da Religião Aplicada

A Ciência Prática da Religião (CPR), ou ainda Ciência da Religião Engajada ou Ciência da Religião Aplicada (CRA), já era algo que permeava o pensamento de Max Müller e de outros estudiosos das religiões que, ao mesmo tempo que rejeitavam esse desdobramento da CR, defendiam que ele deveria ser executado por outros especialistas também das religiões (TWORUSCHKA, 2013).

De qualquer forma, esse desdobramento interno da disciplina, outrora constatado por Müller, foi ganhando corpo teórico-metodológico e, atualmente, tem como seu principal representante o professor emérito do Departamento de CR da Universidade de Jena, na Alemanha, Udo Tworuschka.

Tworuschka (2013) prefere utilizar o termo CPR para a distinção característica da ciência iluminista em pura e aplicada, ou seja, “a ciência pura é caracterizada pelo seu interesse exclusivo no conhecimento, ao passo que as ciências aplicadas estão interessadas em desenvolver normas, modelos e procedimentos para uma ‘prática baseada na ciência’” (TWORUSCHKA, 2013, p. 578). Os termos “puro” e “aplicado” (prático) são uma delimitação que ganhou força durante o Iluminismo, movimento filosófico-científico que se destacou durante o século XVIII na Europa.

O autor se refere ao químico sueco Johan Wallerius, que demonstrou o significado da aplicação da sua ciência para usos industriais. Esse aspecto, que caracteriza e ao mesmo tempo distingue o puro do prático, aponta que esses termos são indissociáveis, pois, enquanto a ciência pura se ocupa das descobertas dos fatos, a ciência aplicada consiste na sua utilização. Em linhas gerais, o prático utilizado por Tworuschka (2013) equivale ao aplicado para os professores, sendo o último o que melhor traduz a utilização das descobertas pela ciência pura.

Dessa forma, a CRA, termo utilizado no texto, “[...] se refere a um modelo de Ciência da Religião ilimitado, inter e transdisciplinar, que incentiva e promove uma ação orientada, crítica, comunicativa, político-social da Ciência da Religião” (TWORUSCHKA, 2013, p. 579).

Além disso, segundo o autor, a CRA “direciona a atenção do pesquisador para a percepção de indivíduos religiosos e seus modos específicos de percepção, bem como para a percepção de diversas religiões vivas no ‘mundo vivo’” (TWORUSCHKA, 2013, p. 579), em um constante aprendizado comunicativo, permitindo o diálogo entre diferentes experiências religiosas e, conseqüentemente, a compreensão de horizontes diferenciados.

Para isso, dialoga epistemologicamente com outras disciplinas das Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, História, Fenomenologia, Educação, Antropologia, Política, Geografia, Artes, Filosofia, Etnometodologia etc.) e outros campos de estudos, tendo em vista a sua aplicabilidade em realidades presentes e problemáticas, da qual intermedeia processos diplomáticos e humanitários, no sentido de contribuir com realidades futuras melhores.

Em suma, a CRA, como novo desdobramento da CR, é uma ciência pacificadora, humanizadora e conciliadora que promove “ações úteis e utilizáveis respaldadas cientificamente e aplicadas a realidades diferenciadas, tornando-as mais viáveis e justificáveis para a sobrevivência humana” (TWORUSCHKA, 2013, p. 579).

Dessa forma, a CRA foi se constituindo no espaço acadêmico, contando, para isso, segundo Tworuschka (2013), com as contribuições teóricas de Gustav Mensching (1901-1978), Hans-Joachim Klimkeit (1939-1999), Mircea Eliade (1907-1986) e Wilfred Cantwell Smith (1916-2000).

Esses estudiosos contribuíram de várias formas para a CPR, mesmo que alguns estivessem motivados religiosamente em seus trabalhos científicos, como Mensching e Eliade, quando “ambos tinham uma mensagem e desejavam mudar seus destinatários/receptores/beneficiários existencialmente por meio de seus trabalhos científicos religiosos” (TWORUSCHKA, 2013, p. 580).

Apesar disso, Mensching e Eliade contribuíram para a CRA de diversas formas, destacando, por meio de seus estudos comparativos das religiões, resultados práticos e aplicabilidade em termos de diálogo, tolerância e valores culturais.

Mensching ganhou notoriedade na CRA, sobretudo por causa dos estudos das suas obras por seu discípulo e sucessor, Klimkeit. Suas principais obras foram “Toleranz und Wahrheit in der Religion” (1955), “Der Irrtum in der Religion” (1969) e “Gut und Böse im Glauben der Völker” (1941) e assumiram a perspectiva prática da religião comparada, destacando a tolerância, a crítica e a ética nas religiões, respectivamente (TWORUSCHKA, 2013).

Eliade, segundo Tworuschka (2013), desenvolveu um programa de estudos aplicados com base em um novo humanismo, uma hermenêutica criativa ou uma hermenêutica total, buscando decifrar e explicar o sentido da experiência do sagrado em diferentes tradições religiosas, especialmente as não europeias, como elemento educacional e unificador de valores culturais, culminando no novo humanismo global.

Wilfred Cantwell Smith, como indica Tworuschka (2013), reforça declaradamente que um dos objetivos centrais da CR é o diálogo intercultural. Esse diálogo não pode ser mais impessoal, ou seja, de alguém ou sobre alguém, mas de alguém que observa, estuda, escuta, aprende e fala com/sobre/para o outro de forma recíproca e respeitosa, demonstrando a aplicabilidade dessa disciplina, especialmente nos espaços escolares, pois:

A Ciência da Religião pode desempenhar um papel educacional eminentemente em diálogo e, portanto, tem uma tarefa prática: educar os estudantes que podem realizar o papel de intermediários e intérpretes entre duas tradições religiosas. Isso vale, até mesmo, para as instituições onde a Ciência da Religião é lecionada (TWORUSCHKA, 2013, p. 582).

Esse aspecto educacional, singular no mundo hodierno, vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990, com as Licenciaturas em CR, mas não se tem conhecimento dessa experiência em outros lugares no mundo. As licenciaturas em CR, em tese, foram criadas com o objetivo de atender às demandas educa-

cionais atuais do ER, pois, até então, as experiências praticadas nas escolas (confessional e interconfessional) eram incompatíveis com a laicidade do Estado e, conseqüentemente, implicadores dos princípios constitucionais.

Essa compreensão, que aproxima CR, formação de professores e ER, só foi possível mediante a mobilização política de movimentos ligados ou não à religião e ao seu possível estudo na escola, ainda fortemente marcado por disputas e interesses de vários lados (SANTOS, 2017). Após alguns anos de licenciatura e muitos de pós-graduação, a ciência pura (CR) e a aplicada (CPR ou CRA) da religião passaram a ser compreendidas e defendidas epistemologicamente nos espaços acadêmicos e educacionais.

É somente a partir da década de 1990 que se retoma a perspectiva de área de formação docente de ER é Ciência da Religião. A consolidação dessa concepção dá-se a partir de 2006, no 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER em parceria com a PUCSP (PIEPER, 2017, p. 136).

Do referido seminário, a primeira obra que reuniu várias conferências proferidas no evento, além de pesquisas sobre CR, formação docente e ER, foi o livro “Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo”, organizado por Luzia Sena (2006).

Também destacam-se as obras: “Ensino religioso: construção de uma proposta”, de João Décio Passos (2007), e “Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso”, de Afonso Maria Ligorio Soares (2010). Em ambos, há confirmação de que a CR é a disciplina acadêmica que assegura base epistemológica para a formação desses professores e a sua aplicação no ER nas escolas públicas, rompendo, assim, com velhos modelos e práticas que colocavam em evidência a laicidade do Estado. Logo:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso está compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país (JUNQUEIRA, 2013, p. 609).

Essas definições, constatadas nas produções teórico-metodológicas, têm provocado ressonâncias positivas na educação. Um grande exemplo disso foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 15 de dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), e a referência à CR como área de conhecimento notável para a prática do ER (BRASIL, 2017a).

As implicações perpassam todos os espaços de atuação da CR e podem ser traduzidas de diversas formas, assim pontuadas por alguns trabalhos que indicam certo desconhecimento, apropriação e discussão teórico-metodológica da própria disciplina, especialmente no contexto internacional, bem como a quase ausência de professores formadores com graduação em CR (COSTA; STERN, 2017), o que possibilita o forte caráter teológico identificado em pesquisas e avaliações de alguns cursos de graduação e pós-graduação, por exemplo (SANTOS, 2014).

Assim, é preciso dispensar esforços no sentido de se conhecer melhor a história dessa área de conhecimento, apropriando-se dos seus aportes epistemológicos próprios desenvolvidos na sua estrutura interna em estudos histórico e sistemático, e não mais buscá-los na Teologia e nas subdisciplinas de outras áreas, pois o que se tem observado é a dispersão ou a diluição do estudo sobre religiões, implicando, assim, a ausência de identidade e a falta de reconhecimento científico dessa disciplina no país.

Formação de professores e Ensino Religioso

O diálogo estabelecido entre CR e CPR, ou CRA à educação, torna possível o ER e se refere a ele próprio, que, desde a última alteração (Lei nº 9.475/1997) no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assumiu no dispositivo legal a compreensão de área de conhecimento (BRASIL, 1998; 2010a; 2010b), e que, com a aprovação do ER na BNCC (BRASIL, 2017a), espera-se a definição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) se receberá o tratamento de área de conhecimento ou de componente curricular das Ciências Humanas (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

Essa definição ainda em suspensão pelo CNE ao ER na BNCC evidencia a distância entre CR e CRA, que traduz a velha separação da ciência iluminista entre ciência pura e prática/aplicada, pois, além do desconhecimento dessa disciplina acadêmica, assim como da sua aplicação, o que realça a sua relevância social para uma educação pública e laica, a CR ainda sofre impactos da sua irmã mais velha, a Teologia.

A CR, nesses quase dois séculos de emancipação enquanto disciplina acadêmica, ainda está fortemente marcada pelos interesses confessionais das Teologias cristãs, haja vista o processo histórico de formação sociocultural do país e também a imagem construída sobre a CR de que ela, em seu estatuto científico, induziria a perda da fé ou a descrença nos alunos.

Essa ilusão é facilmente desconstruída, pois os alunos estão submetidos quase todos os dias ao estudo de outras ciências, as quais, como tais, não assumem os pressupostos da fé e da crença religiosa, mas nem por isso deixam de tê-las; a CR é um empreendimento empírico, alocada na grande área das Ciências Humanas, seguindo assim os princípios e os pressupostos que competem a toda e qualquer ciência, o que não exclui também os seus limites.

Os fatos religiosos são estudados dentro dos limites observáveis e constatáveis na materialidade sociocultural, considerando suas influências, suas determinações e seus simbolismos, marcados pela diversidade de sentidos e significados.

As religiões e as espiritualidades, assim como a negação de uma realidade sobre-humana, estão presentes e fazem muita, para não dizer toda, diferença na vida/existência humana, marcando-a de diversas formas. Assim, a relevância social dessa disciplina acadêmica estaria associada em auxiliar os alunos a compreender a presença das religiões e das espiritualidades no seu próprio contexto e a sua negação, de maneira que não prescindisse à sua própria realidade, para a qual devem ser preparados a encarar do melhor modo possível.

A CR não nega os discursos e as experiências sobre-humanos das religiões e das espiritualidades; pelo contrário, ressalta, a partir daquilo que pode ser observado e constatado, como são importantes para os que neles acreditam, por isso cada discurso e experiência devem estar restritos a eles, pois cada grupo é livre para expressar e viver a sua liberdade religiosa.

Assim, a CR não se priva de mostrar quando esses limites são extrapolados ou são usados para outros fins que não sejam humanos, como ocorreu no passado; erros que atravessaram várias religiões com interpretações ou compreensões equivocadas, geralmente não refletidas que serviram de base para justificar e legitimar muitos crimes, violências e várias formas de discriminação que ainda hoje precisam ser combatidas na escola e na sociedade como um todo.

A CR é mais que uma aliada do Estado brasileiro, é uma parceira que vem crescendo na educação e na escola pública, auxiliando os alunos na sua formação integral e cidadã, assim como contribuindo sobremaneira para o respeito das liberdades individuais e coletivas.

Entre os licenciados em CR no Brasil, não há hesitações de que ela seja a área de conhecimento das Ciências Humanas que assegura o ER como componente curricular na EB. Um grande passo foi dado com a aprovação do ER na BNCC, assim compreendida como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7), orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996).

Para isso, a BNCC estabeleceu seu foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas para cada área/componente curricular, somado ao compromisso com a educação integral e ao pacto de cooperação para igualdade, diversidade e equidade entre os entes federados, visando, dessa forma, a uma educação em direitos humanos, aliada à justiça social e à preservação ambiental.

Nesse sentido, o ER é parte integrante desse processo e possui os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideais, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017a, p. 434).

É bom ressaltar um aspecto já anunciado e que às vezes não aparece nas discussões educacionais sobre o ER, sobre quem seria o profissional devidamente habilitado para desenvolver as competências específicas propostas para esse componente curricular. Esse profissional, comprometido com uma educação social e laica, não é mais um representante de uma confissão religiosa, nem aquele que foge aos requisitos para os profissionais da educação previstos no artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), mas um cientista das religiões, um profissional legalmente licenciado em CR, com formação teórico-metodológica e pedagógica (SANTOS; SEIBT, 2014; SANTOS, 2014).

Esse docente, durante a sua formação inicial em CR, e não em Teologia (um especialista da sua própria confissão), é orientado de forma não normativa ao estudo histórico e sistemático das religiões empiricamente, o que não exclui espiritualidades, filosofias de vida seculares ou não, considerando suas diferentes manifestações e seus contextos socioculturais, assim como seus efeitos produzidos. Nesse processo, o cientista das religiões não toma partido, pois adota o ideal da neutralidade, sem questionar a “verdade” ou “qualidade” das religiões (USARSKI, 2006).

Dessa forma, o licenciado em CR é o profissional devidamente qualificado para isso, que viabiliza a CRA na escola por meio do ER, o qual, conforme consta na BNCC, possui as seguintes competências específicas:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão do valor da vida;
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz (BRASIL, 2017a, p. 437).

Essas competências mobilizam conhecimentos concretos sobre as religiões, e não para as religiões, que precisam ser previamente adequados ao nível cognitivo dos alunos (SANTOS, 2018b) e resultam em práticas e atitudes socioemocionais para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 13).

Com certeza, as religiões demandam essa necessidade, e o Estado, quando assegura a permanência desse profissional na educação, contribui socialmente para isso, tendo em vista os casos de intolerância religiosa, conflitos religiosos e posturas discriminatórias produzidos historicamente e que vêm sendo retroalimentados em vários espaços públicos.

Recentemente, o MEC estabeleceu uma Subcomissão para assessorar a Comissão instituída no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES) e analisar a necessidade de estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciência da Religião².

Nesse sentido, o MEC/CNE e o Conselho Pleno (CP) apresentaram o texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Ciência da Religião – Minuta de Parecer e Projeto de Resolução, em setembro de 2018, em Brasília (BRASIL, 2018d).

Após isso, em 28 de dezembro de 2018, foi homologado o Parecer CNE/CP nº 12 (BRASIL, 2018a) e a Resolução nº 5 (BRASIL, 2018b), que definem as DCN para o curso de graduação em CR.

Segundo a referida Resolução, em seu artigo 2º, “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018b), reconhecendo, assim, a CR como disciplina de referência para a formação inicial de professores de ER no Brasil, algo que já vinha ocorrendo em vários Estados desde 1996.

É bom destacar também outros aspectos relevantes da Resolução que prezam pela formação humana a partir dessa ciência, retificando todo empreendimento confessional nas escolas públicas:

Art. 6º O curso de licenciatura em Ciências da Religião, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, estrutura-se nos seguintes núcleos: I - Núcleo de formação geral, que articulará: [...] c) Formação inclusiva, assegurada pelo

estudo das relações entre educação e diversidade, direitos humanos e cidadania, educação ambiental, educação especial, relações étnicas e raciais, de gênero, de geração e de classes sociais, língua brasileira de sinais (LIBRAS), em conformidade com o § 2º do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. II - Núcleo de formação específica, que articulará: a) Formação específica em Ciências da Religião, assegurada por meio da/do: 1. Fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião; 2. Apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos); 3. Estudo e pesquisa de correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos; 4. Estudo sistemático das religiões, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza, dentre outros; 5. Desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos específicos das Ciências da Religião em espaços formais e não formais de ensino, na construção de processos de aprendizagem crítica e transdisciplinar sobre os fenômenos religiosos, a fim de subsidiar o diálogo inter-religioso, a interculturalidade, os direitos humanos e da cultura da paz. b) Formação específica em Ensino Religioso, assegurada por meio da: 1. Apropriação dos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista, necessários à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; [...] (BRASIL, 2018b, p. 2-3).

Além desses dois núcleos, o da formação geral e o da formação específica, há um terceiro, o de estudos integradores, que destaca o enriquecimento curricular por meio de várias atividades de caráter científico e cultural, práticas, mobilidade estudantil e de comunicação e expressão.

Nisso, apesar das recentes mudanças que alcançam a educação, a escola e seus pares, o MEC pela primeira vez tratou o ER e o seu profissional como os demais, atendendo aos dispositivos, princípios e pressupostos legais que regem o sistema educacional brasileiro.

Mas isso não significa que as inconsistências e as divergências deixem ou parem de existir, pois a ausência de licenciaturas em CR na maioria dos Estados é uma realidade, sem contar os problemas presentes em várias legislações estaduais; entretanto, é visível a concretização desse avanço fundamental na área de formação e a sua aplicação com a publicação da BNCC e da referida Resolução.

Considerações finais

Levando em consideração o que aqui foi abordado, o legado social promovido pelo cientista das religiões na educação e na escola, que tem o ER, principalmente, como seu campo de atuação profissional, pode ser muito bem inserido e aproveitado no campo educacional de uma forma mais ampla.

São notórias várias experiências nas escolas em que a CRA vem assegurando e tornando o ER um componente curricular que promove impacto social e humano (SANTOS, 2018a).

Esse impacto só pode ser assegurado quando observados os dispositivos legais que exigem a formação devida na área de atuação profissional, sem a qual não há o que se esperar, pois isso é uma exigência primordial para todo e qualquer profissional.

A CR é uma área de conhecimento como as demais, possuindo objeto, teoria e métodos próprios, o que não a impede de utilizar e compartilhar de outros. Esse aspecto não a torna menos importante, não a impede de ter seu devido espaço acadêmico e aplicado nem inviabiliza seu desdobramento em CRA (STERN; COSTA, 2018).

Toda ciência produz conhecimentos indispensáveis à sociedade que são oriundos de recursos públicos em sua maioria e, como tal, precisam produzir resultados que possam também ser aproveitados em benefícios dela. É exatamente esse aspecto que foi destacado por Junqueira (2013, p. 614), quando se refere à aplicação de qualquer ciência. Para ele, a CR torna possível o ER nos espaços públicos e privados, pois:

[...] cada componente curricular é orientado para que os estudantes dominem as diferentes linguagens, compreendam os fenômenos, sejam físicos ou sociais, construam argumentações para elaborar propostas e enfrentem as diversas situações de suas vidas (JUNQUEIRA, 2013, p. 614).

Essa orientação, destacada pelo autor, é central na BNCC cujo foco está no desenvolvimento de competências, tendo em vista uma educação integral que respeite o tempo e a maneira de aprendizagem dos alunos. Para isso:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017a, p. 14).

Esses direitos previstos aos alunos só podem ser previamente assegurados mediante a formação inicial de seus professores nos seus respectivos componentes curriculares; logo, o profissional de ER não foge a essa regra.

Nesse sentido, a CR cumpre esse papel (BRASIL, 2017a, 2018a, 2018b) e, embora não seja ofertada de forma regular em todos os Estados brasileiros, é adotada como ciência de referência para a formação inicial e aplicação no ER, dispondo de epistemologias, métodos e abordagens próprias, atendendo, nesse aspecto, ao estudo cientificamente sobre religiões nas escolas públicas e privadas também.

Por sua vez, as religiões como objeto dessa disciplina acadêmica não são um dado estranho nem ausente na realidade como um todo; pelo contrário, ainda continuam ocupando espaços privilegiados em toda e qualquer elaboração humana.

Dessa forma, compreender essa dinâmica criada pelas religiões, ou melhor, pelos humanos, é mais do que orientar como as coisas são ou como poderiam ser, é explicar por que as coisas continuam do jeito que estão.

Recebido em: 08/04/2019

Revisado pelo autor em: 10/05/2019

Aceito para publicação em: 21/05/2019

Notas

1 Doutorando em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Ensino Religioso na rede municipal de Belém e na rede estadual do Pará. Bolsista da CAPES. E-mail: professorcr@hotmail.com

2 Subcomissão estabelecida pela Portaria CNE/CES nº 6, de 26 abril de 2018 (BRASIL, 2018c).

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Parecer CNE/CP nº 12, de 2 out. 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer homologado pela Portaria nº 1.403. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 dez. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pecp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-C-NE-005-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 abr. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s)**

Religião(ões): Minuta de Parecer e Projeto de Resolução. Brasília, DF, set. 2018d. Disponível em: https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2018/09/texto_referencia_DCN_ciencias_da_religiao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

COSTA, Matheus; STERN, Fábio. Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião. **Sacrilegens**, UFJF, v. 14, n. 1, p. 70-89, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2017/12/14-1-6.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2005.

JUNQUEIRA, Sergio. Ciência da religião aplicada ao ensino religioso. *In*: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p. 603-614.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) religião(ões). *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remi (org.). **Compêndio de ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-139.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos; SEIBT, Cezar Luis. Ciências da religião e o ensino religioso na Amazônia. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 373-397, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/5584>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. **As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no Pará**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, Belém, 2014.

_____. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao ensino religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remi (org.). **Compêndio de ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 50-62.

_____. Ciência da religião aplicada ao ensino religioso. *In*: STERN, Fábio; COSTA, Matheus Oliva da (org.). **Ciência da religião aplicada: ensaios pela autonomia e aplicação profissional [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Editora Fí, 2018a. p. 161-181.

_____. Ciência da religião e transposição didática: compreensão e impacto no ensino religioso. **PLURA**, Revista de Estudos de Religião, v. 9, n. 1, p. 30-55, 2018b.

SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

STERN, Fábio; COSTA, Matheus Oliva da (org.). **Ciência da religião aplicada**: ensaios pela autonomia e aplicação profissional. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

TWORUSCHKA, Udo. Ciência prática da religião. *In*: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p. 577-588.

USARSKI, Frank. **Constituintes da ciência da religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. Historia da ciência da religião. *In*: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p. 51-61.

Evangelização e pluralismo religioso na escola católica: vias para um diálogo evangelizador e inclusivo

OSMAR ALOIZIO RESENDE¹

DIOGO MARANGON PESSOTTO²

Resumo: É possível, na escola católica, um diálogo entre as expressões religiosas que seja, ao mesmo tempo, evangelizador e inclusivo? O presente trabalho busca analisar os conceitos de pluralismo religioso e diálogo inter-religioso, vinculando-os ao processo educativo-evangelizador, a fim de apontar os principais desafios e alguns caminhos para um processo evangelizador em diálogo. O estudo, exploratório e qualitativo, tem como base a pesquisa documental e bibliográfica. Quanto aos contextos do pluralismo religioso, o referencial caracteriza a modernidade e a pós-modernidade em sua relação com a religião e a evangelização. Sanchez (2010), Libânio (1998), Martelli (1995) e Miranda (2006) auxiliam na reflexão. Quanto aos conceitos, adequado delineamento sobre o diálogo inter-religioso é apresentado na Declaração *Nostra Aetate* (1965) do Concílio Vaticano II e em alguns documentos eclesiais recentes, como Diálogo e Anúncio (1991). Quanto às práticas, articulam-se os princípios do diálogo inter-religioso com o processo educativo-evangelizador por meio de vias de diálogo. Colet e Wolff (2015) e o magistério do Papa Francisco problematizam e abrem horizontes para a questão. Conclui-se, pois, que a escola católica é um espaço privilegiado para o diálogo entre as expressões religiosas, o que não só afirma a identidade do projeto educativo-evangelizador como também o traduz em itinerários de diálogo e evangelização.

Palavras-chave: Escola católica. Evangelização. Pluralismo religioso. Diálogo inter-religioso. Vias.

Evangelization and religious pluralism in catholic schools: ways to an inclusive and evangelizing dialogue

Abstract: Is it possible, in the Catholic school, a dialogue between religious expressions that is at the same time evangelizing and inclusive? The present work seeks to analyze the concepts of religious pluralism and interreligious dialogue, linking them to the educational-evangelizing process, in order to point out the main challenges and some paths to an evangelizing process in dialogue. The exploratory and qualitative study is based on documental and bibliographic research. As for the contexts of religious pluralism, the referential characterizes modernity and postmodernity in its relationship with religion

and evangelization. Sanchez (2010), Libânio (1998), Martelli (1995) and Miranda (2006) help us in the reflection. As for the concepts, a suitable design for interreligious dialogue is presented in the Second Vatican Council's Declaration *Nostra Aetate* (1965) and in recent ecclesial documents, such as *Dialogue and Proclamation* (1991). As for the practices, the principles of interreligious dialogue are articulated with the educational-evangelizing process through means of dialogue. Colet and Wolff (2015) and the teaching of Pope Francisco problematize and open horizon to the question. It is concluded, therefore, that the Catholic school is a privileged space for dialogue between religious expressions, which not only affirms the identity of the educative-evangelizing project but also translates it into itineraries of dialogue and evangelization.

Keywords: Catholic school. Evangelization. Religious pluralism. Interreligious dialogue. Roads.

Evangelización y pluralismo religioso en la escuela católica: caminos para un diálogo evangelizador e inclusivo

Resumen: ¿Es posible, en la escuela católica, un diálogo entre las expresiones religiosas que sea al mismo tiempo evangelizador e inclusivo? El presente trabajo busca analizar los conceptos de pluralismo religioso y diálogo interreligioso, vinculándolos al proceso educativo-evangelizador, a fin de apuntar los principales desafíos y algunos caminos hacia un proceso evangelizador en diálogo. El estudio, exploratorio y cualitativo, tiene como base la investigación documental y bibliográfica. Mientras que en los contextos del pluralismo religioso, el referencial caracteriza la modernidad y la posmodernidad en su relación con la religión y la evangelización. Sanchez (2010), Libânio (1998), Martelli (1995) y Miranda (2006) nos ayudan en la reflexión. Ya en los conceptos, adecuado de lineamiento sobre el diálogo interreligioso se presenta en la Declaración *Nostra Aetate* (1965) del Concilio Vaticano II y algunos documentos eclesiales recientes, como *Diálogo y Anuncio* (1991). Ya en las prácticas, se articulan los principios del diálogo interreligioso con el proceso educativo-evangelizador por medio de vías de diálogo. Colet y Wolff (2015) y el magisterio del Papa Francisco problematizan y abren horizontes para la cuestión. Se concluye que la escuela católica es un espacio privilegiado para el diálogo entre las expresiones religiosas, lo que no sólo afirma la identidad del proyecto educativo-evangelizador, sino que lo traduce en itinerarios de diálogo y evangelización. Palabras-clave: Escuela católica. Evangelización. Pluralismo religioso. Diálogo interreligioso. Caminos.

Introdução

É possível, na escola católica, a constituição de um diálogo evangelizador e inclusivo entre as expressões religiosas? Com essa motivação, a proposta foi analisar os conceitos de pluralismo religioso e diálogo inter-religioso, vinculando-os ao processo educativo-evangelizador, a fim de apontar os principais desafios e alguns caminhos para um processo evangelizador em diálogo. A relevância da questão está no fato de que a educação evangelizadora se dá em um contexto de pluralismo

religioso. Um projeto educativo-evangelizador destinado apenas aos cristãos e/ou católicos estaria mutilado, pois seu caráter integral propõe os sentidos, os valores e as experiências do Evangelho a todos. Por isso, a análise contextual, conceitual e operacional da relação entre educação, evangelização e pluralismo é indispensável para que polarizações e reducionismos não a comprometam, por causa de confusa compreensão, fechamento identitário ou homogeneidade estéril.

Pós-modernidade, pluralismo religioso e evangelização

Modernidade: deslocamento da religião

A ideia de transformação é central para a compreensão da modernidade. Em primeiro lugar, como condição de possibilidade para novas formas de viver e representar a realidade. Em segundo lugar, de acordo com Sanchez (2010), como processo de transitoriedade e ruptura e como esfacelamento do sentido de continuidade histórica. O conceito de secularização e o binômio razão-subjetividade expressam a noção moderna de transformação em termos religiosos.

Quanto à secularização, tem-se que é o processo em que a religião não é mais o principal critério para a compreensão do mundo. “Do ponto de vista político-institucional, a Igreja Católica Romana perde o lugar de matriz religiosa e tem seu papel político diminuído” (SANCHEZ, 2010, p. 30). Consequências disso foram a separação Igreja-Estado e a progressiva autonomia das instâncias sociais em detrimento da esfera religiosa. Para Marramao (1994), o principal aspecto da secularização é a ruptura do monopólio de interpretação do mundo pela Igreja. A autonomização do social se dá pela afirmação do sujeito, o qual, valendo-se da razão instrumental, racionaliza sua compreensão de mundo, controla a realidade e domina a sociedade, sem recorrer à religião, cujo papel fora transferido para a ciência.

Considerando tal ruptura, Touraine (1997, p. 218) indica que “não existe uma figura única da modernidade, mas duas figuras voltadas uma para a outra e cujo diálogo constitui a Modernidade: a racionalização e a subjetivação”. A fonte de sentido foi deslocada para o ser humano: não está mais em Deus, mas na razão como subjetividade. Se antes as normas e os sentidos eram ditados pelo transcendente das instituições religiosas, agora é a racionalidade que ordena as escolhas.

Acreditava-se que, com a modernidade, a religião desapareceria aos poucos. Contudo, a pós-modernidade se deu na contramão dessa pretensão arreligiosa.

Pós-modernidade: o retorno do religioso

O conceito de pós-modernidade faz referência à época presente como catastrófica. Os mitos modernos foram destruídos, pois só trouxeram o

desencanto. Restam o pragmatismo cotidiano, a fragmentação social e a experiência emocional dos indivíduos. O capitalismo, pautado na razão técnica e na autonomia do sujeito, levou ao vazio. O projeto pós-moderno é a criação de um novo mundo do nada, sem princípios e fins, no qual o valor é a ausência de valores.

No âmbito religioso, para Libânio (1998), a religião pós-moderna exerce no sujeito uma função terapêutica: resignação, alívio e uma gama de fantasias diante das adversidades sociais e da vida. Nesse sentido, presencia-se o retorno do religioso³, que ressignifica os princípios modernos da individualização, da subjetivação e da privatização da religião. “O surto do sagrado é uma outra face da secularização da sociedade moderna e pós-moderna e não sua negação” (LIBÂNIO, 1998, p. 61).

Proclamou-se o “fim do monopólio das tradições religiosas”. [...] Já não são as Igrejas ou religiões institucionais que criam necessariamente o espaço da experiência religiosa. Antes, pelo contrário, elas perdem força e deixam o sagrado solto, entregue às vivências pessoais, individuais em processo crescente de privatização e individualização (LIBÂNIO, 1998, p. 61).

A pós-modernidade é o período das novas formas religiosas. “Contrariamente ao pensamento clássico marxista que assegurava o fim da religião, as interpretações atuais afirmam a substituição de uma situação inicial de monopólio religioso por uma outra de pluralismo” (MÓNICO, 2015, p. 2075). Com isso, Libânio (1998) afirma uma inversão na relação sagrado-secularização: a secularização subjetiva privatiza o religioso. A sensação é de inundação religiosa, de caráter imanente.

Na esteira de Peter Berger, Martelli (1995) afirma que as consequências do pluralismo religioso são comparadas às do livre mercado para a economia, dando origem ao mercado religioso. “No plano individual, a secularização é a perda de plausibilidade da religião institucional pela visão do mundo pessoal” (MARTELLI, 1995, p. 292). O pluralismo religioso, então, não se identifica com discursos universais. Em geral, o indivíduo escolhe crenças e valores contraditórios entre si.

Há autores que veem aí uma nova fase da secularização moderna. Segundo Martelli (1995), na pós-modernidade, a secularização se esgota. O pós-moderno não traz as oposições da modernidade. É, antes, pós-secular, dessecularização. Nesse sentido, o futuro da religião está na vitalidade das pequenas comunidades emocionais religiosas (Hervieu-Lègier); ou ainda, a religião continua a existir na pós-modernidade como depósito cultural de símbolos e crenças (Vattimo); e, por fim, a religião católica é antimoderna porque é ultramoderna, dizendo algo do homem para o homem, com sentido e em diálogo (Maritain).

Em suma,

tanto mais forte é esse surto religioso privatizado e individualizado quanto mais a modernidade se caracteriza pelo movimento de pluralização, gerando os mais diversos pluralismos. As ofertas crescem. As possibilidades de escolha aumentam. E também as combinações religiosas possíveis são ilimitadas (LIBÂNIO, 1998, p. 62).

Logo, o pluralismo religioso diz das experiências vivenciadas tanto nas grandes religiões como nas novas formas religiosas sincréticas. Individualismo e combinações religiosas constituem o pluralismo religioso pós-moderno.

Evangelização e pluralismo religioso: contextos e desafios

Para Miranda (2006), a Igreja não dialogou efetivamente com a sociedade moderna. Por sua vez, a sociedade pós-moderna não oferece respostas às questões humanas fundamentais. Em contrapartida, a modernidade – com os avanços científicos e o respeito à liberdade religiosa – e a pós-modernidade – com o retorno do religioso e a valorização das diferenças – formam um contexto sociocultural de abertura para a evangelização. Nesse sentido, as épocas de crise são uma oportunidade de reavaliação e criatividade quanto ao modo de ser Igreja. Com isso,

também o cristão, embora reconheça ter uma vocação meta-histórica, que o faz viver diferentemente neste mundo, não deixa de ser deste mundo [...]. Desse modo é sempre a partir de uma realidade concreta que deve viver sua fé. Nessa realidade que constitui o seu mundo [...] se encontra não só determinada sociedade, mas também determinada configuração eclesial, determinada expressão teológica, determinada ação pastoral, todas intimamente conexas e se apoiando mutuamente (MIRANDA, 2006, p. 193).

A marca da cristandade torna o pluralismo religioso um desafio para a evangelização. Naquele período, de Constantino a meados do século XX, o Estado e a Igreja detinham a palavra, e a doutrina católica era a referência para a organização social. “A quase ausência de sérios desafios não estimulava seja um questionamento, seja um aprofundamento dela. Tudo era aceito, [...] já que pertencia à cultura hegemônica da época” (MIRANDA, 2006, p. 197). Por essa influência, a evangelização, em muitos casos, apresenta-se como manutenção da comunidade eclesial exclusivamente pela moral e pela distribuição dos sacramentos.

Outro desafio premente: rejeitar as expressões autênticas do cristianismo em prol de uma homogeneidade das expressões religiosas. Isso seria prescindir do testemunho vivo das comunidades animadas pelo Espírito. “[...] não se pode silenciar a particularidade das verdades e das práticas cristãs, diluindo o cristianismo no que dele foi acolhido pela cultura ocidental” (MIRANDA, 2006, p. 265).

Nesse sentido, “como pode a fé cristã ser acolhida numa sociedade onde reina o pluralismo de concepções de vida e de definições de realidade?” (MIRANDA, 2006, p. 265). A fé cristã não pode renunciar à salvação que oferece a todos. Por isso, para Miranda (2006), dois desafios sintetizam as interpelações do pluralismo religioso à fé cristã: 1) o desafio teológico. Como pode o cristianismo pleitear a salvação de todos em Cristo, se agora se vive em um ambiente religioso plural, de diferentes e contraditórios caminhos de salvação?; 2) o desafio pastoral. O pluralismo e a diversidade não permitem considerar um cristianismo monolítico e homogeneizante. Por isso, o desafio pastoral está especialmente no campo da evangelização, em uma ação pastoral atenta às exigências e às complexidades atuais.

Teologia das religiões

O desafio teológico se refere à universalidade da salvação em Cristo. Nesse sentido, a Igreja se questiona sobre sua relação com as religiões não cristãs, sem abdicar da verdade cristã. O posicionamento teológico eclesial sobre tal relação se expressa em uma teologia das religiões, que articula evangelização e diálogo.

Teologia das religiões e modelos teológicos

A teologia das religiões se desenvolveu amplamente a partir do Concílio Vaticano II. Segundo Miranda (1994), resulta da proximidade entre cristianismo e religiões, do testemunho dos membros das religiões, da relativização religiosa, da relação missão-pluralismo. Discute “se uma religião é depositária da revelação e se pode ser considerada mediação salvífica” (MIRANDA, 1994, p. 11).

Para fugir de um certo dogmatismo, que esteve, por vezes, presente na reflexão cristã do passado, buscam-se padrões “de fora” que permitam avaliar a verdade de uma religião. [...]. Neste sentido teremos sempre uma pluralidade de teologias das religiões, elaboradas a partir de pressupostos diferentes (MIRANDA, 1994, p. 11).

Para Miranda (1994), isso exige do cristianismo uma autocompreensão quanto à sua pretensão de verdade e universalidade e a busca de sentido, função e valor das religiões na história da salvação. Quanto aos modelos teológicos que tratam do valor salvífico das religiões, tem-se uma divisão tripartita.

O eclesiocentrismo afirma a exclusividade da salvação operada por Cristo na Igreja. Segundo Ferreira (2009)⁴, o conhecimento cristão de Deus é o único válido nesse caso, para o qual está fora da salvação quem não admite a revelação. Contudo, não se justifica tal radicalismo. A participação da Igreja no plano da

salvação “se dá por meio de sua presença no mundo, da palavra proclamada, dos sacramentos celebrados e do testemunho coerente e eficaz” (FERREIRA, 2009, p. 6). Se Cristo é a salvação, a Igreja é “sacramento da salvação”, servidora de Cristo.

O cristocentrismo, de acordo com Miranda (1994), aceita a salvação nas outras religiões, mas não sua autonomia salvífica. Tal posição procura “conciliar a vontade salvífica universal de Deus com o fato de que todo homem vive e se realiza como homem dentro de uma tradição cultural, que tem na religião respectiva sua expressão mais elevada e sua fundamentação última” (MIRANDA, 1994, p. 13). Esse modelo teve no Concílio Vaticano II espaço privilegiado para seu desenvolvimento na teologia católica. A noção de “hierarquia de verdades” do Decreto *Unitatis Redintegratio* (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 2004, n. 11) indicou o mistério de Cristo como critério primordial para a gradação dos dogmas da fé. Assim, as religiões relacionam-se com o mistério de Cristo em primeiro lugar e só depois com o mistério da Igreja. Acerca da unicidade e da universalidade da salvação em Jesus Cristo, Miranda (1994) entende ser seu fundamento o mistério da encarnação. O Cristo encarnado é a plenitude da revelação, a verdade definitiva da fé. Portanto, o cristocentrismo postula a participação e a inclusão das religiões na única e universal salvação em Cristo pelos valores e pelas práticas consonantes com o Evangelho, vivenciados com retidão e sinceridade por seus membros, alcançados, por isso, pela graça redentora.

Já o teocentrismo visa à superação do cristocentrismo por meio de duas posições. Para a primeira, segundo Miranda (1994), Jesus Cristo é o paradigma dos mediadores de salvação, mas não o único. Se Cristo não tivesse existido, não se ficaria sem a salvação, mas apenas sem seu mediador perfeito. Para a segunda, Cristo não é reconhecido como “constitutivo nem como normativo para a salvação do homem” (MIRANDA, 1994, p. 14). Não se pode julgar os desígnios salvíficos de Deus e o valor de salvação das religiões. Seguindo Miranda (1994), toda religião tem a mesma finalidade para o teocentrismo. Deus em si é inacessível; conhece-se dele o que se manifesta na experiência humana transcendente e nas imagens de Deus. Para Miranda (1994), o teocentrismo é insuficiente ao afirmar uma noção indeterminada de Deus, ao passo que, segundo Ferreira (2009), para muitos teólogos dessa linha, um ser histórico e condicionado, Jesus Cristo, não pode ter relevância universal. Desse modo, propõe-se um pluralismo de princípio: Deus quis todas as religiões como caminhos autônomos de salvação. A verdade passa, então, por uma religião de estados de ânimo subjetivos. Dada a relatividade das experiências, seu critério é pragmático e terapêutico, imanentista.

O Concílio Vaticano II

Uma das questões referidas à Igreja no Concílio Vaticano II era a da sua relação com as religiões não cristãs e as diversas expressões religiosas⁵. Para

isso, o Concílio redigiu três documentos que preconizam o diálogo, a relação, a cooperação e a comunhão: Decreto *Unitatis Redintegratio*, sobre a unidade cristã; Declaração *Dignitatis Humanae*, sobre a liberdade religiosa; e Declaração *Nostra Aetate*, sobre o diálogo inter-religioso. Deter-se-á nesta última, ciente de que uma recepção plena do Concílio Vaticano II privilegia o ser dialogal e relacional da Igreja.

A redação de *Nostra Aetate* nasceu do Decreto sobre os judeus e demais não cristãos, de 1964. Definiu-se o documento como Declaração, tratando das grandes religiões, em especial do Judaísmo. Também razões teológicas motivaram tal opção, pois o texto deveria se articular com os demais textos conciliares. A Declaração, texto mais breve do Concílio, foi promulgada em 28 de outubro de 1965. Não era programática, mas de intenções: “a Igreja deseja aproximar-se das religiões, para promover o diálogo e a mútua colaboração” (MAÇANEIRO, 2014, p. 1)⁶. Para Usarski (2015), *Nostra Aetate* tem uma retórica construtiva, que se concentra nos elementos de santidade e verdade das religiões, e não nas discordâncias. Afirma, pois, a necessidade de a Igreja dar maior atenção à sua relação com as religiões por meio de uma revisão eclesial. A origem e o fim do ser humano estão em Deus, “que a todos estende a sua providência, seus testemunhos de bondade e seus desígnios de salvação até que os eleitos se reúnam na cidade santa, iluminada pela glória de Deus e onde todos os povos caminharão na sua luz” (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 1). Deus dispõe tais auxílios pela riqueza multiforme da graça na história. Logo, as religiões inserem-se no único plano salvífico. Esses auxílios são caminhos para o Absoluto, na verdade e na prática do bem. A Declaração também afirma o senso religioso dos povos, por meio do qual reconhecem a divindade na vida e nos fatos. As religiões são modos de viver que surgem do senso religioso, em conexão com a cultura, estruturando-se por noções apuradas e linguagem própria (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 2).

Por essa razão, a Igreja “nada rejeita do que nessas religiões existe de verdadeiro e santo” (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 2), ainda que haja incompatibilidades doutrinárias. Contudo, anuncia Cristo como plenitude, o que lhe exige o diálogo e a colaboração com as religiões, de modo que os seus filhos deem “testemunho da vida e fé cristãs, reconheçam, conservem e promovam os bens espirituais e morais e os valores sócio culturais que entre eles se encontram” (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 2). São apresentados os elementos de santidade e verdade das religiões hindu, budista, autóctones, muçulmana e judaica (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 2,3,4).

Eis algumas conclusões de *Nostra Aetate*: 1) reconhecimento da função antropológica das religiões e seus valores: acolhida do mistério, sacralidade, ascese, oração, busca pelo definitivo; 2) ênfase no aspecto pastoral e propositivo e

em uma renovada atitude eclesial em relação às religiões; 3) o olhar positivo das religiões; 4) o diálogo e a colaboração pela paz; 5) o anúncio de Cristo no diálogo e no respeito.

Diálogo e Anúncio

O documento Diálogo e Anúncio, publicado em 1991 pela Congregação para a Evangelização dos Povos e Pontifício Conselho para o Diálogo Inter-Religioso, trata do diálogo inter-religioso e do anúncio de Cristo, recuperando os ensinamentos conciliares⁷ e os documentos papais posteriores⁸. A adequada compreensão do diálogo inter-religioso, o equilíbrio entre diálogo e anúncio, o pluralismo religioso e as iniciativas religiosas conjuntas motivaram a redação de tal documento doutrinal e pastoral. O texto considerou as religiões que fazem referência à fé de Abraão, como o Cristianismo, e as grandes religiões. Os novos movimentos religiosos não foram incluídos, mas a doutrina pastoral do documento orienta o diálogo nesse âmbito (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991).

Sobre Diálogo e Anúncio, Maçaneiro (2014, p. 1) afirma que, “ao considerar a interação diálogo-anúncio na missão evangelizadora, ele enfoca de modo privilegiado a questão soteriológica, no âmbito das religiões”. Por isso, a unidade do plano da salvação em Cristo é a condição para o diálogo. De outro modo, o evento Cristo é abertura, e não obstáculo, ao diálogo. Ademais, a consideração positiva das religiões supõe um “estreito contato com elas” por meio do diálogo e da “correta avaliação teológica destas tradições” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 14). Reafirmam-se, com isso, os valores humanos e espirituais das religiões. A salvação em Cristo “através de caminhos misteriosos” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 15) é, pois, universal. Isso vale, de acordo com o *Gaudium et Spes* 22,

[...] para todos os homens de boa vontade, no coração dos quais [...] opera a graça. [...], se Cristo morreu por todos e a vocação última do ser humano é realmente uma só, a saber, divina, nós devemos acreditar que o Espírito Santo oferece a todos [...] serem associados ao mistério pascal (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 2007, GS 22).

João Paulo II (1986, n. 53) diz da ação universal do Espírito Santo no mundo antes do Evangelho e também fora da Igreja visível. Tal ação se re-

fere à presença misteriosa do Espírito no coração humano. Com isso, a base teológica do diálogo inter-religioso é cristológico-pneumatológica. A unidade da salvação se dá em Cristo, no Espírito, cuja ação misteriosa opera também naqueles que desconhecem a Cristo. A prática dos valores de suas religiões e o seguimento de sua consciência são respostas positivas dos membros das religiões à salvação.

A relação Igreja-Reino de Deus também é pressuposto do diálogo inter-religioso, pois evidencia o caráter cristológico e inclusivo da salvação. A Igreja é germe do Reino, anuncia-O e aspira à sua perfeição definitiva, sendo que:

os membros das outras tradições religiosas são ordenados ou orientados [...] para a Igreja, enquanto ela é o sacramento em que o Reino de Deus está “misteriosamente” presente, pois, à medida que eles respondem à chamada de Deus, sentida na sua consciência, são salvos em Jesus Cristo e, por conseguinte, já compartilham, de qualquer modo, da realidade significada pelo Reino (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 35).

Nesse caminho, a Igreja avança em busca da plenitude da verdade, firmando um diálogo de salvação com todos, à luz do diálogo que Deus estabelece ao longo dos tempos com a humanidade, oferecendo-lhe a salvação (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 38).

Entre as formas do diálogo, há: a) diálogo da vida, aberto, solícito, na partilha das alegrias e das tristezas; b) diálogo das obras, na colaboração com o desenvolvimento humano integral; c) diálogo dos intercâmbios teológicos, para a compreensão das heranças e dos valores religiosos; d) diálogo da experiência religiosa, pela partilha das riquezas espirituais. O diálogo possui um sentido concreto e deve ser meio para a luta em favor dos direitos humanos, da justiça e da paz (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 42).

Quanto à relação diálogo-evangelização, Maçaneiro (2014) afirma que evangelizar em diálogo possibilita aos não cristãos explicitar a salvação recebida à luz do Evangelho. Por isso, diálogo e anúncio são faces da autêntica missão evangelizadora da Igreja. Convívio, partilha e cooperação não atenuam a mensagem cristã nem levam à abdicação da fé. Antes, são “método de presença, de respeito e de amor para com todos os homens” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 39). O diálogo é também testemunho de Cristo, exigindo equilíbrio – abertura, acolhida, imparcialidade e cooperação (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n.

47) – e uma firme convicção religiosa – “isto não significa que [...] devam ser postas de lado as próprias convicções religiosas. Pelo contrário, a sinceridade do diálogo inter-religioso exige que se entre nele com a integralidade da própria fé” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 48). Por fim, supõe abertura à verdade, disposição aos valores positivos.

Diálogo e Anúncio trata do diálogo inter-religioso a partir da unidade da salvação e da abertura às religiões, o que explicita a “presença operante do mistério de Jesus Cristo para além dos confins visíveis da Igreja” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 50).

Evangelização e pluralismo religioso na escola católica

Como educar e evangelizar em diálogo em um contexto de pluralismo religioso? Como resposta, articulam-se os contextos e os conceitos apresentados, discutindo os principais desafios e alguns possíveis caminhos.

Questões desafiadoras

Um primeiro desafio diz respeito ao caráter tecnicista do currículo, que preconiza em absoluto: ensino, aprendizagem, avaliação, método, eficiência e objetivos. Trata-se de uma educação cujo ideal é o progresso, e o objetivo é a formação de profissionais eficientes pela via da técnica. Sua teleologia é socioeconômica e pragmática.

A sobreposição do cognitivo ao afetivo e dos conhecimentos e das competências à relação com o saber pode levar à negatividade das experiências religiosas, que deixam de mobilizar o diálogo e articular os valores e os sentidos do Evangelho com a vida. Que diálogo há entre as expressões religiosas em um currículo enclausurado na razão técnica, comprometida unicamente com o sucesso acadêmico e profissional?

Um segundo desafio: uma compreensão equivocada da ação educativo-evangelizadora com interlocutores de diferentes crenças ou que rejeitam a experiência religiosa até a negação de Deus. No projeto educativo-evangelizador, os fundamentos do diálogo inter-religioso subjazem às epistemologias dos componentes curriculares. Por isso, todo o currículo está aberto ao diálogo. O desafio está nos reducionismos e na inadequada compreensão acerca do diálogo inter-religioso, que pode levar à consideração de que apenas o Ensino Religioso é espaço para tal diálogo, por tratar do tema religião, ou de que o diálogo inter-religioso é uma modalidade de Catequese ou mesmo justaposição de crenças.

[...] os projetos educativos, também aqueles assumidos em perspectiva confessional, são salutarmente desafiados a considerar a pluralidade religiosa como elemento constitutivo e potencializador de sua missão. Particularmente em relação à escola católica, esta tarefa não se resume a uma simples opção feita no plano pedagógico, mas vincula-se à sua natureza eclesial, desembocando no projeto de evangelização assumido pela mesma (COLET; WOLFF, 2015, p. 430).

Por fim, há o desafio de educar para a espiritualidade. Na perspectiva cristã, espiritualidade “é a fé feita experiência” (BOFF, 2015, p. 377). É a relação de amor e comunhão entre Deus e o homem. A ação educativo-evangelizadora se funda nessa espiritualidade, que indica a transcendência como essencial à fé, relação pessoal com o Deus revelado em Cristo. As experiências de transcendência marcam também as religiões. O Concílio Vaticano II afirma que os membros das religiões se indagam:

[...] que é ser homem ou mulher? Qual é o fim da vida? Que é bem e que é mal? De onde vêm a dor e o sofrimento? Que sentido têm? Qual o caminho para alcançar a verdadeira felicidade? [...] Enfim, qual é o mistério final de nossa existência? De onde viemos e para onde vamos? (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, n. 1).

Nesse sentido, a espiritualidade integra o diálogo inter-religioso. Na escola católica, trata-se a espiritualidade como restrita às comunidades religiosas ou ao indivíduo ou é posta em diálogo, inclusive entre os sujeitos arreligiosos?

Itinerários educativo-evangelizadores: vias para um diálogo inclusivo

Os caminhos (vias) para o diálogo evangelizador na escola católica quanto ao pluralismo religioso se constituem na relação entre a prática do diálogo e os fundamentos do diálogo inter-religioso. Tais vias são itinerários de educação e evangelização, que, no campo do diálogo inter-religioso, são metodologias amplamente consolidadas, perfeitamente aplicáveis ao âmbito educacional.

1) Via antropológica. É o caminho da pessoa. Na tradição cristã, a pessoa humana é *Imago Dei*. Sua dignidade está nesse princípio fundamental. Por isso, no centro da missão eclesial está o ser humano, que ocupa lugar proeminente no plano da criação e da redenção. Nesse sentido, o anúncio de Cristo e a afirmação da dignidade humana, sua promoção⁹ e seu desenvolvimento integral¹⁰ são indissociáveis. No que tange ao diálogo, *Nostra Aetate* (n. 5) explicita esse posicionamento ao concluir seu texto indicando a fraternidade universal e a rejeição de toda discriminação racial ou religiosa como motivações e efeitos do diálogo entre as religiões.

Nesse sentido, há a via antropológica como caminho de diálogo na escola, especialmente no âmbito do currículo. Se todo currículo expressa uma visão de mundo fundada em uma concepção de ser humano, o currículo evangelizador tem como base a perspectiva humanista cristã, que dialoga com as perspectivas antropológicas das expressões religiosas.

Uma comunidade escolar, que se baseia em valores da fé católica, traduz na sua organização e no seu currículo a visão personalista própria da tradição humanista cristã, não em contraposição, mas em diálogo com as outras culturas e crenças religiosas. [...]. A sua característica profissional não deve constituir uma barreira, mas ser condição de diálogo intercultural, ajudando cada aluno a crescer em humanidade, responsabilidade civil e na aprendizagem (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, n. 6).

A via antropológica, segundo Colet e Wolff (2015), é a via da relação e da integridade do sujeito. Um dos motivos do diálogo entre as religiões no campo educativo é o reconhecimento do mistério do ser humano em consonância com o mistério de Deus (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2013, n. 13). Para esse reconhecimento, não há que se abdicar de sua identidade religiosa. Nesse contexto, o currículo aponta o significado único de Jesus Cristo para o ser humano, em diálogo com os valores positivos das religiões.

O diálogo pela via antropológica pode contemplar propostas que: privilegiam o lugar e o papel da pessoa nos objetivos educacionais; viabilizam tempo e espaço para a reflexão sobre a condição humana; propõem atividades-problema sobre as diversas concepções de ser humano; motivam os sujeitos à partilha sobre a relação ser humano-religião sob o ponto de vista das experiências e dos valores.

2) Via ética. Privilegia a ação humana em relação à caminhada comum dos homens e das mulheres nas esferas política, social, ecológica, religiosa. Daí emergem algumas questões candentes: diferença, tolerância, paz, justiça, cuidado, respeito. Na tradição cristã, as dimensões antropológica e ética estão imbricadas, pois fazem referência ao princípio da dignidade humana. Entretanto, a via ética destaca a ação humana como promotora de transformação, paz, fraternidade e solidariedade.

Cada sistema ético tem seus fundamentos em conceitos e pressupostos que, em um esquema complexo e orgânico, constituem o conjunto de seus valores. Isso vale também para as religiões e demais expressões religiosas, em maior ou menor grau. As experiências originárias e os elementos fundantes das religiões explicitam sentidos e significados que, traduzidos para o âmbito da ação humana, resultam em uma ética própria. Justifica-se, por isso, falar de ética cristã, ética judaica, ética budista. O diálogo, portanto, fundamenta-se na vivência e na partilha dos valores ético-religiosos. As diferentes posições são contrastadas com os valores universais ou os ideais de uma convivência e uma sociedade autenticamente humanas.

No projeto educativo-evangelizador, a ética cristã é caminho para o diálogo, na medida em que a categoria Reino de Deus contempla a vivência da justiça, da paz, da fraternidade e da caridade como critérios para a construção da civilização do amor. O Reino de Deus é o próprio Jesus Cristo, paradigma do diálogo pelo caminho da ética. Nesse sentido, afirma o Documento de Aparecida:

[...] o diálogo inter-religioso, além de seu caráter teológico, tem significado especial na construção da nova humanidade: abre caminhos inéditos de testemunho cristão, promove a liberdade e dignidade dos povos, estimula a colaboração para o bem comum, supera a violência motivada por atitudes religiosas fundamentalistas, educa para a paz e para a convivência cidadã (CELAM, 2008, p. 239).

Na prática, dá-se quando se relacionam objetivos educacionais, conteúdos e valores, isto é, conhecimento e vida social. A pretensa busca pela neutralidade nem sempre é válida, pois o processo de aprendizagem exige escolhas, posicionamentos e valorações. O salutar diálogo entre as expressões religiosas ilumina esse processo a partir dos posicionamentos éticos, da disponibilidade recíproca em acolher o outro, do respeito e da confiança, das convicções e da busca por ideais comuns. O contributo das religiões para a paz e para o bem comum torna-se efetivo quando se compreende que sua consecução está na cooperação e no “caminhar junto”.

3) Via solidária. “Onde os cristãos e os outros colaboram em vista do desenvolvimento integral e da libertação da gente” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 42). A via solidária é ativa, programática, interconfessional ou interinstitucional e se atualiza em espaços específicos, como o dos direitos humanos, da justiça social, da ecologia e das políticas públicas. É aí que as expressões religiosas encontram alternativas para a superação dos desafios e dos males que atingem especialmente as pessoas mais vulneráveis e empobrecidas. Funda-se no serviço ao outro e tem sua efetividade garantida em virtude de seu caráter programático.

Também no diálogo das obras afirma-se Jesus Cristo como modelo para a vivência da solidariedade. Seu ministério teve como centro o pequeno, o pobre, o esquecido, não como opção excludente, mas preferencial, tal como as Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano¹¹ e o Magistério recente têm expressado. O Papa Bento XVI (2007) afirmou: “a opção preferencial pelos pobres está implícita na fé cristológica naquele Deus que se fez pobre por nós, para enriquecer-nos com a sua pobreza”. A via solidária é um imperativo, pois, a exemplo de Cristo, todos são chamados a defender e promover a dignidade humana com palavras e obras.

Toda a dinâmica escolar deve estabelecer diálogos, iniciativas, programas e projetos pautados na dimensão da alteridade e da solidariedade: tudo o que atenta contra o desenvolvimento integral da pessoa exige de uma atuação solidária efetiva. Muitas instituições têm em seus projetos educativos e em seus currículos espaços e tempos para o diálogo, a organização e a execução de ações de educação para a solidariedade. Fomentar o diálogo inter-religioso nesse contexto e compreendê-lo como pressuposto da educação solidária é potencializar a cooperação entre as religiões como caminho para uma nova sociedade. O processo evangelizador, portanto, está centrado na relação fé e vida, que projeta para o diálogo e para a transformação da realidade.

4) Via espiritual. É um autêntico caminho de educação à transcendência. Na escola católica que evangeliza incluindo, a espiritualidade cristã destaca-se como fundamento do projeto de educação e evangelização e como abertura sincera ao outro pelo reconhecimento da pessoa como imagem e semelhança de Deus.

[...] uma educação para o diálogo inter-religioso ou interconfessional – que inclua também os que se assumem como ateus – terá de levar o educando a perceber a riqueza e o privilégio de se viver em um mundo que transborda sua experiência de transcendente em várias tradições espirituais (SOARES, 2012, p. 246).

A via espiritual, ou o diálogo da experiência religiosa, caracteriza-se pela abertura ao transcendente, “onde pessoas radicadas nas próprias tradições religiosas compartilham as suas riquezas espirituais [...] no que se refere à oração e à contemplação, à fé e aos caminhos da busca de Deus e do Absoluto” (CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO, 1991, n. 42). Essa abertura diz das perguntas fundamentais sobre os sentidos que orientam a existência, dado que a ciência não possui todas as respostas para tal. Logo, o diálogo da experiência religiosa é um caminho fecundo para a dinâmica curricular evangelizadora, pois:

O esforço do conhecimento e da pesquisa não deve ser separado do sentido ético e do transcendente. Nenhuma ciência verdadeira pode negligenciar as suas conseqüências éticas e não existe verdadeira ciência que afaste da transcendência. [...] ciência e transcendência não se excluem reciprocamente, mas se conjugam para uma maior e melhor compreensão do homem e da realidade do mundo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, n. 2).

As diferentes tradições religiosas podem contribuir, a partir de suas experiências de transcendência, com o equilíbrio entre intuição e conceito, entre fé e razão. Tanto a espiritualidade cristã pode enriquecer as demais experiências de transcendência como estas podem favorecer uma espiritualidade cristã mais

integral; e ambas propiciam um diálogo no qual todos, também os não crentes e ateus, podem perceber a relevância da transcendência como experiência humana de sentido e com o Absoluto. Em uma instituição educativa que acolhe o pluralismo como riqueza, sem comprometer sua identidade evangelizadora, a proposta pedagógico-pastoral pode e deve sistematizar processos de educação para a transcendência. Propostas que vinculam conhecimentos a sentidos são caminhos para o diálogo na via espiritual, pois evidenciam o olhar de contemplação para a realidade, a sacralidade da vida, a conexão homem-natureza, as práticas religiosas, a oração.

5) Via convivial. O diálogo da vida é de pessoa a pessoa; ocasional e permanente; próximo e afetivo. Tradução atual dessa via é a cultura do encontro, sobre a qual o Papa Francisco (2013a) afirmou na XXVIII Jornada Mundial da Juventude: “O encontro e o acolhimento de todos, a solidariedade [...] e a fraternidade são elementos que tornam a nossa civilização verdadeiramente humana. Temos de ser servidores da comunhão e da cultura do encontro”. Em outra ocasião, disse:

Para que haja diálogo, é necessária uma base fundamental, uma identidade. [...]. Além disso o diálogo pressupõe e exige de nós esta cultura do encontro. Ou seja, um encontro que sabe reconhecer que a diversidade não só é boa, mas necessária. [...]. Eu levo aquilo que é meu e vou escutar aquilo que o outro diz; aquilo que me enriquece no outro [...] (PAPA FRANCISCO, 2015).

A cultura do encontro é expressão de um diálogo autêntico e aberto, para um enriquecimento mútuo, do qual a fraternidade e a comunhão são os efeitos visíveis. “Este diálogo é, em primeiro lugar, uma conversa sobre a vida humana ou simplesmente – [...] – ‘estar aberto a eles, compartilhando as suas alegrias e penas’” (PAPA FRANCISCO, 2013b, p. 187, n. 250). Não necessita de espaço formal/institucional; não possui agenda prévia; e não busca outros objetivos que não o próprio diálogo e a partilha de vida.

Por si só, a dinâmica educacional favorece o encontro e o diálogo. O convívio e a troca de experiências estão imbricados nos processos escolares. Dado que o cotidiano escolar é também contexto e experiência, potencializa-se a cultura do encontro quando o mesmo cotidiano torna tangível sua parte vazia, ou seja, o que não é planejável, controlável, mas que é vida, afeto, partilha, percepção, amizade, sentimento. Se isso acontece no âmbito da experiência religiosa, tem-se um movimento contínuo que favorece o diálogo inter-religioso também na esfera do não formal. Em suma, o diálogo da vida assume importância cada vez maior na escola católica quando é valorizado e percebido pelos sujeitos do projeto educativo-evangelizador como meio privilegiado de formação integral, educação e evangelização.

Considerações finais

Reitera-se, em primeiro lugar, a complexidade do cenário religioso contemporâneo, marcado pela pós-secularização e pelo retorno do religioso sob formas privadas. É certo que hoje não se parte da aceitação universal do cristianismo para educar e evangelizar. Porém, é possível se sentir impelido a ressignificar a mensagem cristã, a fim de que ofereça respostas às contradições pós-modernas.

Em segundo lugar, tem-se que o diálogo inter-religioso se fundamenta na verdade cristã como abertura ao diálogo. Especialmente a partir do Concílio Vaticano II, a Igreja afirma o caráter positivo das religiões e não entende ser detentora da salvação, mas servidora de Cristo, que salva a todos. Por isso, anuncia a Cristo, em diálogo, expressando a riqueza e a profundidade do amor de Deus pela humanidade.

Tais constatações levam as instituições educacionais católicas a constituir um projeto educativo-evangelizador que não só acolhe a diversidade religiosa como a percebe essencial aos seus processos. Isso fica evidente quando se trata a questão religiosa como dimensão de diálogo e anúncio, oportunizando um diálogo efetivo por diversos caminhos, tendo o evento Cristo como abertura para tal. Portanto, o diálogo evangelizador e inclusivo é possível porque tem a categoria de diálogo inter-religioso como subjacente a seu movimento.

Situando-se como educador católico, reconhece-se a urgente necessidade formativa dos agentes de pastoral que atuam no âmbito da educação acerca do tema em questão. Parece que o tema do diálogo inter-religioso ainda não foi suficientemente valorizado na reflexão e prática pastorais, ainda que seja praticamente unânime a percepção de que todos estão imersos em um contexto plural que reclama uma resposta significativa da educação católica. Nesse sentido, o presente artigo deseja contribuir com uma reflexão da qual depende o futuro da educação católica em relação ao pluralismo hodierno: a realidade do diálogo inter-religioso implica identidade e abertura. Identidade diz respeito à clareza dos fundamentos institucionais, como Igreja e escola católica; abertura se refere à atitude de deixar-se enriquecer pelas diferentes expressões religiosas, que possibilitam visualizar novos e significativos aspectos do Evangelho. Apenas assim será possível se afirmar como evangelizador no contexto contemporâneo.

Recebido em: 18/02/2019

Revisado pelo autor em: 08/05/2019

Aceito para publicação em: 24/05/2019

Notas

1 Mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (2017), na linha de pesquisa Bíblia e Evangelização. Pós-graduação (em andamento) em Gestão Estratégica de Educação Básica pela PUC-PR (2018). Pós-graduado em Gestão de Processos Pastorais

pela PUC-PR. Pós-graduado em Gestão de Pessoas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciatura Plena em Filosofia com habilitação em História pela Universidade Assunção. Tem experiência nas áreas de Filosofia, atuando nos temas relativos à Teologia Pastoral e Eclesiologia, e de Educação, atuando nos temas relativos à Educação Básica Confessional e Pastoral Escolar. E-mail: oresende@colegiosmaristas.com.br

2 Doutorando em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2018), na área de Teologia Sistemático-Pastoral e linha de pesquisa Fé e Cultura. Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (2017), na área de Teologia Sistemático-Pastoral e linha de pesquisa Teologia e Evangelização na Contemporaneidade. Especialista em Gestão de Processos Pastorais pela PUC-PR (2015). Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2014). Dedicar-se à pesquisa teológica das seguintes questões: Eclesiologia, Pneumatologia e Pastoral. Tem experiência nas áreas de Teologia Sistemática, com ênfase em Eclesiologia e Pneumatologia, de Filosofia, com ênfase em Filosofia Medieval, e de Educação, com ênfase em Pastoral Escolar. E-mail: diogopessotto@hotmail.com

3 Thomas Luckmann aborda o retorno do religioso na pós-modernidade em sua obra “A religião invisível” (1967). Para o sociólogo, a atitude do bricolage, no âmbito das emoções e dos sentimentos do indivíduo, é o que dá sustentação ao processo religioso de constituição da visão de mundo.

4 Esta e as demais citações idênticas constam em “A unicidade e a universalidade salvífica de Jesus Cristo em Jacques Dupuis e na Dominus Iesus”, pesquisa do Dr. Antonio Ferreira (2009, não publicada).

5 A exposição tematiza o diálogo inter-religioso, que discerne como a Graça de Deus opera no coração dos membros de outras tradições e como se pode atuar juntos no testemunho da verdade, da justiça, da paz, da promoção humana e do cuidado ambiental; tudo isso como missão, anúncio e testemunho de fé pela presença evangélica cristã. Já o ecumenismo é resposta ao dom da graça de Deus, que chama os cristãos à unidade em Cristo, no Espírito, com vistas à salvação de todos.

6 Esta e as demais citações idênticas constam em “Conheça o Documento Diálogo e Anúncio” (2014), do Prof. Dr. Marcial Maçaneiro, elaborado para a disciplina Diálogo Inter-Religioso e Multiculturalidade da Especialização em Gestão de Processos Pastorais, da PUC-PR. O material não publicado.

7 *Nostra Aetate, Dei Verbum, Unitatis Redintegratio e Dignitatis Humanae.*

8 *Evangelii Nuntiandi, Redemptor Hominis, Dominum et Vivificantem e Redemptoris Missio.*

9 Cf. *Evangelii Nuntiandi* (1975) e *Evangelii Gaudium* (2013).

10 Cf. *Gaudium et Spes* (1965), *Populorum Progressio* (1967) e *Sollicitudo Rei Socialis* (1987).

11 Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007).

Referências

BOFF, Clodovis Maria. Espiritualidade e pastoral. Sugestões para a pastoral da educação. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 75, n. 298, p. 369-389, abr./jun. 2015.

COLET, Raquel de Fátima; WOLFF, Elias. A dimensão ecumênica e inter-religiosa da Pastoral Escolar na Escola Católica: Fundamentos teológicos e horizontes para a ação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 3., 2015, Curitiba. **Anais...** Brasília: ANEC, 2015. p. 429-440.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. **Declaração Nostra Aetate.** Sobre a Igreja e as religiões não-cristãs. Roma, 28 out. 1965. Disponível em:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_po.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. **Decreto Unitatis Redintegratio**. Sobre o ecumenismo. São Paulo: Paulinas, 2004.

_____. **Vaticano II**: mensagens, discursos e documentos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

CELAM - Conferência Episcopal Latino-Americana. **Documento de Aparecida**: texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. 7. ed. São Paulo: Paulinas; Paulus; Brasília: CNBB, 2008.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar al diálogo intercultural en la escuela católica**. Vivir juntos para una civilización del amor. Roma, 28 out. 2013. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. **Instrumentum Laboris Educar hoje e amanhã, uma paixão que se renova**. Vaticano, 7 abr. 2014. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EVANGELIZAÇÃO DOS POVOS; PONTIFÍCIO CONSELHO PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO. **Diálogo e Anúncio**. Roma, 19 maio 1991. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_po.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

FERREIRA, Antonio. **A unicidade e a universalidade salvífica de Jesus Cristo em Jacques Dupuis e na Dominus Iesus**. [s.l.: s.n.], 2009. (não publicado).

LIBÂNIO, João Batista. O Sagrado na Pós-Modernidade. *In*: CALIMAN, Cleto (org.). **A sedução do sagrado**: o fenômeno religioso na virada do milênio. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 61-78.

LUCKMANN, Thomas. **A religião invisível**. São Paulo: Edições Loyola, 1967.

MAÇANEIRO, Marcial. **Conheça o Documento Diálogo e Anúncio**. [s.l.: s.n.], 2014. (não publicado).

MARRAMAO, Giacomo. **Céu e terra**. São Paulo: UNESP, 1994.

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**: entre secularização e dessecularização. Tradução de Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1995.

MIRANDA, Mario de França. O encontro das religiões. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 26, n. 68, p. 9-26, jan./abr. 1994.

_____. **A Igreja numa sociedade fragmentada.** Escritos eclesiológicos. São Paulo: Loyola, 2006.

MÓNICO, Lisete dos Santos Mendes. Secularização, (a)teísmo e pluralismo religioso nas sociedades ocidentais contemporâneas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 40, p. 2064-2095, out./dez. 2015.

PAPA BENTO XVI. **Discurso na Sessão Inaugural dos Trabalhos da V Conferência Geral do Episcopado da América Latina e do Caribe.** Santuário de Aparecida, 13 maio 2007. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2007/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20070513_conference-aparecida.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Santa Missa com os Bispos da JMJ, Sacerdotes, Religiosos e Seminaristas.** Visita Apostólica do Papa Francisco ao Brasil por ocasião da XXVIII Jornada Mundial da Juventude. Catedral de São Sebastião, Rio de Janeiro, 27 jul. 2013a. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130727_gmg-omelia-rio-clero.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium do Santo Padre Francisco ao Episcopado, ao Clero, às Pessoas Consagradas e aos Fiéis Leigos sobre o Anúncio do Evangelho no Mundo Actual.** Vaticano: Tipografia do Vaticano, 2013b.

_____. **Encontro com os Representantes da Sociedade Civil. Viagem apostólica do Papa Francisco ao Equador, Bolívia e Paraguai.** Estádio León Condou da Escola São José, Assunção (Paraguai), 11 jul. 2015. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150711_paraguay-societa-civile.html. Acesso em: 5 jan. 2019.

PAPA JOÃO PAULO II. **Carta encíclica Dominum et Vivificantem.** Sobre o Espírito Santo: na vida da igreja e do mundo. Roma, 18 maio 1986.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOARES, Afonso Maria Ligorio Soares. Educação e pluralidade religiosa. *In*: FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio. **Teologia e Educação: educar para a caridade e a solidariedade.** São Paulo: Paulinas, 2012. p. 230-255.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

USARSKI, Frank. *Nostra Aetate.* *In*: PASSOS, João Décio; SANCHEZ, Wagner (coord.). **Dicionário do Concílio Vaticano II.** São Paulo: Paulinas, 2015. p. 666-671.

Ensino Religioso como disciplina curricular: uma breve apresentação de alguns modelos existentes para orientação desse ensino em escolas particulares

ELAINE COSTA HONORATO¹

Resumo: Este artigo apresenta questões referentes ao Ensino Religioso como disciplina curricular. Tem como objetivo principal mostrar alguns modelos e propostas desse componente curricular de ensino. O texto pretende ser uma contribuição instigante para todos os que procuram entender a razão do Ensino Religioso nas escolas bem como refletir e pensar na constituição ideológica do Ensino Religioso. Para realização deste artigo, utilizou-se do método bibliográfico e de autores que trabalham com as temáticas religião e educação, como Passos (2007), Junqueira (2013) e Bowker (2000). Palavras-chave: Ensino Religioso. Proposta curricular. Educação.

Religious Education as a curricular discipline: a brief presentation of some existing models for orientation of this teaching in private schools

Abstract: This article presents questions related to Religious Education as a curricular discipline. Its main objective is to show some models and proposals of this curricular component of teaching. The text intends to be an instigating contribution for all who seek to understand the reason for Religious Education in schools as well as a reflection and thinking on the ideological constitution of Religious Teaching. For the accomplishment of this article, we used the bibliographical method and authors that work with the themes religion and education as Passos (2007), Junqueira (2013) and Bowker (2000).

Keywords: Religious education. Curricular proposal. Education.

Educación Religiosa como disciplina curricular: breve presentación de algunos modelos existentes para la orientación de esta enseñanza en escuelas privadas

Resumen: Este artículo presenta cuestiones referentes a la Educación Religiosa como disciplina curricular. Tiene como objetivo mostrar algunos modelos y propuestas de este componente curricular de enseñanza. El texto pretende ser una contribución provocante para todos los que buscan entender la razón de la Educación Religiosa en las escuelas, así como una reflexionar y pensar en la constitución ideológica de la Edu-

cación Religiosa. Para la realización de este artículo, se utilizó el método bibliográfico y autores que trabajan con las temáticas religión y educación como Pasos (2007), Junqueira (2013) y Bowker (2000).

Palabras clave: Educación religiosa. Propuesta curricular. Educación.

Introdução

O componente curricular Ensino Religioso é uma disciplina que apresenta diversas maneiras de aplicabilidade em sala de aula. Dessa forma, este artigo tem como propósito apresentar alguns modelos existentes de Ensino Religioso que são aplicados em escolas privadas. É importante destacar, de antemão, que não se propõe aqui a inexistência de escolas confessionais, uma metodologia adotada nas escolas privadas. Confia-se, ao contrário, que a disciplina Ensino Religioso em escolas privadas mantém projetos importantes, que atende ao desenvolvimento integral dos educandos.

Entretanto, destaca-se que, para realização desses projetos, é preciso, contudo, profissionais preparados e que estejam em constante atualização. Segundo Junqueira (2013, p. 613):

[...] Organizar o cotidiano do ensino religioso no contexto escolar significa assumir esse componente curricular a partir das disciplinas científicas que a estruturam academicamente e contribuem no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. Os elementos abordados favorecem a relação com os valores sociais, os laços de solidariedade, a superação do preconceito em todas as suas formas ao refletir sobre éthos, especialmente a questão da alteridade.

Por isso, é necessário reconhecer a importância da criação de projetos que utilizem o Ensino Religioso para um bem social, lutando pela cidadania, pelo futuro, sempre tendo em vista o educador como sujeito essencial dessa prática, conforme alguns modelos apresentados neste artigo.

A religião nas propostas pedagógicas

Toma-se religião, aqui, como conjunto de crenças próprias de um grupo de indivíduos – ou, em casos específicos, de um único indivíduo – em elementos, seres ou representações de ordem sobrenatural, divina ou sagrada. Rituais

e códigos morais são componentes derivados de uma crença e não podem, sob qualquer hipótese, ser tomados como a religião propriamente dita. Para muitos, contudo, a religião é vista também como fonte fundamental da existência humana e, em casos extremos, como fator único e determinante de importância em suas vidas.

A palavra “religião” é derivada do verbo latino “religare”, que significa união, no caso, com o divino, definição que se estende a qualquer forma de aspecto místico e religioso, abrangendo seitas, mitologias e quaisquer outras doutrinas.

Significa quase tudo, porque as religiões dizem respeito à totalidade da vida – e à morte do ser humano. Por milhares de anos a pessoa tem buscado o sentido e a verdade de sua própria natureza e do universo; as religiões, que lidam com a totalidade da vida e morte humanas, resultam dessa busca. Mesmo as ciências naturais eram originalmente religiosas; somente nos últimos trezentos anos religião e ciência se separam como caminhos de conhecimento. Vemos religião hoje como comunidade de pessoas que compartilham práticas e crenças (geralmente em um Deus ou deuses), que se reúnem em construções especiais para o culto ou mediação e que vivenciam o mundo de maneira especial. Sabe-se que a mais de três quartos da população mundial considera-se pertencente a uma religião, independente do pouco ou muito que a pratiquem (BOWKER, 1997, p. 6).

Partindo desse pressuposto, toma-se conhecimento de que hoje em dia, apesar de todo o avanço científico, o fenômeno religioso sobrevive e cresce fazendo com que a grande maioria da humanidade manifeste alguma crença religiosa, direta ou indiretamente.

Assim, a religião continua a promover diversos movimentos humanos, imbricando-se neles, mantendo estatutos políticos e sociais, estendendo-se, até mesmo, e, em alguns casos, sobretudo, às escolas.

Por essa e outras razões, algumas escolas têm como plano curricular o objetivo de oferecer subsídios sobre religião, suas formações, suas doutrinas, seus valores e sua repercussão social. Esse Ensino Religioso tem como intuito contribuir com os projetos pedagógicos e integrar-se como disciplina na grade curricular

[...] como cultivo das disposições necessárias para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano [...]. Mais que ensinar as respostas desta ou daquela igreja, a Educação Religiosa quer educar ao compromisso, a um ação transformadora. Num país de injustiça estrutural, isso significa prioritariamente atuação junto com os oprimidos em prol da justiça, em nível cada vez mais profundo de conscientização (GRUEN, 1995, p. 186 *apud* DANTAS, 2004, p. 119).

Propostas de Ensino Religioso presentes em escolas particulares

Para muitas escolas particulares, o Ensino Religioso é a área do conhecimento que busca desenvolver a competência religiosa do ser humano na sua formação integral: pessoal, cognitiva, profissional e social.

Toma-se como exemplo a Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP). Essa associação foi fundada em 1997 em São Paulo, a partir da necessidade de novas escolas cristãs que haviam surgido em várias localidades e necessitavam de apoio para o desenvolvimento de propostas educacionais que integrassem o cristianismo.

Hoje, a AECEP conta com escolas de vários Estados do Brasil, promove, entre as escolas associadas, a formação continuada dos profissionais e subsidia o desenvolvimento físico-estrutural e pedagógico. Um dos objetivos principais da instituição é fixar um modelo educacional voltado ao cristianismo para a transformação das nações e à (re)construção de uma nação cristã fundamentada na bíblia.

Se quisermos construir uma nação cristã livre precisamos estabelecer fundamentos bíblicos para a Educação, Governo, Economia e Política. O princípio de semeadura e colheita se aplica para implantarmos a Verdade de Deus nas nações. É num processo gradual, através da Educação Cristã, que as sementes são plantadas e cuidadas, para produzir frutos em todos os aspectos da vida: pessoal, social, político e econômico (AECEP, s/d, s/p).

Segundo a associação, essa tarefa não envolve apenas as escolas, mas também a família e a Igreja em um único comprometimento na educação: visando a uma geração que esteja preparada e habilitada para aplicar princípios bíblicos em todas as áreas da vida.

Esse modelo de educação, para a associação, está relacionado a uma estratégia para a continuação da crença com base na ampliação da fé que se tem para com o Reino de Deus. Assim, é dever do cristão oferecer uma educação de qualidade, fundamentada em princípios bíblicos, preparando-os para cumprir o propósito de Deus para as gerações futuras.

O Colégio Shalom é um exemplo desse modelo, pois desenvolve:

Educação Por Princípios, os primeiros conceitos se encontram no documento História Cristã da Constituição dos EUA (1960), de Verna Hall. Em 1965, Rosalie Slater publicou Ensinando e Aprendendo a História Cristã Americana (T&L), em que enfatiza a importância do estudo bíblico na escola, segundo o Principle Approach (Princípio Conteúdo). Após a criação da F.A.C.E – Fundação para a Educação Cristã Americana – a Educação por Princípios cresceu e se difundiu. Atualmente, um dos estudiosos mais aplica-

dos é Paul Jehle, que foi instrutor de Cida Mattar, responsável pela introdução do sistema de ensino por princípios no Brasil, em 1988 (COLÉGIO SHALOM, s/d, s/p).

A partir do exemplo citado, pode-se relacionar o modelo educacional com base religiosa proposto hoje com a Ordem Jesuítica. Pedagogicamente, as propostas remetem ao *Ratio Studiorum*, por se tratar de um sistema restrito a um único objetivo. Afinal, para a filiação à AECEP das escolas, não basta que elas sejam cristãs. Como nos tempos da Ordem Jesuítica:

A instituição de colégios para estudantes não pertencentes à Ordem não entrava no plano primitivo de Inácio, mas bem depressa se lhe impôs como uma necessidade de quase indeclinável e um instrumento eficaz de renovação cristã muito em harmonia com as suas falhas finalidades e com a inclinação espontânea de Inácio (FRANCA, 1952, p. 7).

O Instituto Adventista, adversamente, apesar de ter princípios cristãos em sua proposta metodológica e filosófica de ensino, apresenta seus objetivos de forma mais generalizada, focalizando o cidadão social e profissional.

Existe, portanto, a necessidade de diferenciar o Ensino Religioso de um ensino para a cidadania. Há uma grande diferença entre ensinar religião e propor uma religião. A partir dos exemplos, percebe-se que as algumas propostas educacionais não reconhecem e não esclarecem os limites entre uma e outra proposta. Fica evidente que algumas das propostas observadas estão mais preocupadas na continuidade (perpetuação) de suas filosofias do que propriamente na formação de um indivíduo socialmente capaz.

Reflexões sobre três modelos educacionais e seus aspectos

As questões e as preocupações pedagógicas e sociais resumem-se, grosso modo, a duas questões: o que garante que certa filosofia religiosa é a melhor opção para educar? Como garantir o direito de escolha de um indivíduo, diante de doutrinas e da imposição de certas normas de conduta?

Passos (2007) mostra três modelos de Ensino Religioso aplicado às escolas, conforme o Quadro.

Com base nos dois primeiros exemplos e relacionando-os com a Ordem Jesuítica, é possível supor que o modelo catequético com o intuito de instaurar uma única religião, em um sistema doutrinador tradicional – com vistas à expansão da religião e da Igreja, a qualquer custo –, é o que ainda prevalece quando se trata das escolas associadas ao cristianismo. O Ensino Religioso passa, segundo esses exemplos, a disciplina integrante principal na formação básica do cidadão.

Quadro - Modelos de Ensino Religioso.

Aspecto	Catequético	Teológico	Ciências / Religião Antropológica
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa ecumênica	Transreligiosa
Contexto pluralístico	União entre Estado e Igreja	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdo doutrinado	Antropologia / Pluralismo	Estudo da religião
Método	Doutrina	Indutivos	Indutivos
Afinidade	Tradicional	Escola Nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão da Igreja	Formação religiosa do cidadão	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: Passos (2007).

Para que não haja essa padronização do ensino, considera-se um modelo inter-religioso ou pluralista, conforme apresentado no último exemplo do Quadro: Ciências/Religião Antropológica. Nesse modelo, o Ensino Religioso é concebido de forma abrangente e variável conforme as opções e as modalidades religiosas; as instruções são voltadas ao cotidiano, não pressupondo que o educando se identifique com algum credo ou religião, mas se fundamente nas informações antropológicas.

Essa abordagem, relacionada à Antropologia, concebe o sentimento religioso como expressão de necessidades do educando e ancora-se na sua percepção de mundo, sob seu viés cultural.

Em relação aos conteúdos e à almejada interdisciplinaridade, no Ensino Religioso, para Steil (1996, p. 50-52 *apud* DANTAS, 2004, p. 118), são necessárias a garantia à diversidade de ensino e a reflexão sobre a cidadania:

O ensino religioso pluralista deve apresentar uma visão positiva da diversidade religiosa, situando-a como parte de um contexto democrático onde a liberdade de pensamento e de credo pode se expressar. Nesse sentido, deve estimular o diálogo e a interação entre os preconceitos e revelar seus pontos de convergência [...]. Uma perspectiva histórica e sociológica das religiões pode ser importante para desvendar as razões de muitos conflitos que dividem grupos e pessoas. Muitos preconceitos e discriminações estão relacionados com fatos históricos que, uma vez analisados, permitiriam construir uma outra imagem dos grupos e pessoas que estão diretamente relacionados a eles. A educação religiosa deve buscar

ainda internalizar nos alunos uma ética que deve ação e comportamento dentro de um mundo pluri-religiosa. Uma ética que se deve traduzir em práticas e atitudes apropriadas para uma convivência humana numa sociedade pluralista. Ou seja: que os impulsionem a comportar-se em consonância com a afirmação da liberdade religiosa e respeito a outras religiões diferentes da sua.

Para essa sistematização do ensino, é necessário contar com a abolição do fundamentalismo religioso nas escolas. Sendo assim, esse modelo de ensino é dos mais relevantes, por permitir e instigar questionamentos a respeito da real necessidade do Ensino Religioso no currículo escolar. Há nesse modelo uma confiança em que:

[...] o fator “religioso” há de ser procurado não nas religiões tidas comumente como tais, mas naquilo que é comum a todos os homens e mulheres seriamente empenhados em realizar o sentido último da existência. Ou seja, prefere-se partir hoje não de uma suposta “posse”, mas da “busca” (GRUEN, 1995, p. 24 *apud* DANTAS, 2004, p. 121).

Um Ensino Religioso Antropológico, relacionando ciência e religião, é, sob certa perspectiva, plausível por proporcionar o questionamento e o verdadeiro direito à escolha antes de qualquer imposição de credo.

Nessa prática de ensino, parece haver uma recusa à religiosidade fechada; há uma concepção abrangente do alcance e das necessidades relacionados às experiências e à existência do homem. A religião, afinal, também é vista como uma maneira concreta de o homem conhecer-se e até mesmo constituir-se.

As reflexões que se fazem diante desse modelo e suas respectivas práticas pedagógicas, relacionadas à disciplina religiosa, mostram uma notável diferença: o respeito tanto para com o aluno, que não possui uma religião, quanto para com aquele que a tem. A simples consideração pela liberdade de escolha religiosa, mesmo que não seja o caso da grande maioria, responde a uma das indagações realizadas, visto que a religião integra, sob esse modelo, o currículo, mas garante o direito à escolha e a questionamentos.

Essa última proposta analisada visa buscar a reflexão e o debate diante da educação uniformizadora, como a catequização, no caso dos jesuítas. Procura, assim, levar à escola uma formação crítica em um cenário pluralista, tanto cultural quanto religioso, englobando professores, dirigentes de escola, alunos e seus familiares. Os educadores são todos tomados por um posicionamento receptivo às diferentes crenças, seja ele pedagogo, seja ela especialista de área.

Essa proposta visa ainda à inter-religião: uma confiança na busca pelas práticas inclusivas. Não importa, portanto, se há ou não uma crença em uma fé específica, nem a cor da pele, nem a descendência, nem o gênero, nem a orientação sexual ou quaisquer determinantes culturais.

Se o Ensino Religioso se fizer necessário e importante, que se atente para que seu espaço seja para a contribuição na melhoria da educação pela formação crítica, pelo respeito ao próximo e pela formação de cidadãos.

Ensino Religioso como componente curricular: métodos e abordagens

Convém apontar algumas propostas de Ensino Religioso que se destacam hoje no âmbito das escolas de Ensino Fundamental:

- 1- Ensino Religioso confessional: em que cada representação religiosa oficial tem sua expressão litúrgica e doutrinária, marginalizando outras expressões minoritárias. Essa proposta está ancorada nas tradições do cristianismo, pois os alunos são sempre visados como potenciais fiéis.
- 2 - Ensino Religioso ecumênico: no qual a ênfase está nas posturas éticas, buscando princípios doutrinários e litúrgicos afins. O grupo religioso de maior expressão exerce maior influência sobre os demais.
- 3 - Ensino Religioso fenomenológico: nessa proposta, há uma abordagem antropológica, observando-se diversas manifestações religiosas e culturais. O estudo das religiões é feito pela comparação entre as diferentes manifestações de fé ou pelo resgate da história das religiões.

Algumas observações podem ser feitas a respeito dessas propostas: o ensino confessional em um âmbito público, à medida que marginaliza as minorias e exerce profundo controle, pelas confissões, sobre as atividades dos alunos, pode ser encarado como uma agressão ao direito da liberdade e como manifestação explícita de uma força política de manipulação. No ensino ecumênico, por mais que haja um ideal de conduta ética, a hegemonia do grupo majoritário acaba, em uma sociedade como a brasileira, sempre por abafar as diferenças e homogeneizar os indivíduos. Quanto ao ensino fenomenológico, o empecilho está na formação cultural, social e profissional do professor, o qual deveria manifestar-se com a (im)possível neutralidade de influência proselitista sobre seus alunos.

Independentemente do sistema de ensino adotado, uma reflexão é indispensável: o Ensino Religioso como matéria curricular dispõe da escola não apenas como um espaço de conhecimento e aprendizado, mas também potencializa seu viés de instrumento de disciplinarização, regimentação, ordenação e controle.

É necessário, em qualquer investimento no processo educacional, tomar consciência de que as experiências do aluno, suas vivências, sua formação cultural, seu ambiente de vida, sua constituição socio-histórica, enfim, são indispensáveis. A construção de um conhecimento sustentável faz-se mediante e a partir da realidade cotidiana do aluno. É preciso, dessa forma, considerar as ideias vygotskyanas.

Embora se torne um empreendimento ainda mais delicado, quando se fala de Ensino Religioso, por tratar das diferentes formações socio-históricas, cada qual ao mesmo tempo demasiadamente abrangentes e particulares, o respeito aos valores dos alunos é fundamental para que eles saibam, antes de tudo, também respeitar e conviver socialmente. É desse convívio, afinal, que se notam os aprendizados de sucesso.

É preciso admitir o desafio de uma prática pedagógica que trabalhe pela integração das diversas realidades de crenças, de experiências e de valores culturais: uma premissa básica àqueles que desejem fundamentar o Ensino Religioso em uma pedagogia crítica. Metaforicamente, todas as experiências são bagagem que o educando carrega para dentro da escola e com as quais ela deve trabalhar para lhe fornecer todos os demais subsídios que se fizerem necessários à sua viagem. Qualquer sistema educacional que viole essa bagagem é uma violação à história do aluno e pode, portanto, constituir-se antes como empecilho do que como passaporte ao seu desenvolvimento cognitivo e social. As doutrinas, bem como a disciplina exigida em sala, são, sob essa perspectiva, relações de poder que se instauram na sala de aula e que, quando são inevitáveis, também não devem tolher, banalizar ou relevar as menores manifestações de resistência.

Analisando os breves aspectos históricos, a intenção da presença da Igreja na escola não tinha o intuito de fomentar a ampliação de conhecimento e a promoção da consciência crítica do homem; ao contrário, a primeira tarefa era voltada à conversão dos povos considerados sem religião ao catolicismo, combatendo, segundo a ordem, toda manifestação de heresia. Não havia espaços para as palavras ou os atos de resistência ou para doutrinas que conflitassem os dogmas da Igreja Católica.

Ao entender a fundação da ordem jesuítica, é possível olhar para a padronização imposta e estabelecida por regras direcionadas para a disciplinarização da mente, sobretudo com fins de catequização, de doutrinação ao mero exercício de instrução, instruindo para se alcançar o objetivo de convertê-lo em determinada crença (no caso dos jesuítas, ao cristianismo).

A ordem – disciplina – foi representada por discípulos de Inácio de Loyola e teve importantes repercussões sociais, sobretudo à medida que se lançaram aos primeiros momentos da associação entre escola e Igreja. Apenas casos extremos de resistência eram transferidos ao papa. A origem da Ordem Jesuítica pode ser lida, portanto, como legitimação das relações que se estabeleciam.

Não se deve, contudo, cair no erro de atribuir aos jesuítas que investiram seu trabalho nas missões entre os séculos XVI e XVIII toda espécie de culpa sobre as condições sociais atuais do Brasil.

A relação entre a escola e a Igreja, no século XVI, não teve em vista o respeito às crenças e culturas dos povos gentis. A imposição de normas de conduta e de práticas de culto reinou, mas, na escala hierárquica, os jesuítas também

pouco ou nada podiam (ou conseguiam) se manifestar, também pela própria formação a que eram submetidos. Nem se pode afirmar, categoricamente, que as pretensões todas da Igreja ou seus alcances na sociedade tenham sido conscientemente planejados. Uma perspectiva de ensino que prioriza a cultura já estabelecida e considera a formação social do homem, como já mencionado, é a metodologia socio-histórica de Vygotsky. Para esse psicólogo, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está diretamente relacionada com o ambiente sociocultural (OLIVEIRA, 1997).

Nas palavras de Oliveira (1997, p. 62):

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido.

Ao se referir ao Ensino Religioso, essa proposta de se considerar o contexto histórico da educação e o conhecimento prévio do educando não pode ser diferente. É preciso considerar que o educando e o educador levam à escola sua fé, seus valores e suas crenças.

Para a prática desse pensamento de respeitar a crença já estabelecida pelo educando, assim como pelo educador, diante de inúmeras culturas, crenças e fé, cria-se uma indagação de como construir um Ensino Religioso sem exclusão social. A questão desemboca em como lidar, diante das variedades de culturas e crenças, com um Ensino Religioso que não promova a exclusão social. Passos (2007, p. 27) lembra que:

[...] a atitude de ensino se dá a partir de conteúdos a serem difundidos; conteúdos que podem vir do senso comum, de tradições religiosas ou de acúmulos das pesquisas científicas, no caso, da ciência. De qualquer forma, há algo a ser ensinado aos educandos, independente da coerência e consistência dos conteúdos a serem propagados e também do modo como ensina.

Para Passos (2007), há sempre algo a ensinar, há sempre o que se transferir e, acima de tudo, a aprender. A globalização, o avanço da tecnologia e as condições em que as sociedades vivem hoje modificaram/modificam muitos valores de uma geração a outra.

A concessão de um espaço para o Ensino Religioso dentro da escola pode se tornar um pretexto de uma reflexão das ações dos cidadãos na sociedade e, eventualmente, de uma problematização e/ou resgate de valores. Não há, sob as visões de Passos, Freire e Vygotsky, espaço para a discussão ou a problematização de qualquer crença.

À medida que vier para polemizar questões de cunho social, o Ensino Religioso pode, portanto, atender a uma demanda atual da escola: um intervalo, um tempo de contato e/ou a troca de valores e de experiências. Há, dessa forma, um local que pode ser preenchido pelo Ensino Religioso se este não se ativer à defesa de embate de credos.

Considerações finais

Este artigo teve como principal objetivo apresentar alguns modelos de Ensino Religioso existentes em escolas particulares, como a Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios, o Colégio Shalom e o Instituto Adventista.

Realizou-se a demonstração de diferentes metodologias presentes nas escolas privadas bem como alguns exemplos retirados das próprias escolas. Diante disso, o artigo contribuiu como fonte de conhecimento para reconhecer que existem diversos modelos de Ensino Religioso e que é de responsabilidade de cada escola adotar o que considera melhor para seu público-alvo.

O artigo apresentou ainda um modelo de ensino fundamentado na Ciência/Religião que hoje é visto como Ciência da Religião e considerado uma linha de ensino importante para as escolas. Entretanto, o material apresentado neste artigo contribui para uma reflexão de que a metodologia Ciência/Religião considerada hoje como um modelo ideal para a aplicabilidade do Ensino Religioso nas escolas não se aplica às escolas particulares, as quais obtêm objetivos específicos (confessionais), destinados a determinado público. Dessa forma, além de trazer uma demonstração de diversos modelos existentes para a aplicabilidade do Ensino Religioso, este artigo apresentou uma reflexão sobre a importância da diversidade desses modelos de ensino, bem como a compreensão de que as escolas particulares se mantêm no direito de continuar suas propostas de ensino pautada em uma metodologia confessional.

Recebido em: 05/05/2019

Revisado pelo autor em: 24/06/2019

Aceito para publicação em: 30/06/2019

Notas

1 Doutoranda em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Letras-Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Anhanguera-UNIDERP. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: elainehonoratocap@hotmail.com

Referências

AECEP - Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios. **Fundamento essencial para uma nação cristã**. s.d. Disponível em: <https://www.aecip.org.br/aecip/sobre-educacao>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BOWKER, John. **Para entender as religiões**: as grandes religiões mundiais explicadas por meio de uma combinação perfeita de textos e imagens. Tradução de Cássio de Arantes de Leite. São Paulo: Ática, 2000.

CENTRO EDUCACIONAL SHALLON. **Educação por Princípios**. s.d. Disponível em: <http://portalshalom.com.br/educacao-por-principios>. Acesso em: 25 jan. 2019.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação cultural ética e cidadã. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/583/614>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

IASP - Instituto Adventista São Paulo. **Nossos objetivos**. Disponível em: <https://www.educacaoadventista.org.br/ensino/internatos/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. **Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso**. Compêndio de Ciência da Religião. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

Reflexões sobre a atuação do gestor educacional católico na contemporaneidade

ANA MARLI HOERNIG¹

PAULO FOSSATTI²

Resumo: O presente texto discute sobre a gestão educacional com base em diversos autores que tratam do tema e também dos princípios do humanismo cristão. A partir de algumas demandas que se apresentam à gestão educacional, busca-se evidenciar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos. A abordagem é de cunho qualitativo, com revisão de literatura pertinente ao tema e contribuições do diário de campo dos pesquisadores, agregada à construção do texto. Foram encontrados resultados favoráveis ao objetivo que se buscava alcançar, descortinando e resgatando valores e princípios cristãos que conduzem a atuação do gestor educacional católico. Nesta reflexão, desvelaram-se aspectos do perfil do gestor católico, o qual vê se aproximar, com mais certeza, a utopia de alcançar uma gestão humanizada. Os resultados encontrados evidenciam, no perfil do gestor e nas práticas de gestão, alguns princípios, como: dignidade e reverência à vida, prática da fraternidade, desenvolvimento de relacionamentos positivos, vida plena, justiça, solidariedade, diálogo, tolerância, igualdade, equilíbrio entre racionalidade e espiritualidade. Conclui-se o presente texto com o alento de que o gestor educacional católico pode contribuir para desenvolver a educação almejada, pois ele mesmo traz em seu perfil os referidos princípios e educa pelo exemplo.

Palavras-chave: Gestão educacional. Gestor educacional católico. Princípios éticos e cristãos.

Reflections on the performance of the catholic education manager in contemporary times

Abstract: This text addresses the issue of educational management and it presents the subject of educational management from authors who give a view on this subject and authors who discuss principles of christian humanism. From some demands that are presented to the educational management, it seeks to evidence that the contribution of the catholic educational manager to build an education based on ethical and christian principles. The approach is qualitative with literature review pertinent to the topic in question with contributions from the field journal of the researchers aggregated to the

construction of the text. We find results favorable to the objective that was sought to achieve, revealing and recovering christian values and principles that lead to the performance of the catholic educational manager. In our reflection, we notice aspects of the profile of the catholic manager that allows us to see that the utopia of reaching a humanized management is more certain. The founded results evidence, in the profile of the manager and in management practices, principles such as: dignity and reverence for life, practice of fraternity, development of positive relationships, full life, justice and solidarity, dialogue and tolerance, equality, balance between rationality and spirituality. The present text is concluded with the encouragement that the catholic educational manager can contribute to develop the desired education, since he himself brings in his profile the mentioned principles and educates by example.

Keywords: Educational management. Catholic educational manager. Ethical and christian principles.

Reflexiones sobre la misión del gestor educativo católico en la contemporaneidad

Resumen: El presente texto discute el tema de la gestión educativa y presenta la gestión educativa a partir de autores que dan una visión sobre ella y autores que discurren sobre principios del humanismo cristiano. A partir de algunas demandas que se presentan a la gestión educativa se busca evidenciar la contribución del gestor educativo católico para construir una educación con base en principios éticos y cristianos. El abordaje es de tipo cualitativo, con revisión de literatura pertinente al tema e con aportes del diario de campo los investigadores vinculados a la construcción del texto. Encontramos resultados favorables al objetivo que se buscaba alcanzar, descortinando y rescatando valores y principios cristianos que conducen la misión del gestor educativo católico. En nuestra reflexión se desvelaran aspectos del perfil del gestor católico que permite ver y aproximarse con más seguridad a la utopía de alcanzar la gestión humanizada. Los resultados encontrados evidencian en el perfil del gestor y en las prácticas de gestión principios como: dignidad y reverencia a la vida, práctica de la fraternidad, desarrollo de relaciones positivas, vida plena, la justicia y la solidaridad, diálogo y tolerancia, igualdad, equilibrio entre la racionalidad y la espiritualidad. Se concluye el presente texto con el deseo de que el gestor educativo católico pueda contribuir al desarrollo de la educación anhelada, pues él mismo trae en su perfil los referidos principios y educa por el ejemplo.

Palabras clave: Gestión educativa. Gestor educativo católico. Principios éticos y cristianos.

Introdução

Em tempos de pós-modernidade, vive-se em um contexto de sociedade em que tudo parece muito superficial, fugaz e supérfluo. Nessa sociedade, acontece o fazer educacional nas instituições de educação. Segundo Gaulejac (2014, p. 183), “na nova ordem mundial, dominada pelos valores de empreendimento, tudo é business”. Sendo assim, pergunta-se: em instituições confessionais, ainda seria possível educar com base em princípios e valores cristãos que estariam na contramão dos valores apregoados pela nova ordem mundial?

Nussbaum (2015, p. 7) diz que a educação está em crise e “parece que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo”. Entende-se que esse elo pode permitir uma vida mais plena de sentido, e a educação tem papel fundamental para concretizar essa plenitude. Entre os atores educacionais indispensáveis para que isso aconteça, busca-se, na atuação do gestor educacional, uma performance que resgate uma educação que possibilite construir conhecimento com avanços científicos e tecnológicos, com tal práxis firmemente ancorada em valores e princípios éticos e cristãos.

Partindo dessa premissa, procurou-se delinear o perfil e a atuação de um gestor que pode se renovar conforme se faz necessário para uma escola nova, para a formação do novo homem, para uma nova sociedade, mudando o perfil das cidades e das famílias, articulando-se com as exigências da contemporaneidade (ALMEIDA, 2016). Acredita-se que a escola católica e seus gestores “têm, em sua identidade, elementos fundados no humanismo cristão que, em tempos de crise e indefinição, ajudam a clarear os objetivos e finalidades de sua presença na Igreja e na sociedade” (MARIUCI, 2014, p. 148).

O referencial teórico construído a partir de autores que abordam o tema gestão educacional permite encontrar algumas demandas que alcançam o gestor educacional que atua em instituições educativas na pós-modernidade.

Foram encontrados, nesta revisão de literatura, resultados favoráveis ao objetivo que se buscava alcançar: a dinâmica e a eficaz atuação do gestor educador católico, que descortina e resgata valores e princípios cristãos que conduzem a atuação humanizada.

Metodologia

A presente reflexão discorre sobre gestão educacional, tema em evidência no cenário educativo. A partir de algumas demandas do gestor educacional, buscou-se destacar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos.

Neste texto, estruturou-se a metodologia em pesquisa qualitativa com revisão de literatura, feita por meio de pesquisa bibliográfica. Os textos utilizados foram previamente buscados, predominantemente em meio eletrônico, a partir da temática gestão educacional fundamentada em princípios cristãos e educação católica, sendo, então, selecionados para estudo. Todos os textos utilizados constam ao final nas referências. Conforme afirma Stake (2011, p. 80), “a descrição de como as coisas funcionam se baseia muito na experiência pessoal”, utilizando-se também da contribuição do diário de campo dos pesquisadores.

Nesta abordagem, buscou-se descortinar e resgatar princípios e valores éticos e cristãos, por isso é totalmente pertinente a pesquisa qualitativa, que é “mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores e práticas” (MYNAIO, 2017, p. 2).

Na sequência, será discorrido sobre o tema proposto para o presente texto, com vistas a atender ao objetivo enunciado anteriormente.

Gestão educacional em ação

Instituições de educação têm planejamentos para todos os setores institucionais e um calendário escolar no qual há previsões para o período letivo. A comunidade educativa atua buscando atingir objetivos comuns. Requer-se que o gestor educacional esteja atento gerindo tal grupo, pois, de acordo com Lück (2013, p. 25):

A realidade é dinâmica e os desafios e dificuldades experimentados no processo educacional são globais e abrangentes, demandando ação compreensiva, perspicaz e criativa, pelo empenho de pessoas organizadas em torno de um projeto conjunto.

As competências sociais referidas pela autora citada são mencionadas por muitos outros autores, pois delinham o perfil do gestor educacional que se sobressairá no século XXI. Nesse sentido, segundo Libâneo (2004, p. 89), “liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos”. O conceito de liderança apresentado por esse autor permite compreender que o líder tem a possibilidade de ter êxito em sua atuação. Entretanto, para além de seu próprio sucesso, a liderança permite desenvolver em outras pessoas essas mesmas competências. Conforme Valenzuela e Duarte (2017, p. 215, tradução nossa), isso significa que aquele que lidera “terá uma influência maior ao permitido pela instituição educativa, até conseguir que os próprios estudantes se convertam em líderes, por isso a importância dos docentes e diretores na prática dessa liderança, focada na aprendizagem”.

As competências de humanização também são evidenciadas por Lucchesi (2012, p. 34), ao escrever que “o diretor deve ter o perfil de mediador, o que exige equilíbrio profissional, para lidar com as tensões” que surgem no dia a dia na comunidade educativa. Tal atuação remete a uma liderança cooperativa que envolve determinados requisitos a serem atendidos. Libâneo (2004, p. 89) aponta as competências que devem se destacar em um líder: “capacidade de comunicação e de relacionamento com as pessoas, saber escutar, saber expor com clareza suas ideias, capacidade organizativa, compreender as características sociais, culturais e psicológicas do grupo”.

Nesse sentido, no presente texto, buscou-se destacar algumas competências não quantificáveis relevantes a um gestor educacional. Para Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017, p. 110), precisa-se levar em conta “a necessidade da compreensão de que os fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações

sociais e se produzem no interior dessas relações e não à parte, ou sobrepostos a elas”. Assim, pretende-se, brevemente, entrelaçar competências sociais a valores e princípios que se destaquem em um gestor que tenha essa visão, com espírito empreendedor, pois crê-se como Hengemühle (2014, p. 29), que isso “adquire dimensões que se estendem a todas as dimensões da vida, contribuindo para a soluções de problemas, a compreensão dos contextos e para o fomento de ideias que venham ao encontro da humanização da vida”.

Segundo Neidhart e Lamb (2016, p. 62, tradução nossa), “o próprio propósito da escola católica, ou seja, sua missão evangelizadora, está sob ameaça à medida que a identidade e a cultura católicas são prejudicadas”. Procurando responder ao que poderia minimizar essa ameaça, pode-se atentar a Itoz e Junqueira (2017, p. 29), quando afirmam que um gestor de uma instituição que se define como católica “deve empenhar-se por oferecer uma educação evangélico-libertadora que inclua, com a capacitação técnica e acadêmica de qualidade, a formação para a solidariedade humana”.

Gestão educacional católica

A educação humanizada muito almejada por tantos educadores acontece como prioridade em instituições confessionais e remonta ao trabalho dos primeiros jesuítas cristãos que deixaram, conforme escrevem Lima e Barbosa (2017, p. 79), “marcas indelévels de unidade social e cultural na formação do povo brasileiro”. Para além desse aspecto, a educação confessional se ocupa com o todo da pessoa, que valoriza o conhecimento, mas completa-se com mais do que o saber, considerando que a “transcendência faz com que a pessoa não fique restrita aqui e agora ou a uma simples imanência, mas ultrapasse o momento presente, no desejo de perpetuar-se no tempo e no espaço” (FOSSATTI, 2013, p. 79).

A transcendência mencionada remete ao perfil do líder que se pretende compor neste artigo. Inicia-se, de uma forma bastante precisa, o propósito citando Boyle (2016, p. 292, tradução nossa), quando afirma que:

A natureza única da escola católica exige um desenvolvimento explícito nas habilidades das lideranças de fé, ao mesmo tempo que desenvolve as habilidades de liderança instrucional necessárias. Sem o desenvolvimento específico em ambas as áreas de liderança, as escolas católicas não terão os líderes qualificados que precisam para garantir sua sobrevivência.

Para Etges (2014, p. 90), o gestor desejará viver de acordo com princípios, valores e virtudes da filosofia seguida pela instituição. Para esse autor, “além de conhecer, é preciso aderir voluntariamente ao projeto, de forma a completar a sua vida pessoal e profissional e ser defensor da causa, para o bem daqueles que

integram as comunidades educativas”. Por muitas maneiras, tal postura pode ser posta em prática em atos de amor que escolhem, que decidem, como afirma González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa):

a educação deve permitir-nos lutar contra o que não é claro, mas ambíguo e difícil. Longe da certeza e da unicidade, a educação deve nos dar espaço, ferramentas e coragem para envolver o momento, lutar com suas muitas possibilidades, transformá-lo em todas as direções.

Na utopia de muitos educadores que vivem, atualmente, como talvez em nenhuma outra época uma busca por minimizar e eliminar as diferenças que dividem e segregam pessoas. Entende-se que tais divergências devem ser discutidas, sendo que, “para as escolas católicas, em uma era de mudanças econômicas e demográficas significativas, explicar esses tipos de diferenças na sala de aula é crucial para a compreensão da microprodução da diferença, diferenciação e desigualdade” (LEBLANC, 2017, p. 106, tradução nossa).

No amplo contexto da educação, Etges (2014, p. 92) traz outra questão que se impõe às pessoas dos gestores escolares: a tarefa que é dever da família é transferida para a escola.

A primeira educadora e responsável pela criança/estudante é a família, mas em decorrência das novas demandas sociais e econômicas, das novas configurações familiares e do concorrido e desumano mundo do trabalho, tudo acaba sendo transferido para a escola.

Compreende-se o quão complexo é gerenciar essa questão e o quão delicado é conciliar o trabalho das instituições de modo a atender às expectativas da sociedade. Tem-se, em Maney, King e Kiely (2017, p. 59, tradução nossa), que “as escolas católicas, mais do que nunca, podem ser a opção que todos os pais têm, independentemente de raça, etnia ou até mesmo afiliação religiosa, com o desenvolvimento intencional e autêntico de toda criança”. Essa opção poderá atender às demandas da família, qualquer que seja a raça e o *status* socioeconômico, pois, para os autores citados, os pais escolhem “uma escola católica em primeiro lugar por causa de seus valores católico-cristãos” (MANEY; KING; KIELY, 2017, p. 51, tradução nossa).

Em instituições confessionais, há um esforço para auxiliar a comunidade nessas demandas, mantendo o ensino dos princípios que poderão consolidar a formação do educando, e isso pode ser feito, conforme Tovar Bernal (2017, p. 329, tradução nossa), pelo ensino, pois “o ensino na escola sempre conservou a religiosidade; algumas vezes com mais afinco que outras, porém sem desaparecer jamais”. Que se possa fazer da educação, nas instituições católicas, como escrevem Itoz e Junqueira (2017, p. 15), “um processo em que cada pessoa possa desenvolver atitudes profundas de dignidade e reverência à vida, realizando a

própria vocação e, assim, participar ativamente e contribuir para uma vocação maior dada à comunidade humana”. Dessa forma, supera-se a superficialidade e até mesmo a deterioração das relações humanas, verdadeira razão da existência.

Assim sendo, concorda-se com Lima e Barbosa (2017, p. 23), quando afirmam que a escola “é lugar de evangelização, de ação pastoral, não já em virtude de atividades complementares para escolares, mas em razão da própria natureza da sua ação diretamente orientada para a educação da personalidade cristã”. Sabe-se que cada pessoa tem sua personalidade única e irrepetível, e essa singularidade precisa ser considerada no fazer educacional. Para Fossatti (2013, p. 169), “cada um tem sua forma de ser, que pode ou não se expressar enquanto obra de arte, dependendo do quanto ela consegue imprimir suas marcas originais em seus modos de ser, saber, fazer e conviver”. A afirmação desse autor concorda com Maney, King e Kiely (2017), quando dizem que a percepção dos alunos sobre as relações interpessoais na escola, a eficácia da instrução e o ambiente escolar podem fornecer ao gestor educacional uma ferramenta poderosa para compreender o que os educandos esperam da instituição. Esse entendimento possibilita fazer melhorias significativas, construindo uma gestão sustentável.

A experiência profissional nas instituições católicas permite destacar a valorização e a vivência de muitos valores cristãos, como a prática da fraternidade entre alunos, professores e toda a comunidade educativa. Maney, King e Kiely (2017, p. 59, tradução nossa) mencionam que “as escolas católicas estão posicionadas para serem líderes no desenvolvimento de relacionamentos positivos entre professor e aluno”. Dessa forma, os autores ressaltam que “as práticas pedagógicas de instrução católica e a formação de fé são vantagens inerentes às escolas católicas, pois reforçam e apoiam o desenvolvimento das fortes relações professor-aluno que estão associadas à alta realização dos alunos” (MANEY; KING; KIELY, 2017, p. 59, tradução nossa).

Difícilmente instituições não confessionais terão essa visão de pessoa e de educação que se tem aqui procurado abordar, pois falta a elas o que foi construído durante séculos de atuação nas instituições católicas. Para Lima e Barbosa (2017, p. 25), a educação católica “carrega em si a carga semântica de uma educação também alicerçada em valores e princípios cristãos, que são considerados por potencializarem a vida plena, a justiça e a solidariedade”. Entende-se que o gestor educador católico fraterno e empático vive esses atributos tão apregoados e, dessa forma, educa sem palavras, atua em favor dos outros, especialmente dos educandos e entre eles, e dos mais necessitados. De acordo com Darder (2016, p. 46, tradução nossa), o Papa Francisco declara que o amor deve ir além de dogmas, teorias ou afiliações. Segundo o autor, a declaração do Papa “deve informar completamente a educação católica na comunidade latina e o compromisso da Igreja com um mundo socialmente justo”. Tal altruísmo poderá contribuir para o bem-estar das pessoas em todo o mundo.

A educação católica, ao longo do tempo, não abriu mão de atuar fundamentada em seus princípios cristãos, mas outras demandas foram surgindo, e a identidade de suas escolas passou também a cumprir a “missão de promover a cidadania e o protagonismo social, com uma evangelização que abriu o sujeito para uma experiência de fé mais sólida e propensa ao diálogo e tolerância” (LIMA; BARBOSA, 2017, p. 25). Nesse sentido, vislumbra-se sempre de novo a pessoa do gestor, que deverá ter um perfil muito bem alinhado com os valores institucionais. Em consonância com Mariuci (2014, p. 150), tal perfil está relacionado “ao carisma e à missão da educação católica”.

A clássica educação católica norteia-se pelo fio condutor dos princípios cristãos. Sabatino (2016, p. 329, tradução nossa) afirma que “a administração da escola católica requer a orientação de padrões que possam moldar o planejamento e as decisões para todos os aspectos do programa escolar”. O alto padrão da educação católica e de seus atores também é referida por Etges (2014, p. 90), ao escrever que o gestor educacional católico “deve ser pessoa que gere e cultive confiança, que seja presença e estímulo entre os educadores e estudantes, que possa ser sinal de esperança e de solidariedade”. Esse autor retrata, de forma muito clara, o perfil de alguns gestores católicos que mantêm viva e acesa a chama dessa educação, a qual deve se perpetuar. Etges (2014, p. 90) afirma que é preciso:

[...] conhecer profundamente os princípios, os valores, a espiritualidade, o carisma, a missão, o projeto educativo e ter grande e insuperável vontade de ver a obra crescer e prosperar, deixando de lado vaidades e orgulhos pessoais, agindo sempre em nome da coletividade e do bem comum.

À medida que se avança nessa reflexão, desvelam-se aspectos do perfil de um gestor católico que vê se aproximar, com mais certeza, a utopia de alcançar uma gestão humanizadora, pois, conforme o que escreve Mariuci (2014, p. 141), “a perspectiva da formação integral e o compromisso com os valores humanos, nas escolas católicas, é um elemento integrador em torno do qual as propostas pedagógicas e curriculares se inspiram para construir um projeto de escola”. E esse fazer educacional, segundo Pinheiro (2011), valoriza aspectos relacionados ao bem-estar pessoal, como as boas relações interpessoais, o ambiente agradável da instituição como um todo, o sentimento de valorização de todos e a espiritualidade.

Ao buscar retratar o perfil do gestor educador católico, Mariuci (2014, p. 157) afirma que “o resgate dos valores que integram a identidade da escola católica na atualidade possibilita ter clareza em relação à identidade e missão também em relação à gestão”. Tal identidade, marcada pela espiritualidade, impregnou a formação de pessoas ao longo de séculos, e entende-se que pode ser mantida e renovada.

Almeida e Santos (2017) desenvolvem a essência da gestão que é dirigir e influenciar pessoas e interagir com elas, sendo fundamental para as instituições contemporâneas mais complexas e dinâmicas. Para tais autores (2017, p. 337), “líderes são potencializadores de talentos, pois sabem ouvir, são flexíveis, valorizam o esforço do outro, disseminam informações, estimulam o capital humano em suas possibilidades profissionais”. Talentos, competências e habilidades são enfatizados por todos os autores consultados para construir a presente abordagem. Etges (2014) menciona o quão claro e explícito é o fato de que se aprende para a vida toda, para além do tempo.

É por isso que educadores e gestores têm papel tão decisivo e fundamental no tempo presente, especialmente para desenvolver habilidades e competências nas crianças e nos jovens que os preparem para o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho, tão amplamente preconizado pelos mais variados e cotejados documentos e tratados que envolvem a maior riqueza da humanidade, qual seja, a educação e seus primados (ETGES, 2014, p. 189).

Sabe-se que instituições católicas construíram uma educação tradicional ao longo dos séculos com direção de religiosos. Entretanto, Etges (2014) apresenta uma situação já encontrada em muitas instituições católicas: a presença dos gestores leigos. Segundo o autor, os leigos são pessoas que aderem à missão por convicção pessoal e que passam a partilhar da filosofia e do carisma da instituição, mantendo sua essência e sua finalidade. Sobre esses gestores:

Reconhece-se que eles passam a ser os parceiros, o grande veio e os estimuladores da proposta educativa, atuando no mesmo nível de importância e sendo os continuadores da obra e da missão, bem como enriquecem os projetos e as ações educativas empreendidas nas escolas (ETGES, 2014, p. 190).

Entende-se a educação cristã como uma forma completa de fazer educação humanizadora nas instituições, podendo perpassar todos os componentes curriculares para atingir os objetivos pretendidos de efetivar uma educação fundamentada em princípios éticos e cristãos. Conforme Orlando (2013), o diálogo entre a Igreja e a modernidade era feito por uma profusão de catecismos que se desenvolveu com variados formatos e usos.

Certamente o diálogo precisa ser buscado com novas maneiras na atualidade para novas necessidades, novas metodologias, novos programas. Para Mariuci (2014, p. 140), “quem dá finalidade ao uso das ferramentas é quem tem posse delas, portanto, os gestores e diretores são os responsáveis por colocar os meios a serviço do fim”. Para esse autor, a tradição humanista das escolas católicas é mais antiga que as atuais influências do meio e com solidez conceitual

suficiente para não sucumbir a um cenário ameaçador e confuso. Entende-se ainda, conforme González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa), que “as escolas devem ser ousadas porta-vozes da história humana, preservando-a, de forma a expandir o alcance de sua memória e desenterrando todas as histórias, não apenas as histórias dos poderosos”. Assim sendo, entende-se que a educação poderá encontrar o lugar de superar essas distâncias, promovendo o bem para a humanidade e aproximando os saberes. Em consonância com esse pensar, Tourinho (2017, p. 181) afirma que “os pressupostos cristãos que incluem amor ao próximo, altruísmo, igualdade de direitos entre as pessoas, devem guiar as conclusões científicas para que possa se manter uma ética que a ciência por si só não pode oferecer”.

Entende-se a necessidade dessa religiosidade, com a peculiar transcendência, mas também com a abertura própria de pessoas que atuam na percepção do todo e, dessa maneira, consideram a realidade concreta e a dimensão espiritual. Gestores educadores, que não são alheios aos problemas do seu tempo, às mudanças que não param de ocorrer na sociedade atual, conforme Almeida (2016, p. 1605), por meio de “suas ações, passam, ao longo dos anos, por diversas modificações, para atender às demandas de novas realidades”. Aldana (2015, p. 181, tradução nossa) traz como demandas a justiça social, a segregação, as desigualdades e “outras inovações no campo da educação católica que impulsionam o diálogo sobre questões de catolicismo”, as quais, segundo o autor, “muitas vezes deixaram de ter voz nas escolas católicas”. Essas situações não ficam sem resposta na educação católica. Valadez e Mirci (2015, p. 174, tradução nossa) afirmam que, “para nós, a transformação das escolas reside na possibilidade de desenvolver líderes que respondam às necessidades dos pobres através de princípios de justiça social”.

Acredita-se estar avançando no sentido de responder ao objetivo quando se vislumbra a atuação dos educadores, gestores e demais profissionais da educação sob uma perspectiva mais abrangente, a qual vê o educando por inteiro, que considera o material e o conhecimento, que se desenvolve considerando o intangível na esperança de educar alcançando a transformação do educando para inseri-lo no mundo a partir de uma visão sistêmica, uma cosmovisão. Para Silva (2017, p. 96), “investe-se no conhecimento espiritual buscando despertar a interioridade das pessoas, conduzindo-as às experiências imateriais, provindas do espírito humano, tornando-as mais sensíveis às realidades da existência humana”. Para a autora, cultiva-se a integração entre o material e o espiritual, uma vez que a espiritualidade no ensino e na formação do caráter humano torna-se importante e necessária.

O delineamento do perfil do gestor católico que se tem procurado esboçar vai ao encontro do que afirmam Neidhart e Lamb (2016, p. 63, tradução nossa), quando recomendam que “as autoridades educativas católicas continuem a lidar

com o desafio da liderança da fé e considerem esse modelo de formação de liderança como um possível caminho a seguir”. Para os autores, essa é uma questão de urgência, e sugerem que “o sucesso e a sustentabilidade da escola católica dependem da liderança de fé capacitada para o futuro” (NEIDHART; LAMB, 2016, p. 63, tradução nossa). Parece que a fé se torna acentuadamente prática no catolicismo que procura enfatizar a importância dos relacionamentos humanos, o que pode inclusive melhorar o desempenho dos estudantes. Conforme Maney, King e Kiely (2017, p. 59, tradução nossa):

As escolas católicas estão posicionadas para serem líderes no desenvolvimento de relacionamentos positivos entre professor e aluno. As práticas pedagógicas de instrução católica e a formação de fé são vantagens inerentes às escolas católicas, pois reforçam e apoiam o desenvolvimento das fortes relações professor-aluno [...].

Consoante Sánchez (2017, p. 7), na atualidade, um grande desafio “está no permanente diálogo que deve existir entre a razão e a fé, e que deve fortalecer-se”. Para Sánchez, é necessário integrar o conhecimento que vem de cada uma das áreas com o saber que proporciona a teologia, da qual se obtém seu verdadeiro significado. Isso exige sair da comodidade das próprias fronteiras, a fim de dialogar com acadêmicos que utilizam outras perspectivas e linguagens para abordar fenômenos similares, e isso é um sinal de desenvolvimento da comunidade acadêmica. González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa) concorda com o autor citado, ao afirmar que:

A educação deve permitir-nos lutar contra o que não é claro, mas ambíguo e difícil. Longe da certeza e da unicidade, a educação deve nos dar espaço, ferramentas e coragem para envolver o momento, lutar com suas muitas possibilidades, transformá-lo em todas as direções, vê-lo em plena luz ou em penumbra.

O equilíbrio entre a racionalidade e a espiritualidade perpassa os séculos e supera barreiras. Consiste em uma busca constante para superar forças que querem limitar esse estágio. Atingir tal paradigma é desafio para pessoas de mentes abertas que não se conformam com preconceitos de visões ultrapassadas. O cerceamento a esse paradigma deve ser combatido por aqueles que querem andar em lugares altos, pois, como afirma González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa), “nós lutamos com beleza real, não produzindo respostas fáceis e baratas, mas requerendo muito de nós e, por meio disso, torna-nos em lutadores e verdadeiros líderes, sempre melhores”. O gestor educador católico poderá conquistar também esses patamares de uma atuação sempre mais plena e abrangente. Conforme González-Andrieu (2016, p. 15, tradução nossa):

A ambiguidade e a pluralidade não devem nos assustar, mas sim, como com qualquer grande obra de arte, convidam-nos a entrar cada vez mais profundamente no relacionamento, sabendo que o próprio processo vale a pena, e a verdade é apenas possível quando estamos dispostos a fazer o trabalho duro de procurá-lo.

Avançando no percurso literário e em se tratando de autores cristãos, encontram-se pontos de discordância, opiniões e crenças divergentes, entretanto se acentua um viés de afinidades em diversos aspectos. Concordando com o que até aqui tem sido explanado, Silva (2017, p. 99) afirma que:

Numa visão da inteireza do ser, a natureza humana pode ser identificada a partir das dimensões emocional, racional, social e espiritual, não supervalorizando nenhuma das dimensões, mas buscando equilíbrio entre elas, daí a necessidade de se investir no conhecimento da inteligência espiritual no meio acadêmico.

O gestor educador católico, por trazer consigo princípios cristãos, os quais são abrangentes, consegue atuar de acordo com essa visão e procura desenvolvê-la. É grande sua responsabilidade e missão, porém, como educadores, compreende-se o papel de cada integrante do fazer educativo, trazendo, para todos os educadores, as palavras de Pimentel (2012, p. 862):

A ética cristã tende a enraizar-se dentro do íntimo do indivíduo se tornando uma lei própria que irá guiar as suas escolhas e direcionar a sua vida. Portanto, como uma das orientações do cristianismo é amar ao próximo da mesma forma e com a mesma intensidade que ama a si mesmo, seguindo esta ideia, é possível deixar todos os homens em posição de igualdade e colocar de lado a obsessão desenfreada pelo poder e superioridade sobre o outro, que tanto corrompe e faz mal ao homem e à sociedade, dividindo-os em grupos e até mesmo individualizando-os, impossibilitando, assim, a convivência entre eles como irmãos.

Desvelam-se aspectos do perfil de um gestor católico que, em sua atuação, lidera pelo exemplo e vê se aproximar, com mais certeza, a utopia de alcançar uma gestão humanizadora. O gestor educador católico vive aquilo que lhe é inerente: valores e princípios de humanidades que estão se extinguindo na era do conhecimento. Essa percepção de gestão educacional é compartilhada por Davis (2015, p. 74, tradução nossa), ao escrever que “o amor e a caridade também são vistos como virtudes compatíveis que desenvolvem a dignidade humana quando praticadas pela liderança”. Dessa forma, arremata-se o perfil que se procura construir para o gestor católico. Advém, ao final desta abordagem, a convicção de que uma atuação fundamentada em princípios cristãos contempla a dimensão

humana da espiritualidade presente em todos. Crê-se, assim, que os princípios que norteiam a educação católica extrapolam as fronteiras do catolicismo. Visto que são princípios de vida, podem fundamentar a educação de todas as confissões, bem como a educação como um todo.

Considerações finais

O referencial teórico construído permitiu encontrar resultados favoráveis ao objetivo que se buscava alcançar: evidenciar a contribuição do gestor educacional católico para construir uma educação alicerçada em princípios éticos e cristãos.

Conclui-se o presente texto com o alento de que o gestor educacional católico pode contribuir para desenvolver a educação almejada, pois ele mesmo traz em seu perfil os referidos princípios e educa pelo exemplo. Os resultados encontrados evidenciam, no perfil do gestor e nas práticas de gestão, alguns princípios, como: dignidade e reverência à vida, prática da fraternidade, desenvolvimento de relacionamentos positivos, vida plena, justiça, solidariedade, diálogo, tolerância, igualdade, equilíbrio entre racionalidade e espiritualidade.

O gestor educacional católico atua há séculos nas instituições educacionais confessionais, e se está convicto do excelente desempenho que sempre exerceu. Contudo, na literatura visitada, os autores trazem a necessidade de que lideranças precisem continuar sendo desenvolvidas com dedicação e esforço, dadas as muitas demandas educativas da contemporaneidade. Constata-se que há uma valorização da atuação do gestor leigo, e, concomitantemente, procura-se manter e resgatar a atuação do gestor religioso.

Além de ser contemplado com textos de grande relevância sobre o perfil do gestor e do gestor educador confessional, foram encontradas inúmeras outras possibilidades de abordagens sobre o tema, como as diferenças entre Ensino Religioso e educação cristã.

Com os achados na literatura estudada, conclui-se a presente abordagem com o entendimento de que gestores educacionais podem desenvolver uma gestão humanizadora alicerçada em princípios éticos e cristãos, efetivando uma educação que pode contribuir muito para formar seres humanos em sua completude.

Recebido em: 07/02/2019

Revisado pelos autores em: 19/05/2019

Aceito para publicação em: 24/04/2019

Notas

1 Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, na Universidade La Salle. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Lutera do Brasil. Licenciatura em Ciências e Biologia pela Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: anamarlih7@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve. Graduação em Filosofia e em Psicologia pela Universidade do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Unilasalle Canoas/RS. Reitor da Universidade La Salle. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: paulofossatti@unilasalle.edu.br

Referências

ALDANA, Ursula S. Introduction to the focus section: The Cristo Rey Network of Schools. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 1, p. 177-182, sept. 2015.

ALMEIDA, Núbia Ferreira. Formação profissional e cristã da juventude salesiana e a pedagogia de Dom Bosco. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1602-1615, 2016.

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; SANTOS, Andréia Mileski Zuliani. Gestão do conhecimento na educação à distância: propondo competências para o nível operacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 332-349, 2017.

BOYLE, Michael J. Introduction to the focus section: preparing leaders in light of the standards. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 3, p. 289-292, may. 2016.

DARDER, Antonia. Latinos, education, and the church: toward a culturally democratic future. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 2, p. 17-53, jan. 2016.

DAVIS, Heny J. Love, charity, & Pope Leo XIII: a leadership paradigm for catholic education. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 1, p. 60-76, sept. 2015.

ETGES, Adelmo. **A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta educativa marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat, aos desafios do século XXI**. 2014. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 2014.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

GONZÁLEZ-ANDRIEU, Cecília. A latina theological reflection on education, faith, love, and beauty. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 2, p. 6-17, jan. 2016.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ITÓZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Humanizar a educação, globalizar a esperança. **Revista de Educação**, Brasília, ano 40, n. 154, p. 13-31, jul./dez. 2017.

KUHLMANN JR., Moysés; LEONARDI, Paula. História da educação no quadro das relações sociais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 207-227, jan./abr. 2017.

LEBLANC, Robert Jean. The interactional production of race and religious identity in an urban catholic school. **Journal of Catholic Education**, v. 21, n. 1, p. 83-110, oct. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Roberta Valéria Guedes de; BARBOSA, Elisângela Dias. Uma breve retrospectiva da Educação Católica no Brasil. **Revista de Educação**, Brasília, ano 40, n. 153, p. 12-27, jan./jun. 2017.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Gestão da escola pública; utopia e poder. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2012.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANEY, Jennifer S.; KING, Carrie; KIELY, Thomas J. Who do you say you are: relationships and faith in catholic schools. **Journal of Catholic Education**, v. 21, n. 1, p. 35-60, oct. 2017.

MARIUCI, Sérgio Eduardo. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre**. 2014. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 2014.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

NEIDHART, Helga; LAMB, Janeen T. Australian Catholic Schools Today: School Identity and Leadership Formation. **Journal of Catholic Education**, v. 19, p. 47-65, may. 2016.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Os manuais de catecismo nas trilhas da educação: notas de história. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 159-176, set./dez. 2013.

PIMENTEL, Jéferson Polidoro Ruaro. Educação cristã para o desenvolvimento da ética e da moral. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES EST, 1., 2012, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: EST, 2012. v. 1, p. 853-868.

PINHEIRO, Leandro Brum. **O bem-estar na escola salesiana**: evidências da realidade. 2011. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 2011.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SABATINO, Anthony. The Virtual classroom and catholic school leadership preparation: the LMU Certificate in Catholic School Administration (CCSA) Program. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 3, p. 315-331, may. 2016.

SÁNCHEZ, Ignacio. Identidade da Universidade Católica. **Revista Mundo PUC-RS**, ano III, n. 42, p. 7, maio/jun. 2016.

SILVA, Maria dos Remédios Lima. **Inteligência espiritual em um colégio confessional de Porto Alegre/RS**. 2017. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-RS, Porto Alegre, 2017.

TOURINHO, Francisco das Chagas Nascimento Sousa. A ciência e o cristianismo: uma análise crítica da aplicação da cosmovisão cristã na ciência através da polêmica entre Teoria da Evolução e o Design Inteligente. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 170-183, jan./jun. 2017.

TOVAR BERNAL, Leonardo. Enseñanza religiosa y poder clerical. Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. **Anuario Colombiano de História Social y de la Cultura**, v. 44, n. 2, p. 303-332, jul./dic. 2017.

VALADEZ, James R.; MIRCI, Philip S. Educating for social justice: drawing from catholic social teaching. **Journal of Catholic Education**, v. 19, n. 1, p. 154-176, 2015.

VALENZUELA, Blanca Aurelia; DUARTE, Danetzy Abdala. Evaluación de Liderazgo en Instituciones Educativas *In*: VALENZUELA, Blanca Aurelia *et al.* (coords.). **Educación y Universidad ante el Horizonte 2020**: Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedade. México: Universidade de Sonora, 2017. v. 2, p. 203-217.

Educação digital e educação inclusiva

GILSON DE OLIVEIRA CARDOSO¹

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA²

Resumo: A educação inclusiva é atualmente um dos desafios mais complexos para as escolas que estão comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. A começar pela própria conceituação do termo, que abrange variadas situações: financeira, social, física, sexual, de gênero, entre tantas outras. O termo “educação inclusiva” supõe a disposição das escolas para atender, de forma ampla, às mais diversas necessidades dos estudantes. Isso pode ser conseguido por meio de um ambiente educativo que seja seguro e acolhedor e que entenda a diferença como um fator positivo. O uso de tecnologias digitais adquire cada vez mais relevância no cenário educacional, e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado a realizar mudanças estruturais e organizacionais. O conceito de alfabetização digital está associado a esse cenário de cibercultura, no qual não basta apenas ser alfabetizado na língua materna, é preciso também estar alfabetizado para viver no mundo digital. Compartilham-se neste trabalho algumas reflexões acerca do tema, além de outras surgidas em discussões propostas no curso “Gestão de Escolas Salesianas”, da Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB Escolas), em parceria com o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), do qual participa atualmente um dos autores. Também são oferecidas, por meio da observação de um modelo real, sugestões que podem vir a colaborar na reflexão sobre a educação inclusiva na ótica das tecnologias digitais associadas à educação.

Palavras-chave: Educação digital. Educação inclusiva. Alfabetização digital.

Digital education and inclusive education

Abstract: Inclusive education is currently one of the most complex challenges for schools that take seriously the concern for the integral development of students. Starting with the very conceptualization of the term, which covers various situations: financial, social, physical, sexuality, gender, among many others. The term inclusive education assumes the willingness of schools to meet the full diversity of students’ needs. This can be achieved through an educational environment that is safe and welcoming and that understands difference as a positive factor. In Brazil, the concept of digital literacy is now recognized. The use of new technologies acquires more and more relevance in the educational scenario and, as a consequence, the schooling process has been under pressure to make structural and organizational changes. We share in this work some per-

sonal reflections of the authors on the subject, in addition to others arising from discussions proposed in the course “Management of Salesian Schools”, of the Rede Salesiana Brasil de Escolas - RSB Schools, in partnership with the Salesian University Center of São Paulo - UNISAL, in which one of the authors currently participates. We also intend to offer, through the observation of a real model, clues that collaborate in the reflection on inclusive education in the perspective of the new technologies of education.

Keywords: Digital education. Inclusive education. Digital literacy.

Educación digital y educación inclusiva

Resumen: La educación inclusiva es actualmente uno de los desafíos más complejos para las escuelas que se toman en serio la preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes. A partir de la concepción del término, que abarca variadas situaciones: financiera, social, física, sexualidad, género, entre tantas otras. El término educación inclusiva supone la disposición de las escuelas para atender la diversidad total de las necesidades de los estudiantes. Esto puede lograrse a través de un ambiente educativo que sea seguro y acogedor y que entienda la diferencia como un factor positivo. En Brasil, se reconoce actualmente el concepto de alfabetización digital. El uso de nuevas tecnologías adquiere cada vez más relevancia en el escenario educativo y, por consiguiente, el proceso de escolarización viene siendo presionado a realizar cambios estructurales y organizacionales. En este trabajo compartimos algunas reflexiones de los autores sobre el tema, además de otras surgidas en discusiones propuestas en el curso “Gestión de Escuelas Salesianas”, de la Red Salesiana Brasil de Escuelas - RSB Escuelas, en asociación con el Centro Universitario Salesiano de São Paulo - UNISAL, del que participa actualmente uno de los autores. También pretendemos ofrecer, a través de la observación de un modelo real, pistas que colaboren en la reflexión sobre la educación inclusiva en la óptica de las nuevas tecnologías de la educación.

Palabras clave: Educación digital. Educación inclusiva. Alfabetización digital.

Introdução

A educação inclusiva é um desafio atual e complexo para as escolas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. Compartilham-se neste trabalho algumas reflexões acerca da relação entre educação inclusiva e alfabetização digital pedagógica, além de outras surgidas em discussões propostas no curso “Gestão de Escolas Salesianas”, da Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB-Escolas³), em parceria com o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), do qual participa atualmente um dos autores. Ambos os autores também participam do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação a Distância (ARGOS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), por meio da linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

O interesse no tema da educação inclusiva surgiu a partir do trabalho de pesquisa dos autores sobre a utilização de material didático digital em plataforma on-line. Dessa reflexão inicial, emergiu a motivação de verificar as possibilidades da educação inclusiva no contexto das tecnologias digitais, presentes em um cenário de cibercultura.

À medida que o presente trabalho avançou quanto aos referenciais teóricos, sentiu-se a necessidade de utilizar o termo “alfabetização digital pedagógica” em substituição ao termo “alfabetização digital”. Não é a intenção deste artigo desqualificar as reflexões e as pesquisas desse segundo termo até o momento. Pelo contrário, a proposta é ampliar os olhares e descobrir novas possibilidades para as discussões sobre o tema.

Segundo Sartoretto e Bersch (2018 s/p):

O termo educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Isto pode ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas a respeito de seus alunos, que seja seguro e acolhedor e que entenda a diferença como um fator positivo. A educação inclusiva tem sido discutida em termos não somente de novas estratégias de ensino, mas de maneira bem mais ampla como ações que levem a reformas escolares, melhorias nos programas de ensino e novas medidas de justiça social. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola. Mas, acima de tudo, é necessário que se entenda que a escola tem a tarefa de ensinar aos alunos a compartilharem o saber, os sentidos das coisas, as emoções; a discutir e a trocar experiências e pontos de vista. Neste sentido, a escola tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e isto é direito incondicional de todo o ser humano, independente de padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola. A administração da escola deve encorajar práticas inovadoras e o planejamento ser feito de forma colaborativa entre todos os seus integrantes incluindo também a família e os alunos. Uma escola inclusiva deve ser capaz de orientar o ensino e a formação, tendo em vista a cidadania, imbuída de uma clara noção de que a excelência humana é superior a excelência puramente acadêmica.

A partir dessa visão de educação inclusiva, são elencadas quatro ideias que servem de parâmetro para justificar a RSB-Escolas como um modelo de educação inclusiva e para propor o termo “alfabetização digital pedagógica” como uma possibilidade nas discussões atuais sobre as tecnologias digitais enquanto suporte às melhores práticas pedagógicas para a educação inclusiva:

- a educação inclusiva tem sido discutida em termos não somente de novas estratégias de ensino, mas de maneira bem mais ampla, como ações que levam a reformas escolares, melhorias nos programas de ensino e novas medidas de justiça social;
- a escola tem a tarefa de ensinar aos alunos a compartilhar o saber, os sentidos das coisas, as emoções, bem como a discutir e a trocar experiências e pontos de vista;
- a administração da escola deve encorajar práticas inovadoras, e o planejamento deve ser feito de forma colaborativa entre todos os seus integrantes, incluindo a família e os alunos;
- a excelência humana é superior à excelência puramente acadêmica.

Ainda sob a ótica de Sartoretto e Bersch (2018), uma escola inclusiva é aquela com oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que os estudantes possam desenvolver seu potencial. Tal entendimento de educação inclusiva corrobora a visão e a prática pedagógica desenvolvida pela RSB-Escolas, e é a partir dela que se pretende aprofundar as reflexões.

Cresce no Brasil a consciência do conceito de alfabetização, reconhecendo também a necessidade da alfabetização digital. O uso de tecnologias digitais, especialmente aquelas associadas à internet, adquire cada vez mais relevância no cenário educacional. Segundo Campos (2009), o processo de escolarização é pressionado a realizar mudanças estruturais e organizacionais.

Um exemplo dessa mudança pode ser aquele que envolve os meios tradicionais explorados pelos professores, como a fala, a lousa, o livro impresso e os slides. Será que esses meios são acessíveis a todos os estudantes? Nem sempre. Isso é mais evidente para pessoas com dificuldades auditivas, visuais ou intelectuais. No entanto, vários outros perfis de estudantes sentem dificuldade de aprendizagem diante de tais meios. Por isso, pretende-se oferecer, por meio da observação de um modelo real, pistas que colaborem com a reflexão sobre a educação inclusiva na ótica das tecnologias digitais associadas à educação, de modo especial como suporte às melhores práticas pedagógicas para a educação inclusiva.

A educação inclusiva no Brasil e no mundo: uma breve referência

O direito fundamental e constitucional à educação⁴ faz parte da dignidade de todo ser humano, ou seja, nenhuma pessoa pode ser excluída, discriminada ou privada de educação por causa de sua condição ou limitação. Reforçando tal direito, listam-se algumas legislações e alguns documentos que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, a fim de oportunizar, àqueles que desejarem, o aprofundamento no tema:

- Decreto nº 3.956/2001: promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
- Decreto nº 5.296/2004: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- Decreto nº 5.626/05: regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
- Decreto nº 6.949/2009: promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.
- Decreto nº 7.611/2011: dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
- Decreto nº 7.612/2011: institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Plano Viver sem Limite.
- Lei nº 13.005/2014: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).
- Lei nº 13.146/2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Declaração Mundial de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.
- História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.

No mesmo sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵, ao falar de educação, cita valores como igualdade, respeito à diversidade, tolerância e não discriminação. Para assegurar tais preceitos, é importante desenvolver um processo de gestão democrática, no qual a própria escola se perceba como um local de exercício prático de democracia e de respeito ao outro. O professor Juan Carlos Tedesco (1944-2017), exímio educador e também ex-ministro da Educação da Argentina, certa vez falou sobre os desafios da Educação na América Latina e no Caribe⁶. Dessa fala, destaca-se uma ideia, embora não seja o foco deste trabalho discorrer sobre ela: a educação deve promover a justiça social.

Por fim, citando Tedesco, é preciso, na tarefa educativa, diferenciar demanda de necessidades. Não se pode oferecer ao estudante apenas aquilo que ele é capaz de pedir; é preciso oferecer também o que ele não sabe que existe e aquilo de que ele necessita. Como educadores, trata-se de uma obrigação esclarecer aos responsáveis as necessidades específicas que seus filhos terão dentro

das escolas, de maneira a fortalecer a parceria escola-família no cuidado e na educação desses estudantes. Essa tarefa não é fácil e, muitas vezes, não alinha os pressupostos éticos, morais e de comportamento do núcleo familiar com as concepções da escola. Por isso, é importante ter clareza para não abrir mãos dos valores institucionais mediante algumas pressões que, por vezes, surgem por parte das famílias. Cabe salientar que é na vivência cotidiana que emergem as situações que necessitarão de atendimento e alinhamento, razão pela qual o papel do docente devidamente preparado é fundamental para essa articulação.

Alfabetização digital pedagógica

Antes de se deter especificamente no termo “alfabetização digital pedagógica”, entende-se ser oportuno uma breve reflexão sobre as dimensões da alfabetização e da alfabetização digital, pois, segundo Chartier (2009, p. 36), “[...] continua existindo uma profunda brecha entre a obsessiva presença da revolução eletrônica nos discursos e a realidade das práticas de leitura”.

Considera-se como alfabetizada a pessoa que utiliza a leitura e a escrita nas suas atividades diárias, indo muito além da aquisição da decodificação de signos, ao realizar reflexões, interpretações, argumentações e emitir opiniões críticas sobre diferentes assuntos. Soares (1998, p. 33) reforça tal concepção ao definir que:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena.

Em outras palavras, o conceito de alfabetização vai além da leitura e da escrita; trata-se de significar o ler e o escrever e dar sentido a eles nas atividades que cada pessoa desempenha ou realiza. É um ato de entendimento do que se visualiza nas páginas de um livro ou na tela da TV ou do tablet; do que se escuta nas músicas baixadas no celular; do que se percebe nas simulações, nas animações ou nos jogos; do que se compartilha ou se recebe dos outros por meio das redes sociais e dos aplicativos. Atualmente, nota-se que as crianças começam a interagir com as tecnologias digitais muito antes de entrarem na escola, pois vivem em um mundo onde essas tecnologias fazem parte do cotidiano em diversas situações, de modo especial na dimensão do lazer. Ao utilizar as tecnologias digitais, os modelos educacionais e pedagógicos proporcionam o contato com diferentes linguagens, e esse é um fato positivo, na medida em que desperta para a novidade e aguça a curiosidade.

Já o conceito de alfabetização digital está associado a um cenário de cibercultura (LÉVY, 1999), no qual não basta a alfabetização na língua materna, mas também a alfabetização para viver no mundo digital. Uma primeira e básica definição de alfabetização digital, alinhada aos programas de inclusão digital presentes no Brasil em meados dos anos 2000⁷, pode ser apresentada como a iniciação ao uso e à compreensão dos recursos da informática, tais como editores de texto e planilhas, além de navegação e pesquisa na internet. A alfabetização digital, no entanto, não consiste apenas em aprender a utilizar tais ferramentas, mas em aplicá-las em situações práticas do cotidiano, usando também tecnologias digitais⁸ para encontrar, avaliar, criar e transmitir informações, o que requer competências cognitivas e técnicas

É importante falar de uma alfabetização digital pedagógica, que significa deixar de ser um mero usuário das diversas mídias digitais e passar a ter o domínio delas como um recurso didático. A alfabetização digital pedagógica, dessa forma, compreende a progressiva incorporação de elementos mais sofisticados de comunicação gerados na cultura e nos modos mais complexos de leitura e escrita. Assim como a leitura e a escrita representaram um avanço tecnológico educativo e cultural, ampliado e generalizado a partir da imprensa, a alfabetização digital também se encontra ancorada em um fato tecnológico, cultural e educativo, sendo necessário dispensar a ela a devida atenção. Nesse sentido, a UNESCO promoveu uma discussão⁹ sobre como as novas tecnologias digitais podem ajudar a ampliar o acesso à aprendizagem e a melhorar a qualidade da educação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a parte mais fácil de realizar é a que se relaciona com os equipamentos (hardware). Existem, por exemplo, protocolos¹⁰ relacionados à acessibilidade que devem ser observados na elaboração de uma plataforma pedagógica. No entanto, para o uso adequado das tecnologias digitais, não basta apenas a garantia do acesso; é preciso desenvolver a capacidade crítica, o discernimento, a análise e a compreensão dos meios utilizados, bem como a compreensão das informações que são difundidas por meio deles. Ou seja, “[...] dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2007, p. 20).

Por tudo isso, entende-se que estar alfabetizado e saber interagir em diferentes contextos são fatores fundamentais para o processo de inclusão educacional e digital, pois, do ponto de vista social e educacional, é preciso “[...] enfrentar o desafio de implementar práticas de acesso às aprendizagens, por meio da leitura e da escrita, com o objetivo de propiciar aos alunos entender o que se lê e escrever o que se entende, isto é, ‘comunicar-se graficamente’” (FREIRE, 2007, p. 119). Tal entendimento do autor reforça a percepção de que a alfabetização digital pedagógica caminha passo a passo com a alfabetização básica.

O papel da escola e dos professores com os estudantes é o de auxiliá-los no seu crescimento enquanto cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade diversa, respeitando as suas diferenças e o desenvolvimento das capacidades cooperativas. Além do mais, o domínio das diferentes linguagens, incluindo a linguagem tecnológica, é imprescindível. Para Kenski (2009, p. 45), “[...] as novas tecnologias de comunicação (TICs) [...] quando bem utilizadas provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”.

Com tais reflexões percebe-se que existe entre a alfabetização básica e a alfabetização digital pedagógica uma complementação: a alfabetização digital pedagógica requer o domínio e o desenvolvimento da alfabetização básica pelos estudantes, ao mesmo tempo que pode ser observada como uma estratégia metodológica que contribui e estimula a alfabetização básica, favorecendo o envolvimento dos estudantes em diferentes ambientes de aprendizagem.

Colaboração das tecnologias digitais para a alfabetização digital pedagógica

A pesquisa TIC Educação-2013¹¹ constatou que, apesar da expansão do uso da internet e de computadores nas atividades escolares, a tecnologia ainda era ensinada de forma instrumental, e não como uma ferramenta pedagógica. Atualmente, observa-se que a utilização de tecnologias digitais no contexto educacional parece ter encontrado uma direção adequada.

O início está na exploração adequada, por parte do professor, dos recursos disponíveis. Por meio de pesquisas em sites confiáveis, é possível identificar e selecionar softwares, vídeos, infográficos interativos, jogos educativos, e-books, entre outros.

Algumas instituições destacam-se por investir em plataformas, softwares e aplicativos educacionais. No entanto, ao falar de alfabetização digital pedagógica, é pertinente lembrar que é preciso equilibrar os recursos digitais com diferentes recursos didáticos, tais como palestras, leituras, histórias, trabalho em grupo, e, principalmente, propor metodologias ativas para que os estudantes deem sentido e significado às suas aprendizagens. Essa variedade de recursos permite explorar a potencialidade dos diferentes suportes de texto, sejam eles impressos, sejam eles digitais, e utilizá-los de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de estudantes. O ambiente digital das plataformas também promove a realização de trabalhos em grupo, permitindo a troca de conhecimentos e ensinando sobre a importância de ouvir o outro e de respeitar os diferentes pontos de vista.

Como dito anteriormente, a alfabetização digital pedagógica vai além de saber utilizar ferramentas tecnológicas. Um estudante que sabe fazer uma pesquisa na internet, mas não é capaz de avaliar se os sites sugeridos são confiáveis,

por exemplo, não pode ser considerado um alfabetizado digital. Por isso, é fundamental aos professores desenvolver nos estudantes habilidades que utilizem a capacidade de investigação científica para validar as informações encontradas. Faz-se necessário também discutir a importância da alfabetização digital pedagógica com os estudantes, a fim de que eles entendam o que esse conceito significa nas diversas dimensões da vida: escolar, pessoal e profissional.

As tecnologias digitais no contexto escolar, ao longo das últimas décadas, viabilizam uma aprendizagem mais personalizada, socializam o conhecimento e aumentam o volume e a qualidade de informações para todas as classes sociais. Muitos projetos podem ser planejados e desenvolvidos por todos os professores de determinada escola, dinamizando a forma de transformar a informação em conhecimento vivo e presente no cotidiano de todos os estudantes. Quando utilizadas como ferramentas de aprendizado, tornam-se facilitadoras da aprendizagem, pois proporcionam uma interação entre diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitarem avaliações alternativas e diferenciadas, com foco nas características de determinado grupo ou até mesmo levando-se em conta as potencialidades individuais, por meio do respeito em relação ao tempo de aprendizagem de cada estudante.

Educação inclusiva e alfabetização digital pedagógica na RSB-Escolas

Durante a introdução, foi apresentada uma definição de educação inclusiva. O que se pretende, a partir de agora, é explicitar o entendimento da RSB-Escolas sobre o mesmo tema e, em seguida, fazer uma relação com a alfabetização digital pedagógica.

Para compreender adequadamente a importância da educação inclusiva para a RSB-Escolas, é necessário, primeiramente, esclarecer a concepção de educação que a Rede tem:

[...] integral, inclusiva e interdisciplinar, que se estrutura, segundo as áreas de conhecimento, pautando-se no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores e abraçando os diferentes saberes, advindos das diferenças culturais, sociais, étnicas, etc., para que possamos promover um ensino contextualizado que seja significativo no sentido de dar motivação, razão e esperança para a vida dos estudantes (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 7).

Tal concepção sugere uma proposta de educação alicerçada em uma visão integral do ser humano, preocupando-se com todas as dimensões da pessoa do estudante, e não exclusivamente da dimensão intelectual. Tal entendimento é essencial para o contexto da educação inclusiva. Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da RSB-Escolas (2018) propõem um ensino e uma

aprendizagem cujas funções vão além das tendências da denominada era da informação ou do ensino pragmático, conteudista e mecanicista. Isso é evidenciado na apresentação das metodologias e estratégias adotadas pela Rede, que indicam:

[...] a necessidade de soluções educacionais, que, com eficácia, oportunizem tecnologias digitais e metodologias ativas, incluindo a pedagogia de projetos, os estudos de casos, as aulas invertidas, a problematização, os grupos cooperativos, a pesquisa, dentre outras, que são recursos fundamentais para fortalecer os processos pedagógicos e a proposta salesiana de educação (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 8).

Tais metodologias reforçam a ideia anteriormente apresentada de que é necessário propor diferentes recursos no âmbito da alfabetização digital pedagógica. Possibilitar aos estudantes e professores as condições e as ferramentas variadas necessárias ao processo de alfabetização digital pedagógica significa compreender que as pessoas aprendem de formas e ritmos diferentes e que a individualidade de cada estudante e de cada professor é respeitada. Nessa ideia está presente uma relação com a educação inclusiva. A RSB-Escolas busca garantir o direito de aprender de todos os estudantes em suas diferenças, possibilitando a participação no processo educativo, enfatizando habilidades e potencialidades na superação das dificuldades. Dessa forma, para a RSB-Escolas:

[...] a Educação Inclusiva é uma questão de justiça e de igualdade, visto que proporciona educação de qualidade para todos aqueles que se encontram em situação de dificuldade de aprender. Além disso, oportuniza atender à diversidade e tornar efetiva a aprendizagem, assegurando a todos os sujeitos direitos e oportunidades iguais (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 34).

Assegurar a todas as pessoas direitos e oportunidades iguais exige o empenho em realizar mudanças gradativas e contínuas na adoção de práticas inclusivas. Nesse sentido, algumas ações são realizadas pela RSB-Escolas, conforme as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras (2018, p. 35) da Rede:

- formação continuada para gestores e professores;
- elaboração de subsídios e cadernos de estudo;
- grupos de trabalho destinados a discussões para elaboração de propostas e projetos;
- constante atualização do material didático, a fim de melhor organizar o plano de ação das unidades escolares, abrindo espaço para cooperação, diálogo, inovação, aprendizado e solidariedade, evitando todo tipo de preconceitos e injustiças ainda presentes na sociedade;

- existência dos centros de formação pré-profissionais, que atuam de forma especial e com propostas diversificadas, como: itinerários de orientação, instrução e formação; atualização; requalificação; inserção e reinserção social e no ambiente de trabalho; promoção de empreendedorismo. Neles se encontra, de fato, uma série de intervenções adequadas para preparar o sujeito a enfrentar bem as fases de acesso à profissão e ao mundo do trabalho.

Além do mais, atenta às questões que tratam de novas tecnologias na sala de aula, especialmente no que tange ao material didático digital (MDD), desde o ano de 2013 a RSB-Escolas conta com o apoio de uma editora que atua na implantação gradativa desse material. Atualmente, a editora dispõe de um sistema virtual que reúne em um único espaço os livros didáticos digitais, as atividades interativas, os livros de literatura e paradidáticos, além de um sistema de gestão acadêmica e de um centro de formação de professores que atua utilizando a modalidade on-line (EaD)¹². Em 2017, começou a desenvolver novas obras de literatura e de apoio pedagógico aos professores, coordenadores e diretores. A editora lançou também uma plataforma que conecta estudantes, professores e familiares, divulga e compartilha as realizações e as atividades pedagógicas das escolas com maior agilidade e efetividade.

O apelo das escolas da Rede para o aprimoramento do acompanhamento pedagógico levou para a editora a discussão sobre o uso de plataformas de aprendizagem adaptativa. O desafio foi criar um ambiente em que os professores, orientadores e coordenadores pedagógicos pudessem exercer o seu papel de mediadores do ensino e da aprendizagem sem prejudicar o protagonismo do estudante no processo educacional. Tal desafio possibilitou, a partir do ano de 2016, a implantação da Plataforma Adaptativa Pedagógica, disponibilizada no ecossistema de conteúdos da editora.

Entende-se por Plataforma Adaptativa Pedagógica o sistema capaz de oferecer conteúdos e atividades educativo-pedagógicas, sob medida, para cada estudante, tendo como base as respostas e as reações dos usuários na realização das tarefas propostas. A Plataforma Adaptativa da RSB-Escolas engloba: ferramentas de ensino e aprendizagem sob medida, tais como o simulado diagnóstico, que tem por objetivo identificar as potencialidades e as lacunas de aprendizagem do estudante, traçando um plano de estudos personalizado para que ele possa aprimorar seus conhecimentos e suas habilidades; um ambiente diagnóstico para aprimorar o trabalho docente; e uma área especial para que pais e responsáveis possam acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos.

Importante também é destacar que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹³ faz parte do processo inclusivo das escolas, sendo desenvolvido em sintonia entre escola, família e profissionais que trabalham com

o aluno. É imprescindível o envolvimento de toda a comunidade educativa para que haja acolhida a esse processo e compreensão para um trabalho efetivo e favorecedor da aprendizagem. Nesse contexto, a Rede garante um currículo comum para todas as escolas, de forma que os conteúdos sejam os mesmos, porém a partir do desenvolvimento de práticas que garantam a acessibilidade, adaptadas à realidade de cada escola.

No âmbito da avaliação dos estudantes, a RSB-Escolas trabalha com recursos adaptados, entendendo que todo processo de avaliação deve ser contínuo e flexível, além de considerar fundamental avaliar cada atividade de forma particular, respeitando a cognição e, principalmente, identificando quais são as habilidades, as competências e os avanços individuais do estudante. Dessa forma, é possível verificar o estágio de desenvolvimento dos estudantes que necessitam de avaliações adaptadas e adequadas para si.

Para a aprovação ou a reprovação de um estudante do AEE, levam-se em consideração aspectos, tais como: socioafetivos (estabilidade emocional, interação com o grupo-classe, autonomia etc.) e cognitivos (construção do conhecimento), assegurando os avanços que ocorreram e os que ainda estão em processo. A partir dessa análise, pondera-se quais itens o estudante atingiu para, assim, avaliar a sua aprovação ou reprovação, visando garantir-lhe melhores condições gerais para seguir no processo de aprendizagem. Sendo assim, a RSB-Escolas propõe-se a dar condições para que as pessoas com deficiência possam, de fato, desenvolver-se integralmente, garantindo a aprendizagem de forma significativa, com confiança, beneficiando o seu crescimento e o direito à educação.

Tem-se claro o entendimento de que alfabetização digital não é o mesmo que tecnologia digital para a inclusão, embora a alfabetização digital seja, atualmente, um fator relevante para a inclusão das pessoas em um cenário da cibercultura. A primeira diz respeito a aprender a utilizar o computador, internet e outras ferramentas digitais em diversas situações do cotidiano, e não necessariamente a usar essas tecnologias para promover a inclusão. Já a tecnologia digital para inclusão traz muito fortemente a noção de que diferentes recursos podem ser utilizados para permitir que estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, com restrição motora, cegos, surdos ou quaisquer outros tipos de deficiência, possam ter melhores condições de acompanhar uma aula.

A partir dos exemplos das ações desenvolvidas pela RSB-Escolas, defende-se a ideia de que seja perfeitamente possível utilizar-se das tecnologias digitais para promover processos de aprendizagem inclusiva. Obviamente, não se trata de uma tarefa fácil, mas de um verdadeiro desafio, atual e constante. Para tanto, as escolas precisam rever as próprias propostas pedagógicas, reorganizar os conceitos e repensar sobre como dialogar com a realidade, propondo atividades práticas, motivadoras, participativas e includentes.

As Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da RSB-Escolas (2018) incentivam os professores da Rede a refletir sobre qual o modelo de sociedade e de ser humano desejam ajudar a desenvolver e, conseqüentemente, quais as suas concepções de ensino e aprendizagem e em quais respaldos teóricos se apoiam. Importa afirmar que o uso dos suportes digitais por si só não traz aprendizagem nem mudança. Ele requer uso intencional e planejado, principalmente se for de forma interdisciplinar, voltado a uma educação emancipatória e à formação de pessoas críticas e participativas.

A proposta pedagógica da RSB-Escolas fundamenta-se no Sistema Preventivo de Dom Bosco e tem por base o tripé razão, religião e amabilidade. Considerado como um todo ideal de convicções e práticas, o Sistema Preventivo adquire seu sentido orgânico e sua consistência institucional na práxis educativa de Dom Bosco (1815-1888). Explicita hoje a identidade, o ideal educativo e o caráter particular de cada unidade em seu contexto local, assim como suas prioridades. Além disso, esse sistema educativo é reforçado por meio de uma série de intervenções educativas concretas em nível pessoal, coletivo ou ambiental, constituindo fonte de inspiração e servindo de referência para o planejamento e o desenvolvimento de programas e para a avaliação da estrutura organizativa e das atividades educativas.

Nesse sentido, há algumas vantagens educativas observadas no Sistema Preventivo, pois ele é, por excelência, inclusivo e possibilita um olhar mais atencioso para crianças, adolescentes e jovens que estão/são excluídos dos demais. É comum na prática pedagógica salesiana projetos que valorizam o grupo, a autonomia, o protagonismo, a autoria, a pertença e tantas outras características ligadas à inclusão.

Mesmo assim, é preciso reconhecer que se faz necessário qualificar e (res) significar de modo especial a prática pedagógica. Como exemplo, citam-se as diferentes formas de percepção apresentadas pelos professores sobre o tema da educação inclusiva. Entre tantas percepções, há as que são características de um professor que entende não ser remunerado para fazer um planejamento individualizado para o estudante que precisa desse diferencial. Trata-se de uma questão muito pontual, de ordem prática e financeira, para a qual é necessário dar uma resposta, seja para a questão, seja para o professor.

Outro ponto importante é que não se deve hesitar ao investir os mais variados recursos na dimensão da educação inclusiva. Por exemplo, a Lei nº 13.146/2015, que, entre várias regras, obriga as escolas a receber as pessoas com deficiência, independentemente da gravidade do problema. Pela norma, tais instituições devem fazer as adaptações necessárias para atender a todos os estudantes matriculados, sendo que nenhum valor extra poderá ser cobrado pelos serviços. A essência da pedagogia salesiana é “formar bons cristãos e honestos cidadãos”. Ora, é difícil educar um bom cristão ou um bom e honesto cidadão sem ensiná-lo, também por meio do exemplo, a acolher e a respeitar todas as pessoas, indistintamente.

Tecnologia assistiva e o contexto brasileiro

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) propõe o seguinte conceito para tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Já na visão de Bersch (2007, p. 31), tecnologia assistiva é um termo “[...] utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

No campo da educação, Bersch (2009, p. 6) afirma que “[...] a educação faz tecnologia assistiva à medida que investiga necessidades e propõe alternativas que promovam a participação do estudante com deficiência nos desafios do contexto escolar, visando à promoção da autonomia e à aprendizagem”.

Freitas (2000) esclarece que o uso da tecnologia é um recurso atrativo, instigante e estimulante para o aprendizado dos estudantes com necessidades especiais, ajudando-os a inserirem-se sem traumas nas escolas regulares. Ainda segundo a autora, os ambientes de aprendizagem fundamentados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da internet, das ferramentas para a educação a distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais interessantes e desafiadores, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o estudante busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções.

Bersch (2017) apresenta a atualização da lista de categorias de tecnologia assistiva¹⁴. Dessas categorias, entende-se que algumas são pertinentes para serem desenvolvidas no ambiente escolar:

- comunicação aumentativa e alternativa;
- recursos de acessibilidade ao computador;
- projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- adequação postural;
- auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil;

- auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais;
- esporte e lazer.

A autora enfatiza ainda a diferença entre tecnologia educacional e tecnologia assistiva. Para ela, tecnologia educacional é uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional, sem considerar necessariamente a presença de uma deficiência física. Como exemplo, cita um estudante com deficiência física nos membros inferiores que faz uso de cadeira de rodas. Esse estudante utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas (BERSCH, 2017). No entanto, trata-se de tecnologia assistiva:

[...] quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2017, p. 12).

A partir dessas ideias expostas, percebe-se a importância de se aprimorar estratégias e práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência na RSB-Escolas. Quando se menciona a plataforma adaptativa disponibilizada para as escolas, deu-se o exemplo de um recurso que contribui com a educação inclusiva. No entanto, faz-se oportuno aprofundar duas ideias: a primeira refere-se ao entendimento de que outros recursos e serviços, tais como brinquedos e roupas adaptadas, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, aparelhos de escuta assistida, “[...] mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em braile, textos com símbolos e mobiliário acessível” (BERSCH, 2017, p. 12), podem ser oferecidos no contexto educacional; a segunda ideia trata da questão de que os serviços de tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design e muitas outras especialidades.

Se, por um lado, observa-se a oportunidade de repensar e aprimorar estratégias e práticas pedagógicas, por outro entende-se que a RSB-Escolas já realiza o que, na concepção de Bersch (2017, p. 13), envolve a tecnologia assistiva:

Todo o trabalho desenvolvido em um serviço de TA deverá envolver diretamente o usuário e terá como base o conhecimento de seu

contexto de vida, a valorização de suas intenções e necessidades funcionais pessoais, bem como a identificação de suas habilidades atuais. A equipe de profissionais contribuirá com a avaliação do potencial físico, sensorial e cognitivo do usuário; com o conhecimento a respeito dos recursos de TA disponíveis no mercado ou que deverão ser projetados para uma necessidade particular.

Possibilidades para o desenvolvimento da educação inclusiva

Com o objetivo de colaborar com as reflexões e as práticas relacionadas à educação inclusiva em contextos educacionais marcados pela presença de tecnologias digitais, sugerem-se algumas metodologias que podem ser estudadas e desenvolvidas pelos docentes, a fim de colaborar nesse processo.

Dessa forma, propõem-se uma breve descrição do desenho universal para a aprendizagem, do design thinking e do design instrumental como estratégias distintas para a promoção de melhores práticas pedagógicas na educação inclusiva.

Rose *et al.* (2002, p. 15) apresentam o conceito de desenho universal para a aprendizagem como:

[...] um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes.

Em outras palavras, entende-se que o desenho universal de aprendizagem é algo prático, que amplia as oportunidades de aprendizagem do estudante por meio do planejamento pedagógico contínuo e da utilização de mídias digitais. Ele possibilita a solução de dificuldades relacionadas ao ensino, tais como: a escolha do material didático, a definição das estratégias pedagógicas, a eventual falta de conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos estudantes e a construção de instrumentos de avaliação. Isso porque pressupõe que os professores diversifiquem os formatos dos materiais didáticos, as estratégias pedagógicas e as inter-relações entre o conteúdo e a vida real do estudante.

Para Rocha (2018, p. 153):

Design thinking (DT) é o nome dado à apropriação por outras áreas do conhecimento da metodologia e sistemática utilizada pelos designers para gerar, aprimorar ideias e efetivar soluções. O DT tem características muito particulares que visam facilitar o proces-

so de solução de desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa. Graças a elas, pode-se dizer que o DT provoca inovação e ação prática.

Em 2011, a metodologia do design thinking passou a ser pensada de forma sistematizada no contexto educacional, continuando a crescer nesse sentido desde então. Isso porque ele pode ser percebido como um conjunto de métodos e processos para abordar problemas relacionados a futuras aquisições de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como uma abordagem, é considerada a capacidade para combinar empatia no contexto de um problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto e desenvolver a criatividade para a geração de soluções de problemas em diferentes realidades, por meio da concepção, da idealização, da criação e do desenvolvimento de artefatos e serviços.

A importância do design thinking para a educação inclusiva pode ser observada por se tratar de um processo centrado na pessoa, buscando aproximar todos os estudantes de uma turma para pensarem juntos nas melhores formas de solucionar os problemas do cotidiano, favorecendo o aprendizado de cada um de forma diferenciada. Uma vez que a característica principal do designer é a capacidade de propor soluções com base nas necessidades das pessoas e nos seus contextos, pode-se dizer que a metodologia por ele utilizada é também significativa para a educação inclusiva, pois promove empatia, inteligência emocional, diálogo, colaboração e otimismo.

Sobre o design instrucional, Filatro (2008, p. 3) apresenta a seguinte definição:

Design instrucional é a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir de princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema

É função de um profissional designer instrucional projetar e desenvolver experiências de aprendizagens e exercícios. Ele é o responsável por certificar-se de que todos os estudantes estejam realmente aprendendo, identificando o conteúdo ensinado e traçando os objetivos específicos. Sendo assim, entende-se como de extrema importância para as instituições educacionais interessadas na educação inclusiva o desenvolvimento e o estudo das ideias e dos objetivos presentes no design instrumental. Tal relevância pode ser observada a partir das etapas necessárias para o desenvolvimento de um curso, segundo Mendonça (2015 s/p):

reescreve e revisa o conteúdo de acordo com as necessidades de aprendizagem; estrutura este conteúdo e as atividades; cria materiais de apoio (vídeos, gráficos, slides, sons para EAD); desenvolve avaliações; adapta materiais de um formato para outros.

Ainda maior relevância percebe-se quando se tem presente o contexto das tecnologias digitais, como é o caso deste artigo. As plataformas digitais, sobretudo as adaptativas, e os livros didático digitais possuem diferentes formas de interação, e um designer instrucional deve saber, entre todas elas, quais são as melhores para a aprendizagem de cada disciplina ou conteúdo. O ambiente virtual de aprendizagem exige formas diferentes de interação do que as de uma sala de aula presencial. A dinâmica é muito diferente, e cada estudante possui características e habilidades distintas que devem ser consideradas nessa interação.

A educação inclusiva adquire maior naturalidade quando a aprendizagem passa a ser entendida como um processo único e diferente para cada ser humano, independentemente de suas características físicas, psicológicas ou cognitivas. Segundo Moran (2018, p. 3), “[...] cada pessoa aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui”. Ou seja, todas as pessoas têm condições e capacidades para aprender alguma coisa, de formas e ritmos diferentes.

A reflexão sobre tais estratégias para a educação inclusiva justifica-se no momento em que as mídias digitais, tais como livros digitais e plataformas adaptativas, desempenham um papel significativo em determinado contexto. Ressalta-se também a importância da aprendizagem híbrida¹⁵, que:

[...] destaca a flexibilidade, a mistura, e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias, que compõem esse processo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades (MORAN, 2018, p. 4).

Sua flexibilidade abre portas para diversos modelos de ensino e aprendizagem, na medida em que viabilizam inúmeras combinações entre texto, fala e imagem, capazes de acomodar as especificidades de cada estudante. Os smartphones, tablets, notebooks e livros digitais representam um tipo de tecnologia que amplia os horizontes de aprendizagem e de desenvolvimento de cada estudante.

Considerações finais

É possível lembrar-se do tema controverso proposto na redação do Exame Nacional do Ensino Médio de 2017, a respeito dos desafios para a formação educacional de surdos no Brasil. Polêmicas à parte, ele é oportuno para propor-

cionar reflexões sobre um assunto ainda “tabu” para os professores, como é o caso da inclusão. É urgente oportunizar processos e espaços formativos que promovam reflexões para o entendimento da comunidade escolar (gestores, pais, estudantes e colaboradores) de que não há problema nas diferenças. Todos podem conviver em um mesmo ambiente, ainda sendo completamente diferentes uns dos outros. O papel da escola inclusiva nesse cenário é encontrar os materiais e a didática específica para cada estudante. Existe a esperança de que um dia isso seja tão natural que não se fale de inclusão. Mas, até esse dia, é necessário assegurar que todos os estudantes estejam no mesmo local que os demais, sem serem vistos e julgados como incapazes. Trata-se de uma questão cultural e, portanto, complexa de ser desenvolvida. Pensar sobre o diferente exige pensar sobre o igual, o padrão. Será que existe um modelo padrão de estudante que deveria ser acolhido nas escolas, ao passo que outro devesse ser educado e/ou alfabetizado em ambientes educativos distintos da escola?

Esta reflexão tende na direção de que não existe padrão. Pode até existir ou ser considerado um padrão aparente, do tipo: “todos enxergam, todos ouvem, todos falam, todos andam”. Em outras palavras, os cinco sentidos em plenas condições. Porém, não existe um padrão cognitivo. Isso significa dizer que as pessoas aprendem de formas e ritmos diferentes umas das outras, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e o mesmo potencial cognitivo. E isso é normal. Considerar a existência de um padrão é o mesmo que afirmar que o estudante deve se adaptar às condições da escola. A educação inclusiva, ao contrário, prevê a transformação da escola, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Isso implica a (re)estruturação de modelos e práticas pedagógicas e que as escolas trabalhem a partir de uma nova cultura, alicerçada em ações articuladas entre todos os envolvidos na prática educativa: gestores públicos, gestores escolares, professores, estudantes, familiares e toda a comunidade.

A educação inclusiva está em sintonia com o que determina a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Nessa perspectiva, as escolas propõem-se a responder satisfatoriamente às necessidades educacionais especiais de seus estudantes. Para tanto, entende-se que seja necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos e conhecimentos flexíveis, estratégias metodológicas eficientes, sistema de avaliação diferenciado, recursos pedagógicos qualificados, além de pessoas sensíveis a essa realidade. E algumas pessoas são portadoras de uma ou de diversas formas de preconceito, mesmo que de forma velada. Diante dessa constatação, entende-se que seja necessário auxiliar os professores a amadurecer profissional e humanamente. Logo, surge a necessidade da educação continuada de professores relacionada ao entendimento do que significa a educação inclusiva.

É oportuna a reflexão sobre a existência de um núcleo de acolhimento para estudantes com necessidades especiais, realizando um trabalho personali-

zado e que atenda às necessidades específicas de cada estudante, e não um mero atendimento em massa, acreditando, por exemplo, que todo surdo é igual ou que todo cego é igual, pois um fator importante a ser considerado no processo de inclusão é a história pregressa do estudante, relacionada com o ambiente e o convívio familiar. Esse núcleo de acolhimento também seria responsável por oferecer aos professores uma formação básica sobre as variadas dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais apresentadas pelos estudantes. A importância do acolhimento e da formação docente para atender a estudantes com perfis diferenciados é fundamental para que o processo de inclusão efetivamente aconteça, especialmente porque o estudante está na maioria do tempo no ambiente escolar.

Da mesma forma, seria significativo que as escolas promovessem o estudo e a pesquisa de metodologias e estratégias que pudessem contribuir para o aprimoramento da questão da educação inclusiva, tais como as metodologias ativas, o desenho universal para a aprendizagem e o design thinking, citados neste artigo.

As limitações das pessoas não diminuem seus direitos: são sempre cidadãos que compõem a sociedade como todos os outros. Nota-se atualmente a necessidade de a sociedade qualificar-se ainda mais para lidar com as diversidades humanas. Nessa perspectiva, escolas, professores e sociedade precisam criar condições para que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação possam acessar e utilizar todos os espaços e serviços de forma autônoma.

Enfim, ensinar e aprender diz respeito também às emoções. Se não houver um envolvimento emocional no processo de ensino e aprendizagem, ousa-se dizer que o estudante, sobretudo o estudante de inclusão, não irá aprender de uma forma que o aprendizado seja significativo para a sua vida.

Recebido em: 09/08/2018

Revisado pelo autor em: 30/04/2019

Aceito para publicação em: 21/05/2019

Notas

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), seguindo a linha de pesquisa Políticas e Práticas em Educação. Participante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância (ARGOS). Possui graduação em Filosofia pela PUC-RS (2008). É especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela PUC-PR (2011) e em Gestão Escolar pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS) (2015). E-mail: gilsonoliveiracardoso@gmail.com

2 É professora titular da Escola Politécnica/Computação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades da PUC-RS desde 2011. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1979), gradu-

ação em Licenciatura Curta em Ciências pela UFRGS (1979), especialização em Análise de Sistemas pela PUC-RS (1987), mestrado em Educação pela PUC-RS (1991), doutorado em Ciências da Computação pela UFRGS (1999) e pós-doutorado na Universidade do Texas (Austin), no College of Education, Bolsista CAPES, visto J1(2011). E-mail: giraffa@puccrs.br

3 A RSB-Escolas foi iniciada em 2002 com a proposta de formar uma rede de educação fundamentada na concepção educativo-pastoral salesiana. A RSB-Escolas investe no desenvolvimento de soluções educacionais inovadoras, na construção de um material didático impresso e digital próprio, no desenvolvimento de uma plataforma digital compatível com as necessidades educacionais de hoje, na formação continuada de gestores e educadores, dentre outras iniciativas.

4 Artigo 205 da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988).

5 Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

6 Reunião “E2030: Educação e Habilidades do Século XXI”, realizada nos dias 24 e 25 de janeiro de 2017 em Buenos Aires e organizada pelo Ministério de Educação e Esportes da Argentina e pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe.

7 Verificar reportagem publicada no Jornal Folha de São Paulo, em 05 de julho 2005, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u18699.shtml>.

8 É utilizado o conceito de tecnologia digital a partir da visão de Cerutti e Giraffa (2015), que concentram sua observação e investigação relacionadas aos recursos tecnológicos digitais associados ao acesso à internet, realizados nos diferentes artefatos que hoje estão disponíveis, a saber: computadores, tablets, smartphones, netbooks etc.

9 O “Hangout UNESCO: os desafios da alfabetização em um mundo digital” aconteceu no canal da UNESCO no Brasil no YouTube, no dia 13 de novembro de 2017, por ocasião das festividades do Dia Internacional da Alfabetização, celebrado anualmente em 8 de setembro.

10 O site “Acessibilidade Brasil” apresenta a regulamentação brasileira para sistemas digitais.

11 A pesquisa foi realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que foi criado em 2005 e tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação, em particular o acesso e uso de computador, internet e dispositivos móveis. O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). A pesquisa está disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2013/professores/>.

12 Adota-se o termo educação on-line em vez de educação a distância (EaD), a fim de melhor expressar o momento que se vive no que tange a alinhamentos conceituais.

13 A regulamentação sobre o AEE pode ser encontrada no Decreto nº 7.611/2011.

14 A lista completa pode ser encontrada em http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf.

15 Embora não seja o objetivo deste trabalho, é importante considerar a questão da aprendizagem híbrida para que as estratégias propostas não sejam percebidas de forma desconectada ou meramente como alternativas a outras metodologias de aprendizagem. Para o aprofundamento no tema da aprendizagem híbrida, sugerem-se as ideias elaboradas por Schlemmer (2014).

Referências

BERSCH, Rita de Cássia Reckiegel. Tecnologia assistiva. *In*: SCHIRMER, Carolina *et al.* **Atendimento Educacional Especializado em deficiência física**. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007. p. 31-37.

_____. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas.** 2009. 231 p. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola de Engenharia e Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Introdução à Tecnologia Assistiva. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2018

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. 48p.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.**

Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1339136.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARPANEZ, Juliane. “Computador Para Todos” exclui iniciativas de alfabetização digital. **Folha de São Paulo**, 19 jul. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u18699.shtml>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou à universidade: e agora, professor?** 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

CETIC. **TIC Educação - 2013: Professores**. 2013. Disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2013/professores/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação**, n. 10/11, p. 9-28, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Papirus Educação).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

MENDONÇA, Bruno. O que faz um designer instrucional? **Edools**, 2015. Disponível em: <https://www.edools.com/designer-instrucional/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris. 10 dez. 1948.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ena Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas**. Brasília: Edebê Brasil, 2018. 60 p.

ROCHA, Julciane. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 153-174.

ROSE, David *et al.* **Ensinar a todos os alunos na era digital: design universal para aprender**. Alexandria: ASCD, 2002. Disponível em: <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Teaching-Every-Student-in-the-Digital-Age.aspx> Acesso em 09/082018. Acesso em: 30 jul. 2018.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Inclusão escolar x escola inclusiva. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2018. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ei.html>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEDEB**: Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994..

_____. **Hangout UNESCO**: os desafios da alfabetização em um mundo digital. 13 set. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFa-DoQX15HQ&feature=youtu.be> Acesso em: 14 jul. 2018.

“Pátria amada, Brasil”: ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea

FRANCISCO THIAGO SILVA¹

Resumo: Procurou-se neste texto investigar, por meio de reflexões críticas, as consequências para a organização do trabalho pedagógico, resultantes das principais políticas educacionais dos últimos três anos. São ações legais marcadas pelo ufanismo resgatado por forças políticas conservadoras e liberais que ascenderam ao poder pelo último pleito eleitoral de 2018. Partidos e coligações de centro e de extrema direita, já na campanha, revelavam seu posicionamento reacionário com relação aos grupos sociais classificados como minorias: negras/os, indígenas, mulheres, comunidade LGBTI e simpatizantes de ideias mais progressistas ligadas às políticas praticadas nos últimos anos pelo partido que estava no poder. Foram analisados a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e o Programa “Escola Sem Partido” e foi constatada a perversidade da maioria dessas medidas, sobretudo no que concerne à expropriação da autonomia intelectual dos profissionais da educação. Ainda assim, entende-se que elas estão em curso e, por isso, apontam-se algumas medidas de cunho prático para possíveis implementações, mas sem perder de vista que cada instituição de ensino precisa ser respeitada em suas singularidades.

Palavras-chave: Ufanismo. Intromissão burocrática. Educação brasileira.

“Beloved nation, Brasil”: boastfulness and bureaucratic intrusion in contemporary brazilian education

Abstract: We seek in this text to investigate, through critical reflections, the consequences for the organization of the pedagogical work, resulting from the main educational policies of the last three years. Legal actions marked by the boastfulness rescued by conservative and liberal political forces that ascended to the power confirmed by the last electoral suit of 2018. Parties and coalitions of center and extreme right that already in the campaign, they revealed its reactionary positioning with respect to the social groups, classified like minorities: blacks, indigenous people, women, the LGBTI community, and supporters of more progressive ideas linked to the policies practiced in recent years by the party in power. We analyze the National Curricular Common Core, the Reform of the Secondary School and the “Without Party” Program and we see the perversity of the majority of these measures, above all, regarding the expropriation of the intellectual autonomy of education professionals. Nevertheless, we understand that

they are in progress and therefore, we point out some practical measures for possible implementations, but without losing sight that each educational institution must be respected in its singularities.

Keywords: Boastfulness. Bureaucratic intrusion. Brazilian education.

“Pátria amada, Brasil”: patriotismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea

Resumen: Buscamos en este texto investigar, por medio de reflexiones críticas, las consecuencias para la organización del trabajo pedagógico, resultantes de las principales políticas educativas de los últimos tres años. Acciones legales marcadas por el patriotismo rescatado por fuerzas políticas conservadoras y liberales que ascendieron al poder confirmados por la última campaña electoral de 2018. Partidos y coaliciones de centro y de extrema derecha que ya en la campaña revelaban su posición reaccionaria con relación a los grupos sociales, clasificados como “ las minorías: negras, indígenas, mujeres, comunidad LGBTI y los simpatizantes de ideas más progresistas vinculadas a las políticas practicadas en los últimos años por el partido que estaba en el poder. Se analizó la Base Nacional Común Curricular, la Reforma de la Enseñanza Media y el Programa “Escuela sin Partido” y constatamos la perversidad de la mayoría de esas medidas, sobre todo, en lo que concierne a la expropiación de la autonomía intelectual de los profesionales de la educación. Sin embargo, entendemos que están en curso y por eso, apuntamos algunas medidas de cuño práctico para posibles implementaciones, pero, sin perder de vista que cada institución de enseñanza necesita ser respetada en sus singularidades.

Palabras clave: Patriotismo. Intromisión burocrática. Educación brasileña.

Ideias preliminares: criogenia humana no cenário político brasileiro

Retoma-se a ideia muito norte-americanizada explorada em inúmeras produções hollywoodianas sobre alguém ser congelado em um tempo histórico e, anos ou séculos posteriores, esse mesmo sujeito consegue retornar à vida em uma sociedade completamente diferente daquela em que tinha vivido. Longe de qualquer ideia anacrônica, pode-se pinçar muitos fatos contemporâneos na sociedade brasileira desde a última década, que, somados a episódios de décadas atrás, poderiam servir de cenário para qualquer brasileiro, congelado no ano 2000, por exemplo, e trazido à vida em 2019, sentir-se em outro espaço social.

Considera-se ser apenas uma alusão ao que os cientistas chamam de criogenia, cuja meta é congelar cadáveres e trazê-los à vida tempos depois. Na verdade, pode-se observar até com certa facilidade, sem necessidade de aderir ao congelamento humano, mudanças abruptas na sociedade brasileira, em todas as manifestações sociais que fundamentam o processo histórico de continuidade e rupturas inerentes à própria existência humana. Mudanças vistas pela maioria das pessoas, como ações heroicas e intencionais para “salvar” a nação, que se perdeu

muito nas décadas anteriores, sobretudo no que diz respeito à política nacional da frágil e recente democracia brasileira. Ou seja, os indivíduos permanecem, em maioria, associando comutações com melhorias, o que nem sempre se confirma.

Pode-se listar algumas – que, obviamente, não serão exploradas neste texto, dada a necessidade de uma reflexão mais aprofundada e delimitada desses temas –, como a retomada do poder político pela extrema direita conservadora e liberal; a potencialização da participação militar na arena política; o questionamento, a partir de ideias pessoais, sobre a validade da ciência; a criminalização das diferentes formas de manifestações culturais, políticas, sagradas e de gênero consideradas pecaminosas; a retomada das ideias religiosas como baliza para as decisões legais, entre outras.

Não é preciso muito esforço intelectual para identificar como prática social algumas das situações descritas anteriormente. Por exemplo, durante a Idade Média europeia ocidental, a mão poderosa da Igreja Católica romana esmagava qualquer culto que não tivesse o cristianismo romano como profissão de fé. Esse processo perpassou muitos séculos, e as rédeas de cada reino, principado e feudo eram cercadas pelos princípios defendidos pela maioria dos clérigos à época. Muitas mulheres foram injustamente torturadas e queimadas, já na Idade Moderna, pela Inquisição Espanhola.

A religião – que vem do latim *religare* e que tem como gênese o processo de aproximação das pessoas com o sagrado – parece que foi um dos maiores motivos que levaram à morte de milhões: perseguição aos judeus ao longo da história, caçada aos cristãos no Império Romano, repressão aos primeiros protestantes na Idade Moderna europeia, intolerância aos cultos de matriz africana na América, onde o Brasil é um dos líderes nesse ranking. O que esses episódios têm em comum, além do fator religioso, é a presença de uma contrafé que, alimentada pelo poder político, subjugou e dominou inúmeras etnias, povos e nações.

Mais de 6 milhões de judeus e de pessoas consideradas impuras, como os homossexuais e as testemunhas de Jeová, foram assassinados nos campos de concentração da Alemanha nazista liderada pelas diretrizes do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou simplesmente Partido Nazista comandado por Adolf Hitler.

A diáspora africana pelo mundo resultou em mais de 24 milhões de negros escravizados nas ex-colônias europeias (SANTOS, 2008), inclusive no Brasil. As justificativas para isso eram desde uma interpretação tendenciosa da bíblia até as ideias raciais em alta na Europa depois do século XVI.

A suposta revolução comunista na China aniquilou mais de 65 milhões de pessoas, principalmente durante a chamada “Revolução Cultural” materializada pelo líder do partido comunista chinês Mao Tsé-Tung. Poder-se-ia até problematizar os conceitos de socialismo, de comunismo ou mesmo de partidos políticos, mas não é o caso nestas reflexões.

Aqui no Brasil, além do massacre físico e cultural dos negros africanos escravizados, teve-se a ditadura varguista, mais conhecida como “Estado Novo”, que torturou, perseguiu e assassinou muitas pessoas (FAUSTO, 1995). A ditadura civil militar de 1964 também promoveu a tortura, a perseguição e o assassinato de muitos brasileiros que se mostraram contrários ao regime. Várias famílias até os tempos atuais nunca puderam despedir-se de seus entes queridos, porque simplesmente “não havia corpo”, e parte desse episódio está sendo desvelado pela Comissão Nacional da Verdade criada em 2011.

Basta por aqui. São cenários que ilustram muito bem como a dominação pela economia, pela fé, pela cultura, pela sexualidade, pela política e pela força alicerçou séculos de história da humanidade. O objetivo com isso é ratificar que não existe neutralidade em nenhum processo histórico, mesmo muitos defendendo tal princípio, e que, todas as vezes que os elementos de fervor religioso e de sentimento nacionalista-ufanista se uniram no poder político, milhares padeceram, normalmente os mais pobres, os menos estudados, as mulheres, as crianças, entre outros.

Embora seja complexo unir uma discussão teórica que traga elementos de todos esses acontecimentos, pretende-se relacioná-los ao longo do texto, sempre que for necessário contextualizar algumas delas com o objeto em investigação: as consequências das ideias ufanistas e burocratizantes para a educação no Brasil.

Esta reflexão pretende somar algumas ideias para fomentar o debate sobre a compreensão do Brasil e os caminhos para interpretar os acontecimentos históricos, situados no tempo e no espaço, com a realidade vivida. Delimita-se essa investigação no campo da educação brasileira, mais especificamente nas mudanças legais dos últimos quatro anos, fomentadas por três diferentes partidos e ideologias na esfera federal.

Não se tem a intenção de “doutrinar” ou impor quaisquer ideias teóricas utilizadas nestes escritos, mas já se defende que não há neutralidade na existência humana, muito menos em análises contidas no campo das humanidades. Pensa-se que, a cada parágrafo, o leitor irá identificar alguns dos pilares que sustentam essa lente teórica, entretanto não se tem como não demarcar que se repousa na perspectiva crítica de enxergar e problematizar os fatos históricos.

Este texto está organizado da seguinte maneira: far-se-á uma justificativa da escolha pelo título do artigo, decantando uma breve discussão entre o momento político atual (2019) com a natureza política do campo educacional. Em seguida, será situado o conceito de “intromissão burocrática”, definido por Sacristán (2000), e seus desdobramentos na organização do trabalho pedagógico, tomando o currículo como alicerce de reflexão. Por fim, será feita uma relação crítica das principais legislações federais dos últimos quatro anos que justificam o temor pelos rumos que a democracia tomará nos próximos dias.

Objetiva-se ampliar os olhares discursivos para além do dualismo necessário, mas insuficiente para fomentar ideias que promovam verdadeiramente debates mais consistentes entre os sujeitos. É preciso ir além do maniqueísmo existente nas relações entre capitalistas e socialistas, direitistas e esquerdistas, conservadores e progressistas. Não se trata de buscar uma terceira via que simplesmente anule a dualidade nas discussões, mas de usar elementos e ideias que fundamentem uma elaboração reflexiva que transcenda o senso comum a ponto de influenciar na tomada de decisões dos sujeitos que fazem a história ser uma ciência em constante movimento.

A natureza política do campo educacional

A ótica de interpretação da origem social e política do fenômeno educacional se imbrica com a gênese da sociedade capitalista e dos modos de produção (MARX, 1989) que levaram a humanidade a se estruturar como se conhece nos dias de hoje: baseada na propriedade privada, no livre comércio, na diminuição do papel do Estado e na divisão clássica das classes sociais, com diversos nomes, mas com o mesmo arquétipo levantado por Marx, proletário *versus* burguês.

Não se pode negar o legado dos processos educacionais primitivos do Oriente e do Ocidente. A maioria dessas experiências tinha a religião como bússola orientadora do ensino e da instrução. Fala-se de comunidades e civilizações, como os chineses, os hebreus, os gregos e os romanos.

A Idade Média ocidental europeia foi marcada pelo domínio político, religioso e instrucional da Igreja Católica romana, que teve papel importante em fomentar os primeiros cursos superiores, os mestrados e os doutorados, geralmente em Filosofia ou Teologia, nas universidades recém-criadas. Todavia, a formação em nível superior era direcionada aos filhos dos senhores feudais e nobres do período.

Com relação à instrução primária, normalmente ofertada em uma maior escala e para um número maior de pessoas, tinha caráter catequético e era organizada a partir dos princípios teológicos redigidos pela Igreja. O objetivo era lapidar o caráter dos sujeitos e, assim, garantir o ingresso no reino dos céus.

Não é a intenção fazer um inventário sobre a história da educação pelo mundo e no Brasil, mas apenas delimitar mais ainda o campo de investigação, que é o início do processo de escolarização em massa, alimentada no seio do capitalismo europeu.

Já se debateu isso anteriormente (SILVA, 2017), quando se falou que o pensamento pedagógico dos séculos XVIII e XIX era alimentado pela sociedade firmada nos princípios do liberalismo econômico inglês, além da jovem sociologia positivista francesa e da economia política norte-americana. Em outras palavras, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que foram a

bandeira da Revolução Francesa provocaram o nascimento de uma nova ordem política, denominada democracia. Somada ao momento econômico do período, firmaram-se os pilares da escolarização em massa, que, aos poucos, consolidou a disparidade cultural entre os herdeiros dos primeiros ricos, também denominados burgueses, e a grande massa camponesa, que depois se transformou na base da mão de obra fabril.

Tem-se então o embrião moderno da politização do processo educacional, responsável por iluminar os caminhos das experiências de escolarizações formais em praticamente todo o mundo. A escola pública nasceu da postura conservadora dos líderes franceses, que tiveram uma atitude revolucionária em diversos momentos da queda de Versalhes, mas que, após a vitória, tomaram uma postura de garantir seus próprios direitos políticos para permanecer no poder.

Portanto, a necessidade de sobrevivência das pessoas, ligada à categoria trabalho no mundo capitalista, desembocou na imersão “natural” nos primeiros sistemas educacionais responsáveis pela formação da mão de obra das fábricas e indústrias. Normalmente, a história dos currículos (GOODSON, 1991) provou que todas as manifestações escolares formalizadas em atos e decisões políticas foram elaboradas baseadas no “modelo de intromissão burocrática” (SACRISTÁN, 2000), que consiste na liderança de burocratas e políticos que pouco se aproximam da educação, mas que têm o poder decisório por força dos cargos para legislar acerca de importantes assuntos que interferem na elaboração e na prática pedagógica dos profissionais que atuam em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação do país.

“Intromissão burocrática” e currículo

Já se discutiu em pesquisas anteriores (SILVA, 2013, 2015, 2017) a respeito da origem histórica do campo curricular enquanto espaço de produção intelectual, com a cunhagem de categorias teóricas, níveis, etapas e tipos de currículo. O nascedouro disso tudo foram os Estados Unidos no início do século XX, quando houve a entrada em massa de trabalhadores de vários países, sobretudo da América Latina, para garantir, por meio da mão de obra barata, o funcionamento de inúmeras fábricas e indústrias que o país ampliava nas três primeiras décadas desse período.

O temor de parte dos líderes políticos do país foi com a suposta invasão multicultural na sociedade estadunidense, que poderia comprometer a base religiosa e social da política praticada por lá. A propagação dessas ideias se daria justamente nas instituições de ensino em que os filhos e as filhas dos trabalhadores estrangeiros iriam estudar. Por isso, na época optaram por fomentar novas pesquisas no meio acadêmico para garantir um currículo de abrangência nacional que cristalizasse o modo de vida individual e coletiva dos Estados Unidos.

Silva (2011), em sua obra norteadora para investigar os espaços curriculares, apresenta um panorama a respeito da construção epistêmica das teorias de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Todavia, não é a intenção neste trabalho discutir sobre os meandros, as características e a contradição entre as teorias; basta saber que o positivismo educacional e a tradição clássica e autoritária da escolarização sustentam as teorias tradicionais. Por outro lado, as características da teoria crítica fundamentam-se na produção intelectual de Marx, de alguns marxistas, da Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação. Basicamente, os intelectuais dessa última buscam a discussão política do fenômeno educacional, destacando que as desigualdades sociais desembocam nas instituições de ensino que não podem se eximir em atingir a emancipação intelectual, social e cultural dos estudantes.

Na contramão das anteriores, quando se fala das concepções pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernas e outras que questionam a ideia do sujeito moderno e das grandes narrativas para explicar, concordando ou questionando, a sociedade que nasceu das revoluções econômicas, religiosas e políticas europeias dos séculos XVI-XIX, que fundamentam, não de forma homogênea, a relatividade e o centramento no discurso dos sujeitos, faz-se menção às proposições pós-críticas.

Cada corrente à sua maneira politiza a educação – por meio do eixo que estrutura e regula, nessa visão, as políticas e o funcionamento dessa seara – no disputado campo do currículo, arena direta para embates acadêmicos, culturais, religiosos, estéticos e políticos, que normalmente consolida as ideias defendidas pelos grupos que estão com o “poder da caneta na mão”, conforme publicação anterior:

Traduzindo para a linguagem coloquial quem tem o poder da caneta assim o evoca para produzir uma reforma curricular do ensino médio, à revelia da comunidade científica e escolar. Eis o significado da reforma da caneta, resultado do poder discricionário dos sujeitos que se revezam na esfera pública e o exercem com a força dos cargos que ocupam, cujas ações unilaterais são eivadas de alienação dos sujeitos reais da cena educacional (BORGES; SILVA, 2016, p. 93).

A respeito do título deste tópico, apropriou-se da categoria teórica apontada pelo curricularista espanhol Sacristán (2000): “modelo de intromissão burocrática”, que traduz para o campo curricular o que os autores anteriores denominaram “reforma da caneta”. Trata-se da intervenção nada democrática dos sujeitos e grupos políticos que, alimentados pela sua própria ideologia, sem abrir espaço para o diálogo, provocam grandes mudanças no cenário educacional, que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico nas mais diversas esferas das instituições de ensino do país.

O mais grave das situações anteriormente descritas é o fato de esses agentes políticos fazerem uso cativo de seus cargos e posicionamentos para minar as possibilidades de questionamentos e sugestões de intelectuais, profissionais e da sociedade imbricados com o processo educacional. Pinar (2011) investiga essa realidade a partir de suas experiências educativas nos Estados Unidos e no Canadá, no que chamou de “cadeado curricular”, muito semelhante com as categorias já trabalhadas neste texto. Trata-se de acordos internos e fechados para decidir o que basicamente tem sido o pilar de questionamentos das teorias críticas de currículo: o que ensinar? Como ensinar? Quem deve ensinar? Para quem se deve ensinar?

Investigar-se-á como essas interferências têm povoado a agenda política do Brasil nos últimos anos, trazendo para o debate algumas medidas legais fomentadas em situações muito próprias das três categorias teóricas desenvolvidas neste tópico. A peculiaridade contemporânea é o fato de os posicionamentos religiosos serem um dos maiores gatilhos para consolidar, na forma de leis, a opinião de parte de líderes políticos, os quais também exercem a função de liderança nos espaços de fé que frequentam.

Legislação, fervor religioso e neoconservadorismo (neocon) nas políticas educacionais no Brasil do último quadriênio (2015-2019)

Em publicação anterior (SILVA, 2017), discutiu-se como as mudanças nas políticas educacionais no cenário brasileiro de forma constante e histórica ocorrem em uma lógica que, no mínimo, é controversa. Nesse mesmo texto, sublinhou-se que o fenômeno educacional só pode ser debatido se inserido nos contextos históricos próprios de cada período e se contar com a ampla participação da sociedade como um todo, sob liderança dos profissionais e do poder público.

Contudo, desde a vinda dos padres jesuítas no século XVI até os assuntos ligados à pasta de educação na atualidade, o cenário se mostra muito próximo das colunas que sustentam os processos educativos no Brasil. Fala-se do desrespeito com relação à especificidade do campo educacional e do minguado espaço de participação dos atores que encenam a prática pedagógica.

Diante disso, apontam-se alguns aspectos que fomentam as discussões de medidas tomadas em algumas políticas educacionais dos últimos três anos no país. A intenção é problematizar o quanto o “modelo de intromissão burocrática” (SACRISTÁN, 2000) tem se mostrado constante na arena das disputas políticas. Demarca-se, todavia, que algumas dessas políticas se mostram promissoras, mas defende-se que, se, no bojo dos debates que as criaram, fosse garantida ampla participação dos profissionais da educação, tais medidas legais teriam uma chance bem maior de serem legitimadas.

Por sua vez, o “ciclo de políticas públicas” (BALL, 2001), em geral, só resulta em sucesso se forem geridas no seio dos campos em que forem praticadas, no caso da educação, com a presença de instituições de pesquisa, produção acadêmica, coletivos, entidades de classes e grupos, associações, instituições de ensino das mais diferentes naturezas.

Cabe demarcar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Programa Escola Sem Partido são algumas das principais medidas reformistas que têm povoado a agenda das entidades formais interessadas e atuantes nos diversos espaços de formação. Os retrocessos presentes no corrente ano, como o sufocamento público dos direitos conquistados pelas chamadas minorias, como as mulheres e a comunidade LGBTI, os discursos de ódio contra supostos apoiadores de regimes contrários à ideia do capitalismo e do estado liberal, somados à criação de ministérios como o “Ministério da Família”, e a militarização de escolas públicas a pretexto de resolver os problemas disciplinares, que, na verdade, expropria dos professores sua autonomia intelectual, são exemplos concretos de como a mobilização consciente e coletiva dos profissionais da educação deve ser constante e combativa.

BNCC: entre possíveis avanços e o perigo do engessamento do trabalho pedagógico

A ideia de um currículo nacional comum não é novidade pelo mundo. Os estadunidenses incentivaram a criação de uma base para estruturar o trabalho pedagógico nas instituições de ensino público. O motivo era garantir que a base cultural anglo-saxônica não se perdesse com a entrada em massa de trabalhadores da América Latina no país para garantir o funcionamento das indústrias (SILVA, 2011).

No cenário brasileiro, talvez a criação do *Ratio Studiorum* pela companhia de Jesus tenha sido a primeira experiência local de produzir um documento basilar para a organização do ensino (SAVIANI, 2007).

Recentemente, a política curricular dos Estados Unidos gravitava em torno de um currículo nacional comum, que, em longo prazo, provocou a perda da autonomia intelectual dos profissionais da educação, além de burocratizar e controlar de forma puramente administrativa o processo educativo. Compartilha-se da ideia de Apple (2001) quando informa as origens dessa experiência no seio de governos liberais e ultraconservadores:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (APPLE, 2001, p. 94).

Longe de qualquer pensamento determinista ou escatológico, embora as críticas e os posicionamentos contrários à BNCC tenham sido inúmeros, como a produção de Silva, Vasconcelos e Casagrande (2016), o processo de construção dela mostrou-se, ainda que de forma tímida, a possibilidade de discutir nacionalmente as políticas para o campo educacional.

Já se anunciou que o objetivo central destes escritos está em demarcar as possíveis mudanças e os impactos que as recentes políticas do campo educacional venham a provocar na organização pedagógica das instituições de ensino. Ponderando essa ideia, após leituras cuidadosas da BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, foram elencadas a seguir as principais alterações que o documento possivelmente irá trazer em sua aplicação:

- Reorganização dos projetos político-pedagógicos, dos planos de ensino e dos planos de aulas nas instituições de ensino.
- Reflexão sobre os planejamentos em geral, tendo como núcleo a lógica das habilidades e das competências.
- Implementação de uma nova lógica nos currículos dos cursos de primeira licenciatura, segunda graduação e formação docente para não licenciados.
- Atualização dos processos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação, pelas secretarias estaduais e municipais e outros órgãos responsáveis por ofertar cursos de aperfeiçoamento, de especialização.
- Alteração nos materiais didático-pedagógicos, como livros-texto, para se adequarem ao conteúdo da BNCC.
- Até o 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças do país devem estar plenamente alfabetizadas.
- A Educação Infantil é centrada na “oralidade e escrita”.
- O Ensino Religioso deve abrigar as discussões em torno de gênero e orientação sexual.

Com relação aos impactos que o documento trouxe para cada componente curricular, são necessários uma reflexão mais específica e o debate constante com os pares em cada instituição de ensino. O objetivo foi tão somente apontar as modificações centrais da BNCC.

Reforma do Ensino Médio: o poder da “caneta”

Em recente discussão (BORGES; SILVA, 2016) a respeito das políticas atuais vigentes para o Ensino Médio brasileiro, levantou-se o quanto foi perversa a aprovação da Medida Provisória nº 767/2017, que alterou a configuração organizativa e curricular da etapa. As principais mudanças foram:

[...] ampliação progressiva da carga horária para mil e quatrocentas horas; os currículos devem abranger de forma obrigatória o

ensino de língua portuguesa e da matemática (obrigatórios nos três anos do ensino médio), além do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia passam a ser facultativos, dependendo do itinerário formativo escolhido pelo estudante da etapa; possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; os conteúdos cursados no ensino médio poderão ser aproveitados no ensino superior; poderão atuar na etapa, além dos portadores de diplomas de curso técnico e superior na área pedagógica, os profissionais que comprovarem notório saber em suas áreas de atuação; criação de uma política de fomento para implementar o ensino médio integral (BORGES; SILVA, 2016, p. 89).

Naquele período, as maiores críticas feitas eram relacionadas à possibilidade de autorizar profissionais de outras áreas a ocupar o espaço de sala de aula como docente, com base em um notório saber em sua área de atuação e em relação à existência de itinerários formativos diferentes oferecidos aos estudantes. A seguir, serão enumerados alguns pontos de reflexão importantes para compreender como o Ensino Médio passará e funcionará:

Formação de profissionais da educação e currículo. Para os docentes que atuam no Ensino Médio, o desafio está em compreender e transportar a lógica de componentes curriculares para áreas do conhecimento. Esse movimento não é novidade no Brasil. Diversas instituições de ensino públicas e privadas têm buscado alternativas para pensar em uma lógica curricular que vá além das disciplinas. Essa ação passa pelo entendimento de que um “currículo coleção” (BERNSTEIN, 1996) centrado nas matérias escolares e com pouco diálogo entre elas dificilmente poderá contribuir para consolidar a tão aclamada formação integral e integrada, prevista pelos documentos prescritos.

A propósito, a modalidade “currículo integrado” (BERNSTEIN, 1996; SANTOMÉ, 1998) – mesmo sem a BNCC entrar nos detalhes epistemológicos que são exigidos para colocar em prática – passa a ser um objeto de fetichização por parte de muitos que defendem ser esse o caminho, como panaceia resolutive dos grandes problemas educacionais. O hiato está em municiar docentes na formação inicial e continuada a despeito dos elementos que cercam essa modalidade curricular, como o entendimento da necessária aproximação entre os eixos nucleares e integradores às áreas do conhecimento, além de alinhar o currículo da formação e atuação dos profissionais da educação (BORGES, 2010).

Material didático. O Ministério da Educação (MEC) anunciou que as coletâneas e as coleções de livros didáticos previstos para o PNLD 2021 serão inventariadas por área de conhecimento e fascículos para atender às habilidades e às competências previstas no documento.

Avaliação. Com a retomada do assunto por meio da aprovação da BNCC para a etapa em 2018 – mesmo com a enxurrada de críticas por entidades e órgãos de classe, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), – os próprios entusiastas da proposta percebem que a BNCC, se mal conduzida, pode causar um empobrecimento dos conteúdos presentes no Ensino Médio, além de produzir o fenômeno conceituado por Freitas (2012) de “estreitamento curricular”, isto é, trata-se de organizar os documentos curriculares apenas e somente em função das avaliações de larga escala.

O processo avaliativo de aprendizagem deve sofrer mutação, pois terá que ser pensando a partir da BNCC, das avaliações de larga escala, dos perfis exigidos em universidades e de possíveis funções presentes no trabalho. Todavia, em inúmeras instituições formais de ensino pelo país, o alinhamento curricular descrito anteriormente ocorre, então o desafio está em inserir o conteúdo da base à realidade de cada instituição.

Os partidos e as entidades que organizam o Escola Sem Partido (ESP)

A polarização político-partidário que se intensificou com o pleito eleitoral de 2014 trouxe consequências nefastas para diversos campos sociais, como a política educacional.

Por meio de uma narrativa simplista e de linguagem apelativa, os entusiastas da proposta “Escola Sem Partido (ESP)” – um grupo unido pelo direitismo político conservador e pelo fanatismo religioso interesseiro – conseguiram avançar com inúmeros projetos de lei país afora. O mais emblemático é o PL nº 7.180/2014, encabeçado por deputados e senadores de partidos políticos de extrema direita e que são enlaçados pelas aproximações religiosas. Cai por terra o primeiro argumento desse grupo de que a escola deve ser neutra e não tomar partido de nenhuma ideologia que interfira na educação familiar e nas convicções religiosas dos estudantes. Pois bem, o Programa ESP tem partido, cor e bandeira, só não permite que ideias mais progressivas penetrem no ambiente educativo formal.

Mesmo com seu arquivamento em 2018, o PL pode ser ressuscitado na legislatura que iniciou em 2019, sobretudo porque o grupo político que defendia abertamente essa ideia ocupa o poder de forma legítima; afinal de contas, o resultado das últimas eleições confirmou por ampla maioria que a direita brasileira – embora esse conceito possa ser questionado – estava de volta, fortalecida e a todo vapor.

Em linhas gerais, a proposta pretende:

- Extinguir o suposto poder “doutrinador” da maioria dos profissionais da educação que estariam usando sua audiência cativa entre os estudantes para promover uma filiação marxista² e esquerdista.

- Acrescentar um item “princípios de ensino” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei nº 9.394/96.
- Garantir que em sala de aula sejam trabalhadas todas as versões sobre um mesmo assunto, exceto se essas narrativas não ferirem as convicções ideológicas dos alunos.
- Alterar os materiais didáticos que sejam tendenciosos.
- Trazer a obrigatoriedade de fixar cartazes informativos aos docentes nas instituições de ensino prevenindo sobre as sanções penais em caso de descumprimento legal do objeto da lei.

Vários estudiosos têm se debruçado sobre a questão, tentando apontar as fragilidades e os perigos em caso de aprovação da proposta ou mesmo analisando os respingos que o debate já provoca em diversos espaços de discussão.

Borges e Silva (2016) apropriadamente denominam “currículo da mordança” o possível resultado dessas medidas, já que a lógica de organizar os conteúdos passaria pelo cerceamento de inúmeros temas, ocasionando o esvaziamento intelectual e imprimindo uma mordança nos processos de construção curricular. Os autores sublinham também que a própria natureza do Programa ESP não encontra abrigo legal em nenhuma legislação anteriormente aplicada à educação. Portanto, ele

[...] não se sustenta pedagogicamente: pela incoerência conceitual, pelo seu caráter ideológico - ainda que sua proposição seja justamente o oposto - e pela fragilidade epistemológica pela qual seus requisitos e princípios se apresentam. O currículo da mordança não encontra amparo legal nem pedagógico. O currículo que almejamos deve nascer das diferentes realidades sócio-históricas que são forjadas nas comunidades escolares e isso não pode reduzir-se especialmente na religião ideologicamente apropriada (BORGES; SILVA, 2016, p. 220).

A recente obra de Frigotto (2017) revela o sentido que verdadeiramente está por trás do Programa ESP, tomando como princípio a retomada das ideias classistas, colonizadoras e autoritárias com as quais a história brasileira foi contada. A ideia de criminalização e disseminação do ódio contra as chamadas minorias é o objetivo central do Programa ESP:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 1).

Mazza e Zan (2018) resumem que, em virtude de seu caráter punitivo e extremamente político, o Programa ESP deve ser estudado e desmantelado pela reflexão provocativa dos seguintes aspectos: a concepção de escolarização, a desqualificação do professor, as estratégias discursivas de delação do trabalho do professor e a defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Por esses elementos, é possível enxergar uma possibilidade de reverter os avanços dessa política ideologicamente orientada, que, no fundo, mira a retomada do civismo que alimenta o ufanismo e é amplamente usada como manobra política, para obter legitimidade de boa parte da população que não tem ou não teve a oportunidade de pensar os problemas do Brasil em espaços acadêmicos, os quais, infelizmente, ainda são bem elitizados.

O Brasil amado acima do verde-amarelo: educação de qualidade e emancipação

Percebe-se, ao longo de escritos anteriores, o quanto a reflexão histórica a respeito do passado do Brasil é fundamental para a compreensão e para proposições de confirmação ou de contestação sobre qualquer objeto ligado à existência social dos sujeitos.

Muitos personagens que ocupam hoje cargos e funções deliberativas no cenário político nacional não se remetem a esse resgate da memória quando propunham – com amplo apoio de correligionários – medidas legais, como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa ESP.

Ao menos é o que se mostra nítido quando se pertence aos campos políticos, práticos e epistemológicos dos cenários em que essas ações legislativas são aplicadas e se apropria deles. Faz-se referência à educação e ao currículo, que, conforme já discutido, são o centro nevrálgico das tensões e das contradições resultantes dessas políticas.

O risco que a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa ESP trazem para a regulação e o controle dos planejamentos, da didática e das avaliações praticadas nas instituições de ensino é iminente.

Todavia, essas medidas foram aprovadas pelo aparato legal e burocrático do sistema legislativo. Portanto, não é que não possam ser revogadas, pois se vive em um estado democrático de direito, composto de três poderes e, em tese, fundamentado na vontade popular, então é possível no futuro que algumas dessas leis sejam questionadas e até alteradas.

Mesmo com o ufanismo e a “intromissão burocrática” (SACRISTÁN, 2000) sustentando a maioria dos debates em volta dos temas legais anteriormente citados, acredita-se que a força coletiva, mediada pela reflexão e pela ação profunda dos profissionais implicados com a educação, desde os espaços burocráticos até a sala de aula, é o caminho plausível para que, no exercício da prática

docente, possa-se repensar os currículos, os projetos pedagógicos, os planejamentos e as avaliações, respaldados pelos documentos prescritivos da educação, mas com um olhar criterioso.

A especificidade e a singularidades presentes em torno das inúmeras instituições de ensino formal pelo país afora podem indicar o percurso menos espinhoso para que a qualidade nos processos educativos seja a marca do que se anseia na escola e que ela possa atingir seu objetivo primário, ao menos sob o olhar crítico, que consiste em garantir a aquisição de conhecimentos de alto nível e com eles consolidar a emancipação humana.

Recebido em: 06/03/2019

Revisado pelo autor em: 21/05/2019

Aceito para publicação em: 27/05/2019

Notas

1 Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de Currículo, Didática e Avaliação. Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) na UnB, onde também exerce a função de coordenador de curso adjunto. Doutor e mestre em Educação e Currículo (2017) pela UnB. Possui licenciatura em História e em Pedagogia. Especialista em História Afro-brasileira e Africana. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas. Investigador na área de Currículo, Didática e Formação de Professores, Educação das Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Currículo Integrado, Interdisciplinaridade, Eixo Estruturante e Transversalidade e Ensino de História. Foi professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal entre 2005-2018. E-mail: francisco.thiago@unb.br

2 Cabe salientar que os sujeitos que propunham o combate a essa suposta doutrinação ideológica não fazem, em seus documentos e anúncios oficiais, quaisquer distinções entre pensamento marxiano, teorias críticas, ideias marxistas, socialismo, comunismo etc.

Referências

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.).

Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!*** Campinas: Papirus, 2010.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A Reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências**, v. 5, p. 87-100, 2016.

FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)**. tomo 3, vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1995. (Col. História da Civilização Brasileira).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GOODSON, Ivor. La construcción social del currículum: possibilidade y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación**, Barcelona, n. 295, p. 7-37, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Mandacaru, 1989.

PINAR, William. **O que é a teoria do currículo?** Porto. Porto Editora, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**: Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, JÁ. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. *In: MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África***. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 181-194.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB. Brasília, 2013.

_____. **Currículo festivo e educação das relações raciais**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2015.

_____. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Laryssa; CASAGRANDE, Robson Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história: reflexões docentes. **Revista Projeção e Docência**, Taguatinga, v. 7, n. 2, p. 1-14, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZAN, Dirce; MAZZA, Débora. Escola Sem Partido? É possível? **Jornal da Unicamp**, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel>. Acesso em: 3 mar. 2019.

Consensualismo educacional: o processo emancipatório do altruísmo da sociedade contemporânea

DAVIDSON ALESSANDRO DE MIRANDA¹

Resumo: O artigo visa reconstruir os fundamentos caracterizadores da modernidade e as implicações decorrentes desses princípios para o novo paradigma da vida humana. Pretende-se avaliar as transformações sociais, políticas e culturais provocadas pelo processo de modernização nas últimas décadas, bem como suas respectivas interferências na educação na sociedade contemporânea. Caracterizado o problema decorrente desse cenário de transformações históricas, busca-se apontar como possibilidade para superação das limitações técnico-científicas da racionalidade instrumental a teoria do agir comunicativo de Habermas, conferindo ao processo de ensino e aprendizagem a abertura intersubjetiva enquanto condição de possibilidade para formação do consenso. Palavras-chave: Educação. Razão instrumental. Intersubjetividade. Consenso.

Educational consensus: the emancipatory process of the altruism of contemporary society

Abstract: The article aims to reconstruct the foundations characterizing modernity and the implications of these principles for the new paradigm of human life. Aims to assess the social, political and cultures caused by the process off modernization in recent decades as well as their interference in education and in contemporary society. Characterized the problem arising from this scenario of transformations stories we point out as a possibility for overcoming the limitations of Techno-scientific rationality theory of communicative action of Habermas, giving the teaching-learning intersubjective openness as a condition of possibility for the formation of consensus.

Keywords: Education. Instrumental reason. Intersubjective. Consensus.

Consenso educacional: el proceso de emancipación del altruismo de la sociedad contemporânea

Resumen: El artículo pretende reconstruir los fundamentos caracterizadores de la modernidad y las implicaciones resultantes de estos principios para el nuevo paradigma de la vida humana. Se pretende evaluar las transformaciones sociales, políticas y culturales provocadas por el proceso de modernización en las últimas décadas, así como sus respectivas interferencias en la educación y en la sociedad contemporânea. Caracterizado el

problema resultante de este escenario de transformaciones históricas, se busca apuntar como posibilidad para superación de las limitaciones técnico-científicas de la racionalidad instrumental la teoría del actuar comunicativo de Habermas, confiando al proceso de educación y aprendizaje la apertura intersubjetiva en cuanto condición de posibilidad para formación del consenso.

Palabras clave: Educación. Razón instrumental. Intersubjetividad. Consenso.

Introdução

Este artigo tem por objetivo desenvolver uma análise filosófica e sociológica dos pressupostos fundadores da modernidade e caracterizadores de todas as implicações decorrentes desse novo paradigma de vida, pensamento, organização e relações sociais. Pretende-se aqui contrapor a ideia de sociedade contemporânea de industrialização avançada e as implicações decorrentes dessa situação para o aspecto social da vida ao consenso² como possibilidade de reintegração de diversos “aspectos”, princípios e valores que compõem a vida humana e a esfera social.

Entre os objetivos do artigo, ressaltam-se:

- a) apresentar o debate intersubjetivo e interativo de Habermas como condição de possibilidade para superação da crise³ (distanciamento), provocado pelas bases da racionalidade instrumental. Esse distanciamento é oriundo do racionalismo e do positivismo e deve entender a educação como um processo subjetivo e individualista que contribui para o desenvolvimento cada vez maior de uma sociedade sempre mais comprometida com a busca incessante pelo progresso e pelo poder enquanto princípios capazes de justificar e legitimar a tão sonhada autonomia ou esclarecimento;
- b) discutir a importância de se reconhecer a ação estratégica (conquista dessa estrutura racionalista) no processo de deliberação dos indivíduos ou cidadãos, mas que precisa ser reavaliada pelas bases de uma teoria crítica – filosófica e social – com pretensões de reconhecimento de alteridade como sendo característica primordial para se pensar o mundo contemporâneo. Aqui, a racionalidade intersubjetiva aparece como ferramenta capaz de possibilitar o debate das muitas idiossincrasias que caracterizam o mundo da vida, e que, por não negar as diversidades de aspectos, valores e princípios que definem esse mesmo espaço de relações sociais, poderia configurar-se como sendo uma alternativa racional mais ampla que o paradigma do sujeito edificador da modernidade;
- c) possibilitar, assim, a investigação da relação da educação emancipatória com a sociedade industrializada e tecnicista a partir da discussão de como é possível e o que significa formar cidadão (alguém que possui direitos), pensando ainda a relação desse processo emancipatório diante de um sujeito que se define pelo “direito de ter direitos”. Para tanto, será

feita uma análise das fundamentações caracterizadoras da modernidade a partir da matriz antagônica racionalista/empirista – estruturas prope-dêuticas de tudo que se pode hoje definir como sendo característica desse momento –, com vistas à análise dos impactos de todos os desdobramentos decorrentes desse processo de edificação de um novo paradigma de racionalidade. Por isso, o ponto de partida é reconstruir, em uma rápida perspectiva histórica, os fatores e os aspectos que permitem conceituar e situar a modernidade, para que, a partir disso, torne-se possível analisar a “marginalização” e a “escravidão” a que o modo de vida foi submetido em nome do ideal de racionalidade que concede a primazia do sujeito em relação ao objeto;

d) investigar os limites dessa relação proposta por esse paradigma da racionalidade para edificar, nesse mesmo limiar, as necessidades de reconstrução dessa matriz que, por vezes, possibilitará um debate mais amplo dos problemas de fato delimitadores da existência humana.

Segundo Adorno (2003), a educação não é necessariamente um fator de emancipação, tese que se justifica e se ilustra até mesmo diante do projeto ideológico proposto pelo Iluminismo e pelo positivismo. Mas não há como deixar de ter como ponto de partida a reflexão e a limitação a que o homem foi submetido pelo crescente desenvolvimento das sociedades capitalistas, fundamentadas em uma dimensão técnica e industrial que acabou por “engolir” os demais aspectos da vida, submetendo-as ao mesmo rigor de análise positivista.

Diante desse cenário, a emancipação se daria a partir de um processo de participação no debate, cujo discurso argumentativo (do sim e do não) se legitimaria com base na reconstrução da modernidade e da ação humana, fundamentadas na relação íntima da razão e da linguagem, construindo, assim, uma abertura para a “desbarbarização” das relações sociais, já que a busca cooperativa e consensual da verdade construiria um viés de libertação pela racionalidade instrumental.

Para tanto, não se faz necessário negar o agir instrumental, mas sim pensar a educação como:

[...] um agir orientado pelo entendimento de modo a estabelecer formas coletivas de aprendizagem de um processo de formação que assegure a competência comunicativa dos sujeitos em interação, a fim de que estes se tornem, inclusive, responsáveis pelos seus atos (GOMES, 2007, p. 117).

Dialética da modernização e do modernismo

A tentativa de se caracterizar o debate social na contemporaneidade passa, antes de tudo, pela necessidade de contextualização do que venha a ser

modernidade. Isso pode ser possível mesmo no mundo denominado pós-moderno, ao se perguntar se são vivenciados problemas novos ou ainda se buscam respostas aos problemas ditos modernos.

Por ser objeto deste tópico a caracterização da modernidade como momento primordial para a compreensão de alguns problemas atuais, não se debruçará sobre a questão se hoje se está ou não em um momento completamente novo, por isso será denominado o presente como sociedade contemporânea.

Moderno, do latim *modernus*, significa literalmente atual, ou seja, a experiência presente ou vivenciada agora (advérbio de tempo que denota a experiência moderna como um sentimento extremamente imediato) (ABBAGNANO, 2007).

A modernidade enquanto condição do agora, do momento caracterizado pela nova experiência, só assim se define se antes for compartilhada como conjunto de experiências de todo um povo. São experiências circunstanciais de anseios, desejos, interesses e necessidades que demarcam um momento e caracterizam situações de vida social, política, cultural, epistemológica e espiritual. É isso que faz desse momento um ambiente totalmente novo em relação a todas as demais experiências já vivenciadas pela humanidade.

Essa evidência pode ser vista na passagem em que, segundo Berman (1986), existe um tipo de experiência vital – de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e dos perigos da vida – que é compartilhado por homens e mulheres de todo o mundo. Essa passagem evidencia bem esse movimento determinante de algo novo a ser experimentado e compreendido para além de qualquer fronteira geográfica, racial, de classes, religiosa, de nacionalidades e ideológica. É esse espírito que, a exemplo de Berman, será chamado de modernidade.

Faz-se necessário destacar como particularidade desse momento, aqui caracterizado como modernidade, a capacidade sistemática de integrar e desintegrar (unir e separar) no mesmo movimento experimental o homem, seus valores, as classes sociais, as ações e os princípios fundamentadores da vida humana.

[...] nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte do universo no qual, como disse Marx “tudo que é sólido se desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p. 15).

As tentativas de se precisar o momento histórico exato em que se deram todas essas transformações que determinam o início da modernidade foram muitas, e, por isso, há divergências significativas diante das afirmações feitas. Aqui será adotada a definição dada por Berman (1986), que, ao dividir a história

da modernidade em três fases, estabelece o início do século XVI como ambiente em que as pessoas começaram a experimentar a vida moderna, mesmo sem ter “consciência” do real significado desse novo propósito de vida.

O século XVII, estruturado sobre a matriz epistemológica do racionalismo cartesiano e do empirismo inglês, não criou uma homogeneidade de pensamento, mas fomentou o debate em torno da relação entre sujeito (homem) e realidade (mundo vital), apresentando bases para diferentes fundamentações. Apoiado no racionalismo, o homem se vê sujeito portador de uma capacidade lógico-científica – quase matemática – capaz de decifrar enigmas da realidade e da vida político-social antes desconhecida. Por outro lado, assentado em bases puramente naturais e empíricas, esse mesmo homem se reconhece sujeito que precisa valorizar cada uma das novas experiências e possibilidades para só depois estabelecer os nexos causais que o permitem formular os diversos significados da realidade fática.

Nessa premissa, o problema e a mudança de um paradigma para outro parecem simples. Porém, essa ilusão é causada pela breve apresentação dessa dicotomia que, sem dúvida, é merecedora de uma investigação mais consistente, o que não será feito aqui, pois o objetivo é apenas ilustrar e remontar os princípios estruturais da modernidade. Mas cabe ressaltar que a primeira base (racionalismo) se sustenta na crença de que há uma relação causal no mundo fenomênico que pode ser percebida e compreendida por esse sujeito racional, possibilitando-o agir de forma interventiva e transformadora.

Já a segunda base (empirismo) nega a relação causal como sendo um princípio lógico de ordem necessária, fazendo com que o homem, agora conhecedor de sua singularidade, autoconstrua-se nas diversas e limitadas experimentações a que está sujeito no mundo fenomênico e dinâmico. É necessário ficar claro que não se nega a racionalidade caracterizadora desse novo homem e do momento em que se situa, mas relega sua funcionalidade apenas ao exercício de compreensão das sensações e das associações apreendidas nas diversas experiências, o que para os racionalistas seria limitar a capacidade e o valor da mais nobre faculdade humana, a razão.

Os séculos que sucederam essa dicotomia (XVIII e XIX) compartilharam do “espírito de vida revolucionário” desenvolvido a partir de debates, esperanças, anseios e necessidades criados com a matriz do século XVII e, sobretudo, das contribuições kantianas de subjetividade, da delimitação da capacidade racional e da caracterização do mundo material e sua relação com o homem.

Essas contribuições serviram para reavaliação das pretensões iluministas de esclarecimento e edificação da liberdade, do individualidade e da autonomia do homem em relação ao Estado novo e suas estruturas organizacionais de vida, que acabaram provocando um “mal estar” em todos os níveis da vida pessoal, social e política. Isso fez com que fossem desencadeadas inúmeras manifestações e reivindicações por meio de “explosivas convulsões” de um povo que, mesmo

partilhando do sentimento de se viver em uma era revolucionária – sujeito que se reconhece portador de direitos e anseios –, guarda consigo as lembranças de como é viver material e espiritualmente em um mundo que ainda não realizou completamente o sonho da modernidade.

Por isso, há a temeridade e a angústia diante da possibilidade da não realização dos anseios de vida projetados por esse novo ideal de realização.

Segundo Berman (1986), é sobre essa profunda dicotomia, essa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra o conceito de modernidade e de modernização. Aqui se justifica o subtítulo deste artigo, por versar sobre a dialética da modernização e do modernismo, que é o grande problema do século XX, pois se vive em um ambiente em que o processo de modernização⁴ avança atingindo todo o mundo, sobretudo de forma virtual, levando em um processo globalizante à integração dos valores modernos, o que caracteriza modernismo.

O movimento do modernismo que se dá por um crescente processo de modernização não significa aqui uma homogeneização, nem mesmo no campo do pensamento e da arte, mas sim a adesão e a expansão de valores e princípios que caracterizam o homem moderno, o qual, por sua vez, concebe-se em traços e características cada vez mais fragmentados.

Muitas são as fontes que alimentam toda essa efervescência da vida moderna:

[...] grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de lutas de classes; descomunal explosão demográfica [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando para obter algum controle sobre suas vidas [...] (BERMAN, 1986, p. 16).

A modernização, assim compreendida, caracteriza-se como um problema paradoxal, pois, ao proporcionar uma cultura moderna, propicia que o homem (moderno) se “multiplique em uma multidão de fragmentos”, invalidando o pressuposto da unidade e concebendo inúmeros caminhos de realização para a humanidade. O projeto da modernidade perde, assim, a capacidade de se organizar e dar sentido à vida das pessoas em meio ao turbilhão de transformações que tornam instáveis toda a estrutura da vida social.

O que significa autonomia ou ação consciente diante de tantos fatores delimitadores das escolhas e decisões? Como é possível o indivíduo mover-se e viver diante de tantas dicotomias? O que significa ser cidadão diante de uma realidade fragmentada, opressora e limitada pelas bases capitalistas, industriais e tecnológicas? Qual é o papel da educação em um Estado que se caracteriza como democrático de direitos?

São todas essas indagações que exigem uma análise filosófica e sociológica capaz de verificar os impactos provenientes de todas as transformações que o processo de modernização causou nos séculos XIX e XX.

As aporias do subjetivismo moderno: uma análise social a partir de Max Weber

A criação do novo habitat humano, que são as cidades onde se instalaram as fábricas automatizadas, cortadas pelas grandes ferrovias e vias de acesso, além das amplas zonas industriais, os telégrafos, os jornais, a internet e os outros veículos de comunicação que impulsionam a vida humana e as relações sociais, formou o cenário caracterizador da vida social e política a partir do século XIX. Todos esses fatores, aliados ao crescimento desordenado desses centros urbanos e ao crescimento demográfico desenfreado em função das constantes evasões do campo e aglomerações em torno dos grandes centros industriais, tornaram a vida cada vez mais competitiva e vinculada aos meios de produção, mesmo que por mera sobrevivência. Aqueles que não se veem reconhecidos ou inseridos nos meios de produção ou que não estão aptos e qualificados para a disputa acirrada são marginalizados pela própria lógica do sistema.

A agilidade e o dinamismo surgem diante disso como princípios constituintes do ambiente no qual se darão todas as relações sociais e de produção, tornando-se características principais do processo de modernização, que se justifica pela incessante busca pelo progresso e resulta em consequências profundas para o campo da vida humana.

[...] em nossos dias, tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobre-carregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornaram-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda de caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros homens ou à sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as novas invenções parecem dotar da vida intelectual às forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material (MARX *apud* BERMAN, 1986, p. 19).

Os Estados nacionais cada vez mais fortes, aliados a um desenfreado crescimento urbano, fizeram do século XIX um mundo moderno em franco desenvolvimento, capaz de impulsionar o mundo da vida em um processo constante de transformações que pudesse garantir inúmeras possibilidades, mas nenhuma solidez ou estabilidade.

A instabilidade que marca esse período foi causada pelo movimento dialético dos contrários, explicitados por Marx, em seu Manifesto Comunista (2005), na frase “tudo que é sólido se desmancha no ar”, e afetou completamente as forças sociais, as organizações de vida, as estruturas e os impasses da sociedade civil, urbano-industrial, as classes sociais e, sobretudo, as bases capitalistas do modelo de produção.

É nesse celeiro de instabilidade e necessidades que o homem moderno procura sua definição e sobrevivência. A passagem do modelo de produção feudal para o capitalismo propiciou uma mudança econômica inevitável, que acabou possibilitando a divisão social do trabalho e determinando o novo paradigma de organização social. O modelo organizacional dos meios de produção constitui, em aspectos mais elaborados, a organização política que se denomina Estado moderno, formado por classes, grupos, movimentos sociais, intelectuais e políticos limitados e demarcados por um dos principais símbolos da época, o capital.

Esse pressuposto fundamental para a análise aqui proposta é consequência da racionalização do mundo da vida introduzido pelas pretensões da escola positivista (considerada a dialética negativa). Tal escola do positivismo, que, segundo Augusto Comte, é a corrente filosófica que promoveria e estruturaria o último estágio⁵, faz com que a humanidade tenha atingido o conhecimento, a partir de um modelo de racionalidade (entendido como sistema metodológico e doutrinário), e considera o homem como produto da natureza, com atitude epistemológica, cujo ponto de partida era a observação, estabelecendo, com primazia, a realidade em relação ao quimérico, considerando a existência objetiva dos fenômenos e acreditando na utilidade, na certeza e na precisão do pensamento científico.

De forma a compreender o conhecimento como sendo a união espontânea e necessária entre a razão e a realidade, o positivismo induz o homem à crença de que é capaz de compreender, explicar e comprovar as leis efetivas, relações invariáveis e similares que modificam constantemente os fatos em todos os âmbitos da vida humana.

Nas leis dos fenômenos consiste realmente a ciência, à qual os fatos propriamente ditos, e que pese à sua exatidão e ao seu número, não fornecem mais do que materiais indispensáveis. Ora, considerando a destinação constante dessas leis, pode-se dizer, sem exagero algum, que a verdadeira ciência, longe de ser formada por simples observações, tende sempre a dispensar a observação

direta, substituindo-a por essa previsão racional que constitui o principal caráter do espírito positivo. Assim, o verdadeiro espírito positivo consiste, sobretudo, em ver para prever, em estudar o que é a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma da invariabilidade das leis naturais (COMTE *apud* REZENDE, 2002, p. 148).

Ao estabelecer uma correspondência lógica e histórica entre a razão e a realidade, esse modelo de racionalidade conduz o homem a uma estratificação do “cotidiano” à luz de princípios de ordem natural, levando-o à crença de que a aquisição da tão sonhada autonomia em relação ao mundo e todo o progresso necessário à realização dos seus mais audaciosos ideais e à realização de melhorias na condição de vida podem ser calculados de forma precisa por essa racionalidade matemática.

Mesmo admitindo a história como sendo um progresso, Weber (1982) é pessimista no que diz respeito a esse projeto emancipatório oriundo dessa racionalização da vida, sobretudo no aspecto social.

Sua crítica se fundamenta na afirmação de que a racionalidade técnico-científica trouxe consequências negativas e inevitáveis para a humanidade, contrariando seu propósito inicial, que era o de estruturar e emancipar esse mesmo indivíduo. O que se tem é uma padronização dos modelos organizacionais que tendem a estabelecer padrões de comportamentos, pensamentos e linguagens, que igualam e enquadram os indivíduos em um sistema social, político e cultural cada vez mais burocrático.

Com base em uma pedagogia que visava afastar a incerteza, o medo, a dúvida e a angústia da dialética do positivismo racionalista, por meio da técnica e da ciência, o mundo materializa a vida, o homem e as diversas relações que o caracterizam. O encanto e a magia desse suposto controle dos fatos, das relações passadas e das consequências possíveis dão o devido suporte para a crença de que o indivíduo se tornou emancipado de todos os mitos, divindades e crenças metafísicas que antes o atormentavam. Parafraseando Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2002), são feitas as seguintes indagações: quais são as consequências dessa racionalização operada por meio da ciência e da técnica? Tem-se a garantia de que os homens a encontrarão para o caminho do verdadeiro Deus ou para a felicidade? Ao menos se teria hoje um conhecimento mais claro das próprias condições de vida do que tinham os primitivos?”

Para Max Weber (1982), essa convicção que leva a esse modelo de racionalidade é ilusória porque, ao procurar encontrar os dados mensuráveis e as regularidades estatísticas nas relações sociais (ciências humanas), não atinge as generalizações de caráter matemático das experiências humanas. Isso permite pensar que as ações sociais não podem ser explicadas a partir de uma relação necessária de causas e efeitos como se faz nas ciências naturais, porque essa atitude tornaria as ações e as relações sociais desprovidas de sentidos peculiares que

pudessem ser compreendidos. Segundo o autor, o método compreensivo seria capaz dessa façanha sem reduzir a realidade a um aglomerado de proposições de forma e natureza matemática.

Ao determinar os fenômenos sociais como sendo objetos de compreensão imediata e não mediatizados por um cálculo rigoroso, Weber (1982) questiona as intenções subjetivas ou o móvel das ações humanas diante dos aspectos exteriores determinantes dessas ações.

O fato é que a estratificação racionalizada da realidade faz da sociedade civil, de industrialização avançada, dos séculos XIX ao XXI, um espaço para o triunfo de egos e autoconsciências e que, apoiada em um projeto emancipatório, via propósitos técnico-científicos que não ambicionavam outra coisa senão a autoafirmação, mesmo que para isso fosse útil a legitimação dos mais diversos, perversos e violentos meios de dominação.

A consciência comum, propósito do positivismo, é trocada pela autoconsciência ou pela subjetividade oriunda da suposta autonomia e dominação da natureza, permitindo aos mais “esclarecidos” o domínio dos meios de produção ou técnica capaz de transformar todos os demais em objetos e meios, podendo ser manipulados em prol do progresso e da ordem de seus ideais.

Ao formar sociedades de massas cada vez mais amórficas, submissas e dependentes de uma engrenagem, em uma “via de mão dupla”, produz progresso aos detentores dos meios de produção capitalista, enquanto marginaliza e escraviza os dependentes e legitimadores desses mesmos meios de produção. Torna fria a linguagem que antes era pressuposto fundamental de interação e entendimento da diversidade cultural que caracteriza os indivíduos, as sociedades e os ordenamentos jurídicos.

O resultado inevitável desse cenário é o medo, a desconfiança constante de tudo e de todos e a opressão cada vez mais forte das instituições e das esferas legitimadoras desse sistema racionalizado.

Resgatar a intersubjetividade ou o exercício racional de argumentações e decisões livres dos padrões e das determinações das sociedades técnicas instrumentais como forma de transformação de mentalidade e melhorias de condições de vida torna-se o objetivo primordial de reconstrução de um projeto emancipatório e capaz de promover cidadania.

O interesse técnico se enraíza nas estruturas da ação instrumental, baseada em regras técnicas, pelas quais o homem se relaciona com a natureza, submetendo-a ao seu controle. O interesse comunicativo se enraíza nas estruturas da ação comunicativa, pela qual os homens se relacionam entre si, por meio de normas linguisticamente articuladas, e cujo objetivo é o entendimento mútuo. Ambas as formas de conhecimento, geradas pelos respectivos interesses, servem a um interesse fundamental: o da emancipação da espécie. O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas

necessidades ajudando-o a libertar-se da sua natureza exterior; o conhecimento comunicativo o impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social (FREITAG; ROUANET, 1980, p. 13).

O agir comunicativo de Habermas como pressuposto emancipatório da razão instrumental

A crescente degradação da qualidade de vida, em oposição às conquistas cada vez mais numerosas provenientes do desenvolvimento técnico-científico, forma o eixo antagônico caracterizador do mundo contemporâneo. Associada à ambiguidade delimitadora da vida atual em aspectos distintos, impulsionou, por um lado, o homem a acompanhar o processo de avanços desenfreados da ciência – criando atrativos mais encantadores e facilitadores da existência humana – e, por outro, permitiu o desencadeamento de uma série de acontecimentos trágicos e absurdos que tendem a destruir, de forma infame, a dignidade e a liberdade humana. Eis os fatores que, segundo Gomes (2007), caracterizam a crise, o estado de barbárie e a exclusão das mais variadas formas de vida que diminuem gradativamente a competência comunicativa em um processo de realização de ações que não só possibilitem o entendimento, mas que possam também reconhecer e validar a alteridade inerente às organizações político-sociais contemporâneas.

A crise⁶ consensual ou a degradação do espaço que poderia possibilitar a construção de verdades consensuais de forma argumentativa se devem, sobretudo, ao processo de reducionismo da razão e sua dimensão instrumental. Segundo Habermas (1989), essa instrumentalização ultrapassa os limites da esfera do trabalho “colonizado”, da esfera da integração (comunicação), emergindo como consequência imediata contradições e paradoxos no aspecto ético, político, econômico, social, cultural, epistemológico, educacional, ecológico, entre outros. Propicia, assim, uma espécie de sentimento de “perda da autonomia” para o sujeito que, submerso a uma política econômica neoliberal, é um portador de uma racionalidade técnica a qual, aliada aos pressupostos científicos e tecnológicos, deveria impulsioná-lo ao “conforto e bem-estar” ou ao progresso das condições de vida, mas que, em contrapartida, acaba por distanciá-lo dessas mesmas condições.

O problema se caracteriza em maiores proporções, uma vez que esse distanciamento não se dá somente do homem em relação aos meios e instrumentos que deveriam possibilitar a sua emancipação, mas também entre os portadores da mesma condição humana, elevando a complexidade do problema por formar abismos assustadores que distanciam sujeitos, indivíduos, classes e nações. Isso, segundo Habermas (1989), justificaria a marginalização cada vez mais crescente nos dias atuais.

O que aqui se evidencia é a incapacidade desse modelo de racionalidade em propiciar condições que possam atingir o propósito de emancipação a que se dispôs. Isso se dá por entender que o campo de construção do conhecimento e do debate, que poderia servir como condição de construção da autonomia dos sujeitos diante da multiplicidade de valores, princípios e condições do mundo contemporâneo, encontra-se limitado pela esfera da utilidade, característica da racionalidade instrumental. Cria-se, então, uma indisposição à necessidade e à resolução de conflitos por meio de interação, o que produz um distanciamento e esfriamento das relações sociais.

A educação entendida como processo de formação contínuo se estrutura em uma cadeia linear de sobreposições, na qual as individualidades sobrepõem às subjetividades, o socialmente possível cede lugar ao útil, a interação, à técnica, e as relações orgânicas, às mecânicas.

Esse tipo de racionalidade que se constitui hegemonicamente, associado à sua dimensão utilitária, institui o binômio **ciência/tecnologia** que se legitima por si só, independentemente de qualquer norma, pois a ciência impõe as suas próprias regras e passa a exercer um papel ideológico, fazendo com que seja absurdo qualquer questionamento sobre o poder da ciência e da tecnologia (HABERMAS, 1968, p. 299, grifo do autor).

O eixo norteador dessa análise está no reconhecimento de que esse modelo de racionalidade termina por destruir, segundo Habermas, a lógica das condições de entendimento na esfera pública e privada da vida social, possibilitando o domínio de uns sobre os outros, a marginalização e a escravidão.

Amplia-se o conceito de razão, que, segundo Habermas (1989), em técnica e ciência, possibilitaria a compreensão das limitações técnicas e, portanto, da crise como pertencentes não ao sujeito, mas ao sistema. Recupera-se, assim, o potencial emancipatório da razão, que, segundo o autor, restabeleceria o poder crítico libertador da razão humana, submetendo, de forma crítica, a dimensão instrumental da racionalidade moderna à racionalidade comunicativa.

A emancipação pressupõe uma ação voltada para o entendimento, o que faz com que esta só seja possível quando ocorrer a “expansão dos processos de ação comunicativa”, que se fundamentam necessariamente na capacidade da humanidade de se alcançar consensos racionais através do processo de argumentação (HABERMAS, 1999, p. 500).

Contudo, o desafio consiste na identificação de elementos que possam, conforme Habermas (1989), possibilitar a reconstrução da razão, recuperar, de forma crítica, todas as dimensões atrofiadas pelo poder estratégico e limitador da

racionalidade técnico-científica e, enfim, permitir que sujeitos racionais, em um debate argumentativo, possam construir consensualmente verdades e soluções aos diversos conflitos inerentes ao mundo da vida, com o viés de possibilitar o equilíbrio intersubjetivo de interesses legitimados no discurso e na interação linguística, no alcance da emancipação ou na autonomia dos sujeitos diante das delimitações da vida, sem que as idiosincrasias culturais, econômicas, morais, éticas, religiosas e políticas sejam negadas ou relegadas a segundo plano.

Racionalidade comunicativa: o agir comunicativo, pressuposto necessário para a obtenção de consensos

A teoria do agir comunicativo de Habermas consiste na interpretação da razão como condição humana de construir racionalmente estruturas linguísticas que permitam a interação ou o entendimento em um espaço demarcado por interesses múltiplos e diversos. Seu único objetivo é reconstruir a unidade entre razão, teoria e prática, fragmentada pela noção de racionalidade instrumental do processo de modernização, fundando como princípio mediador entre as construções teóricas (ideias/sentidos) e os meios e conjuntos de relações e produções uma racionalidade comunicativa.

Nesse sentido, a ação comunicativa se diferenciaria da ação puramente instrumental, caso fosse construída em um espaço livre de coerção e orientada ao entendimento, e não ao êxito. Cria-se, assim, uma relação íntima entre razão e linguagem ou entre comunicação e racionalidade a partir da abertura que possibilita ao outro posicionar-se diante de uma das pretensões de validades, afirmando-a ou negando-a.

Nesse espaço de interações linguísticas, aparece um princípio primordial para se pensar o processo emancipatório da razão e, conseqüentemente, do homem no aspecto social, no qual se construirão as decisões, que é a intersubjetividade. Esse princípio não representa uma perda de autossuficiência nem mesmo “abre mão” de uma “relação de totalidade de pensamento”, uma vez que Habermas, diferentemente de Weber, não adota uma concepção de racionalidade com respeito a fins por considerá-la restrita. Não nega também a capacidade sintética e universalizante da razão, apenas busca transcender o pensamento paradoxal fundamentado na relação sujeito/objeto, substituindo-o pela relação entre sujeitos, com base em experiências empíricas do contexto de desenvolvimento social.

Essa mudança de paradigma permite pensar a integração das esferas culturais de valor que Weber via como um projeto ameaçado, já que a autonomia e a identidade dos indivíduos se encontravam desfragmentadas pela pluralidade e pelas sobreposições dessas esferas de valor, sobretudo a esfera econômica. O processo emancipatório das subjetividades passaria, portanto, pela reconstrução da unidade integradora das esferas constituintes do mundo da vida. Essa imposi-

ção de uma das esferas da vida sobre as demais é chamada por Habermas (1989) de racionalização seletiva, e, segundo o pensador, a instauração desse modelo pode causar um desequilíbrio entre as esferas culturais de valor⁷, comprometendo a integração entre mundo subjetivo, objetivo e social, ou seja, possibilitando uma dissociação da razão em múltiplas esferas de valor regidas por uma lógica própria de construção de verdade e conhecimento.

O resultado da destruição da unidade racional das esferas de valor são as tensões e os conflitos constantes em que se encontram o mundo contemporâneo, ocasionando, segundo Weber (1982), a perda de sentido para o homem, que não mais encontra parâmetros legítimos capazes de garantir a reprodução cultural, valorativa e, sobretudo, as ações no âmbito social.

Todo esse cenário caracteriza a complexidade do problema causado pela racionalidade instrumental que não mais permite a resolução dos conflitos e das tensões por meio do debate ou da interação linguística, uma vez que cada uma das partes estão legitimamente fundamentadas em princípios lógicos diferentes e específicos, orientando-os a impor esses valores como forma de resolução.

É importante ressaltar que o problema não está nas diferenças típicas e características das diversas esferas e dos modelos de organização social, mas na negação das pretensões de validades dos indivíduos inseridos nesses diferentes contextos sociais. Se as decisões e as ações são fundamentadas em lógicas próprias de elaboração de valores e verdades, não se faz necessário tomar conhecimento dos interesses alheios e, muito menos, obter desse outrem o consentimento ou não das pretensões que se pretende legitimar com as ações e as decisões. O que se nega, segundo Habermas, nesse modelo de racionalização é a capacidade humana de interação, ou seja:

A idéia de consenso em Habermas, circunscrita na Teoria do Agir Comunicativo, a partir do conceito de racionalidade comunicativa, do uso da linguagem como diálogo intersubjetivo e da forma integral da pessoa, fornece, em nosso entender, um potencial crítico capaz de fortalecer, através dos mecanismos pedagógicos da aprendizagem, os processos de argumentação dos agentes que participam diretamente da formação cultural (GOMES, 2007, p. 112).

Seria possível fazer uma relação entre o conceito de consenso de Habermas e os desafios da educação contemporânea? É o que se tentará responder no tópico seguinte.

Educação e consenso em Habermas

Seria possível pensar a educação, necessariamente, como um fator emancipador na sociedade contemporânea? Seria a educação capaz de promover a

adaptação do ser humano à realidade de forma que este consiga superar de maneira consciente os diversos condicionamentos que limitam sua ação? Poderia a educação contribuir para diminuir as desigualdades sociais?

Segundo Adorno (2003), toda educação que contribui para a barbarização⁸ da sociedade não pode ser vista como um processo emancipatório. Segundo o autor, a razão moderna fundamentada no pressuposto da técnica priorizou como modelo pedagógico a formação instrumental e a apropriação de conceitos ou conhecimentos puramente técnicos, que, na verdade, correspondem a uma necessidade material, mas não contribuem para a formação da condição humana de forma a capacitar para resolução de problemas, medos e anseios da vida social e política. Cria-se, com isso, uma ilusão mística de que a obtenção desses conhecimentos técnicos possibilite o acesso à tão sonhada era esclarecida, e o que esse modelo pedagógico oferece, segundo Adorno (2003), é uma indústria cultural, ou seja, uma produção artística e cultural produzida no contexto das relações sociais capitalistas. Sendo organizadas de forma estratégica para seduzir as massas cada vez mais sedentas de conhecimentos que possam ser adquiridos sem que sejam necessários tempo e esforço, formam não consciências livres, mas sim grupos de pessoas modeladas a partir de uma transmissão de conhecimento cujo objetivo maior é a formação de consciência passiva e inofensiva.

Assim, Adorno (2003) demonstra que modelos pedagógicos fundamentados nessas bases, em vez de conduzir à emancipação – como pretendia toda a ideologia da racionalidade moderna –, levam à barbárie por ter como pressuposto último a produção, e não a formação do sujeito de ação. Massas cada vez mais qualificadas pela racionalidade produtivista cujo interesse maior é atender às exigências, sobretudo econômicas, do capitalismo tardio. Esse movimento dicotômico, que instrui e aprisiona, acaba por construir as bases que permitem a submissão da educação às estruturas capitalistas edificadas sob a esfera econômica. Torna-se, com isso, inevitável a dominação por meio da “internalização” das formas de condutas necessárias à manutenção, à eficiência, ao fortalecimento e à reprodução da lógica capitalista das sociedades mercantilizadas.

Aquele que deveria ser visto como sujeito da ação no processo de formação contínua passa a ser concebido como objeto no mesmo movimento de construção de aprendizagem. Porém, esse movimento não é mais dialético porque o sujeito da aprendizagem tem seu campo de ação demarcado pelos limites comportamentais determinados previamente pela lógica do sistema dominante. Gomes (2007) evidencia os padrões de comportamentos, as teorias a serem internalizadas e o conhecimento previamente elaborado pela indústria cultural, sendo os fatores causadores da crise de consensos na contemporaneidade.

A crise de consensos de contemporaneidade, interpretada à luz das patologias da comunicação que integram o sufocante sistema de dominação da sociedade atual, tem-nos sugerido uma urgen-

te reflexão em torno das possibilidades de uma teoria crítica da educação que resgate o sentido do humano e vislumbre a possibilidade do consenso como uma perspectiva para pensarmos a ação educativa (GOMES, 2007, p. 114).

Pensar em consenso como ferramenta capaz de propiciar maior dignidade às escolhas e às decisões humanas, em vez da coerção, implica analisar e compreender a importância e a relevância das instituições formais de educação no processo formativo de consciências livres que saibam ou possam justificar perante os demais os seus diversos interesses e pretensões de validade. Cria-se, a partir da interação comunicativa e do reconhecimento das intersubjetividades imanentes ao espaço político do debate, um processo emancipatório e capaz de resgatar “marginalizados”, “escravizados” e “instrumentalizados”.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 2003, p. 121).

Essas são as evidências que conduzem à necessidade de analisar as tendências educacionais contemporâneas, bem como estimulam a apresentação de um modelo educacional ou pedagógico que tenha como objetivo primordial “desbarbarizar” a humanidade a partir da reconstrução das bases culturais que norteiam a práxis educativa e a ação humana.

E, em consonância com o conceito de educação adorniano, já descrito, respaldado na teoria do agir comunicativo de Habermas, Gomes (2007) defende a ideia de que a educação só deixará de ocupar papéis primordiais na formação de indivíduos comunicativa e socialmente mais responsáveis quando a modernidade esgotar todo o seu potencial crítico e emancipatório. Aqui, torna-se atual a indagação kantiana sobre o momento caracterizador da discussão: vive-se em uma era esclarecida? Ou se está apenas em tempos de esclarecimentos?

A reconstrução das bases culturais de um novo modelo pedagógico que possa responder aos anseios, aos medos e às dúvidas do homem diante da necessidade de sobrevivência de um mundo capitalista passa pelo reconhecimento de uma racionalidade que permita a esse mesmo homem se manifestar, por meio de atos de fala, todos os seus “interesses” (pretensões de validade) e, no sim ou não dos demais indivíduos inseridos no espaço político do discurso, manter-se integrado e tornar-se participante da busca e da construção da verdade de forma cooperativa. Uma construção das ideias de emancipação da modernidade por meio de um modelo de racionalidade comunicativa que interliga razão e linguagem como condição para formar sujeitos conscientes capazes de validar ou invalidar interesses e pretensões para resolução de conflitos, promoção de vida digna e aceitação ou não dos princípios e fatores que possam interferir no jogo das relações sociais e de produção.

O consenso, possibilidade que pode ser alcançada ou não, é, para Gomes (2007), o critério de validação do pensar e do agir e ainda a condição para se pensar a possibilidade de a humanidade aperfeiçoar suas ações em um processo cooperativo de aprendizagem que almeje a emancipação, dando continuidade ao caminho de libertação e de desbarbarização das relações sociais até então instrumentalizadas.

Aquí, a teoria do agir comunicativo de Habermas permite pensar a tarefa da educação como a crescente colonização técnica e instrumental do mundo da vida e a reversão desse processo a partir da ampliação das condições que viabilizam o uso da linguagem de forma livre de qualquer repressão e dominação, propiciando, assim, a possibilidade de formação de entendimento ou consenso a partir da apresentação, de maneira argumentativa, dos interesses e das pretensões individuais. Estes estão à mercê não de padrões de comportamentos, conhecimentos e teorias prévia e intencionalmente elaborados, mas da força e de evidências dos interesses argumentativamente apresentados no espaço discursivo.

A racionalidade comunicativa de Habermas aparece como a possibilidade de superar o reducionismo do saber e do conhecimento edificado pelo rigor da verdade técnico-científica operacional, resultante dos pressupostos positivistas herdados pela sociedade contemporânea e que parece colocar em dúvida o potencial reflexivo da educação. Por isso, é importante ressaltar que toda essa ideologia técnico-instrumental herdada da modernidade e que permite essa reflexão crítica em torno da educação vista como poder manipulativo não deixa de contribuir para a formação do sujeito. A família e a escola, enquanto instituições educativas, continuam sendo importantíssimas no processo de formação, mas passam também a ser responsáveis não só pelo cuidado e pelo crescimento, mas também pela formação pessoal e social, já que se espera desses indivíduos uma reprodução do conhecimento nas estruturas sociais.

Os objetivos proclamados pela educação moderna ficam circunscritos à formação do cidadão, que se caracteriza como um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação; sempre consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social. A escola, que se torna pública e estatal, passa a assumir um papel cada vez mais central na sociedade, através da introdução de valores coletivos e da reprodução da divisão do trabalho e das formas complexas de organização social (GOMES, 2007, p. 114-116).

A crítica se faz não a essas contribuições, mas à crença iluminista de que seria possível identificar a natureza humana com a natureza da razão, o que dito dessa forma parece algo simples, mas que, na verdade, implica a convicção de que todo conhecimento e toda ação humana estão fundados na autoridade e na capacitação da razão, bem como toda e qualquer possibilidade de emancipação

ou autonomia passa a depender da ousadia – *sape aude* kantiano⁹ –, do uso dessa razão por parte dos indivíduos. É o que torna a subjetividade elemento central desse paradigma pedagógico.

Isso permite as seguintes indagações: o “simples” conhecimento das leis da natureza e do seu funcionamento significa, necessariamente, cidadãos capazes de decisões e intervenções na realidade de forma mais consciente e responsável? Não seria o movimento dialético iluminista que une conhecimento e poder a uma visão reducionista da razão?

Como essa dialética afeta não só os homens, criando massas alienadas, mas também as relações humanas em todos os aspectos, ao pensar a possibilidade de um novo paradigma para a educação, é preciso indagar a respeito de quais princípios iluministas seriam reconstruídos para que um novo modelo não incorresse nos mesmos erros e fosse realmente capaz de propiciar a emancipação.

Para tanto, faz-se necessário o uso da racionalidade comunicativa habermasiana para substituir a esfera do sujeito ou do indivíduo pela da intersubjetividade ou da interação dos sujeitos por meio de uma comunicação livre de qualquer tipo de dominação.

É o que Habermas acredita ter faltado no projeto kantiano, o qual esclarecia a partir de uma razão que transcende a mera passividade diante da realidade e se torna produtora da ordem fenomênica. O esforço teórico empreendido por Kant leva às últimas consequências o propósito de um conhecimento como sendo resultado da submissão da realidade aos princípios, *a priori*, de uma racionalidade que se interpõe diante das condições de possibilidade (espaço e tempo), codificando o fenômeno ou a realidade que se apresenta diante do sujeito.

Habermas reconhece a abertura que Kant possibilita na estruturação desse processo epistemológico para que o sujeito faça uso do direito de determinar o processo educativo por meio do uso livre ou público dessa capacidade racional. Mas não acredita que o uso – por mais livre que seja – dessa razão, a qual tem como critério de julgamento ou análise os próprios princípios *a priori* que a definem, possa superar o problema do solipsismo¹⁰ no processo de formação e construção da verdade ou do conhecimento, formando sujeitos autônomos. Isso porque até então a verdade ou o conhecimento ficam condicionados à interpretação de um único sujeito, e a objetividade e a validade desse conhecimento, à simples possibilidade de que ele seja compreendido pelos demais. A autonomia não é um conceito distributivo e não pode ser alcançado individualmente.

Nesse sentido enfático, uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente. A ideia que quero sublinhar é a seguinte: com sua noção de autonomia, o próprio Kant já introduz um conceito que só pode explicar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetiva (HABERMAS, 2004, p. 129).

A proposta de resgate da intersubjetividade por parte de Habermas tem como objetivo superar esse modelo pedagógico solipsista fundamentado no âmbito da consciência subjetiva, o qual, em uma ação meramente instrumental, limita a consciência do sujeito do conhecimento à autoconsciência das representações em termos da realidade. É esse o processo que Habermas acredita ser um movimento de reprodução de “ideologias” que servem unicamente para a alienação e dominação, já que não criam condições para a participação de mais de um sujeito, o qual, ao expor argumentos à crítica dos demais, produz um campo de interações linguísticas e reconhecimentos de pretensões diferentes e, muitas vezes, contrárias. Para Habermas (1989), as pretensões de validades inerentes ao discurso são as únicas condições das quais a humanidade dispõe para avaliar as várias interpretações da realidade, as quais se conflitam na esfera intelectual da atualidade. Essa afirmação permite apontar a superação do reducionismo técnico-científico do saber no mundo contemporâneo como sendo o maior desafio da educação.

Criar condições para que as idiossincrasias, as diversas interpretações da realidade, os valores culturais, os princípios morais e as pretensões teóricas de vida possam ser amplamente debatidas e resolvidas pelo uso livre da linguagem, aproximando as igualdades de condições de vida sem que se percam as particularidades culturais, sociais e políticas.

Adotar um modelo educacional que, ao privilegiar o consenso como alternativa para resolução de conflitos, seja também capaz de formar sujeitos conscientes ou autônomos, o que significa ter condições de justificar racionalmente as pretensões argumentativas expostas nos atos de fala para crítica dos demais participantes do debate. Isso, em outras palavras, implicaria a emancipação da humanidade diante das ideologias limitadoras da existência e a ação humana diante dos diversos conflitos que norteiam as escolhas, as decisões e as intervenções humanas no mundo da vida¹¹.

Propiciar a interação social, para Habermas (1989), constitui-se na aproximação que se dá entre duas ou mais pessoas que, ao dialogarem entre si sobre qualquer aspecto da vida, levantam, em seus atos de fala, pretensões de validade e, ao serem ouvidas, interpretadas e analisadas pelos demais interlocutores, constroem, em uma relação simultânea, o espaço de reconhecimento mútuo. Nessa reciprocidade de reconhecimento, Habermas instaura o campo da formação da autoconsciência do(s) sujeito(s) do discurso que se torna(m) “espelho” da subjetividade alheia, construindo em uma relação dialética uma interação que permite o reconhecimento recíproco de subjetividades (intersubjetividade), mas que, aos moldes do espírito objetivo de Hegel, reconhecem-se, unificam-se, mas não se igualam.

Ressalta-se, aqui, a função social e política de uma educação fundamentada na ação comunicativa que, além de possibilitar a construção de sujeitos auto-

conscientes, possibilita também, no mesmo ato de construção do conhecimento e da identidade, a interação ou o entendimento “solidário” entre as pessoas. Assim, a “práxis comunicativa” torna-se instrumento mediador das estruturas simbólicas do mundo da vida, ou seja, da cultura, não restando outro caminho para o autodesenvolvimento de um indivíduo que não seja o da relação intersubjetiva proveniente do uso da linguagem ou da comunicação entre pessoas.

Antes de conceituar a ação pedagógica pensada a partir da pretensão de formação de consenso e orientada pelo entendimento, faz-se necessário estabelecer a distinção que Habermas faz entre agir comunicativo e agir estratégico, para, posteriormente, estabelecer as bases necessárias que permitirão passar a ação pedagógica para ação reflexiva, metódica e sistemática capaz de propiciar a interação entre duas ou mais pessoas situadas ou não no mesmo contexto sociocultural.

Por agir estrategicamente, Habermas (1989) entende a ação fundamentada na racionalidade teleológica cujo privilégio da ação está no fim que se deseja alcançar, o que exige do sujeito da ação um olhar técnico capaz de deliberar corretamente os meios que o conduzirão ao fim almejado. Já o agir comunicativo se difere da primeira possibilidade por contemplar o êxito da ação nas forças racionalmente motivadoras do entendimento, ou seja, na racionalidade imanente à própria ação com vistas ao acordo ou ao entendimento, e não nos fins perseguidos.

Ao contextualizar as condições nas quais uma ação pode ser tida como social, caracteriza-se o cenário que justifica o esforço teórico de tentar aproximar a reflexão filosófica em torno das condições de possibilidade da ação humana e da ação pedagógica entendida a partir da teoria do agir comunicativo.

A tentativa de ampliação do conceito de pedagogia a partir da base habermasiana surge da crítica à proposta de ação pedagógica assumida pela modernidade, que, na tentativa de responder aos anseios e às exigências de um momento literalmente novo na história da humanidade, primou pela primeira alternativa – racionalidade instrumental –, sistematizando a ação educativa e objetivando o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma matriz técnica que compreende ação como sinônimo de produção. Apoiada no conceito de “homo faber”, essa proposta adota uma ação educativa que, diante de um mercado emergente – edificado sobre os pilares da esfera econômica e do trabalho –, vê-se na obrigação de ter como propósito de formação uma qualificação operacional, imediata e, muitas vezes, unilateral que tenha como objetivo principal atender às demandas de um mercado cada vez mais dinâmico e exigente.

Ao evidenciar esse modelo pedagógico como um processo de aprendizagem unilateral, não se deixa de reconhecer a possibilidade de que ocorra a educação, mas esboçam-se os princípios e os limites desse paradigma para sustentar as indagações: seria esse processo capaz de oferecer uma educação que possibilite uma formação autônoma, construindo sujeitos conscientes da capacidade de

ação e intervenção na realidade? Seria ele capaz de formar cidadão cuja ação não se reduza à mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas que transcenda a relação solipsista fundamentada na ação com vistas à relação eficiente entre meios e fins? Não estaria esse modelo de racionalidade técnico-instrumental limitando o conceito de ação pedagógica ao compreendê-lo como mero fazer ou reproduzir?

A desbarbarização do homem e, conseqüentemente, da ação educativa está vinculada, em Habermas, à ação humana entendida nas bases do conceito aristotélico de práxis que fundamenta o agir como sendo um movimento cujo êxito se encontra inerente à própria ação, e não para além dela. Isso implica dizer que a ação pedagógica, compreendida nesse contexto, resultaria na produção de conhecimento cujo valor seria o próprio conhecimento livre de qualquer influência que pudesse torná-lo meio para aquisição de algo.

Porém, ao considerar a racionalidade comunicativa como possibilidade de resgatar a ação pedagógica e a comunicação livres de qualquer tipo de coerção e coação, Habermas (1989) não está sugerindo uma substituição da ação estratégica, pois ambas constituem o campo da possibilidade da ação social. O que se pretende é descolonizar a esfera do entendimento (comunicação), que, ao ser colonizada pela esfera do trabalho, induziu o homem à crença de que, com a obtenção de conhecimentos técnicos que permitem a compreensão das causas e das relações mediadoras dos fatos no mundo da vida, ele teria decodificado os fatores responsáveis por toda e qualquer mudança no mundo fenomênico e seria, portanto, capaz de intervir de forma a dominar e reproduzir essas relações.

O domínio do conhecimento técnico-científico acaba por gerar a ilusão de que seriam desnecessários a interação e o entendimento entre os homens para construção da verdade, uma vez que esta se construiria a partir dos princípios oriundos da própria racionalidade do sujeito. Isso implica dizer que o processo de ensino e aprendizado estaria limitado à relação sujeito-objeto, excluindo, com isso, a abertura para o diálogo que pressupõe o outro como agente cooperador da construção do conhecimento.

O contexto educativo atual carece de uma relação teoria e prática que privilegie o comprometimento de todos os atores do processo interativo, de modo que seja garantida a possibilidade de construção coletiva do conhecimento comprometida com o contexto social. Essa relação se constitui de forma mais clara quando compreendemos a função da práxis comunicativa na educação (GOMES, 2007, p. 114).

Entender a educação como processo interativo edificado no pressuposto da intersubjetividade é a proposta que a teoria habermasiana do agir comunicativo permite propor para os desafios aos quais a ação pedagógica do mundo contemporâneo precisa responder.

Implicações da teoria do agir comunicativo para a educação

Seria o agir comunicativo um recurso alternativo para substituir a racionalidade sistemática? Uma vez admitida que a educação, segundo Habermas (1989), é o processo que se dá no embate das estruturas sistemáticas do dinheiro e do poder, mas que não descartam os componentes do mundo da vida, pode-se dizer que a racionalidade comunicativa seria não uma alternativa paliativa, mas uma proposta intermediária capaz de resgatar a intersubjetividade diante das diversas pretensões de validade que caracterizam o campo da ação e das decisões humanas.

Gomes (2007), defensor da teoria crítica da educação, acredita que a teoria do agir comunicativo de Habermas sugere uma reflexão em torno do caráter conflituoso e contingente da educação enquanto condição de possibilidade para formação de um sujeito emancipado. Para isso, não haveria outro caminho que o da reconstrução do projeto da modernidade por meio de uma interpretação lato do conceito de racionalidade, ou seja, de uma ação que, ao criar símbolos ou significados no mundo da vida, tenha o consentimento do outrem em uma relação dialética de construção do conhecimento, de verdades, de legitimação da ação como sendo dependente da aprovação pública para ser validada. Estabelecer um vínculo entre racionalidade comunicativa e educação constitui-se na tarefa principal de um modelo de racionalidade que pretende transpor as imposições atrofiadoras de uma cultura estrategicamente racionalizada.

Somente esse processo de reconstrução permanente de condições de possibilidade de formação de sujeitos poderia conduzir a humanidade à emancipação, de forma a não negar as idiossincrasias que caracterizam a atual sociedade. Somente um paradigma educacional que pretenda conciliar particularidades culturais, sociais, políticas e morais às diversas pretensões e aos interesses humanos poderá conduzir o sujeito à legitimação de verdades, valores e princípios que contemplem os interesses alheios, e, nesse contexto, a racionalidade comunicativa assume uma tarefa primordial capaz de propiciar um espaço público no qual todas as idiossincrasias possam ser amplamente discutidas, criticadas e avaliadas.

A simples interação implica condições de possibilidade para criação de consenso como critérios para resolução de problemas do mundo da vida, ou seja, na instauração de condições nas quais os sujeitos, de forma livre, colocam seus interesses, argumentativamente falando, para serem avaliados e legitimados no debate livre de coação. Um campo intersubjetivo de construção de conhecimento de forma dialética presumindo participação constante de todos os atores interessados, que, conscientes de seus interesses e dos demais, dispõem-se livremente a analisar os fundamentos argumentativos apresentados para serem legitimados.

É importante ressaltar que esse propósito educacional não pretende descartar a racionalização técnico-positiva – influência do mundo moderno – por

considerá-la importante para o atendimento das necessidades do mercado de uma sociedade capitalista industrializada. Mas pretende claramente descolonizar o mundo da vida (campo das ações, dos pensamentos e das decisões humanas) da esfera do trabalho sistematizada e sustentada em pilares técnicos com vistas à satisfação unilateral, e não ao entendimento mútuo. Essa racionalização do mundo da vida pela esfera do trabalho gera a crise educacional e de identidade e as rupturas com a tradição, criando uma enorme massa de “indivíduos” à mercê de condicionamentos sociais próprios da indústria cultural.

Torna-se inevitável os questionamentos:

Quais as possibilidades concretas de um projeto educativo emancipatório? Qual o papel e o espaço reservado à escola contemporânea? [...] a principal tarefa da educação é o fortalecimento das formas de resistência aos processos de inculcação ideológica da indústria cultural, que se manifesta através das interações sociais determinadas pela racionalidade sistemática (GOMES, 2007, p. 147).

Essa afirmação fortalece o pressuposto de que a escola, na sociedade contemporânea, precisa ser um espaço público de acesso ao saber e que, ao mesmo tempo, possibilite uma relação interativa com os diversos aspectos que constituem a estrutura organizacional da sociedade. Somente um espaço com essas características permitiria um debate das diversidades culturais originárias de cada indivíduo, de forma a reconhecer os valores e os princípios que as sustentam e ainda possibilitar o entendimento por mais diferentes que sejam.

Considerações finais

A proposta aqui denominada educação e consenso é uma análise da educação a partir dos fundamentos históricos caracterizadores da modernidade, bem como de todas as transformações impactantes para se pensar a educação enquanto processo de formação de sujeitos conscientes (emancipados) nos dias atuais.

Uma vez expostas as bases que permitiram caracterizar os desafios contemporâneos da educação como sendo decorrentes da racionalização do mundo moderno em todas as esferas da vida humana, a racionalização técnico-instrumental foi submetida, de forma criteriosa, a uma crítica social e filosófica que buscou remontar o percurso teleológico pelo qual o homem foi barbarizado e marginalizado pela racionalidade técnico-científica.

Assim, a sociedade contemporânea de industrialização avançada apresentou-se como sendo um espaço colonizado pela cultura industrial, que, aliada à base econômica, colonizou o mundo da vida fundamentada na racionalidade instrumental, a qual entendia a educação como um processo subjetivo e indivi-

dualista de aquisição de conhecimentos e princípios técnicos, cujo objetivo era o desenvolvimento cada vez maior de uma sociedade comprometida com a busca incessante do progresso e do poder como formas de justificar a autonomia do homem diante da realidade.

A crítica que possibilitou demonstrar a limitação imposta por esse modelo às possibilidades de ação e superação humana das diversidades e alteridades que compõem a atual sociedade e racionalidade comunicativa foi apresentada como sendo a saída mais viável e eficiente para superação da barbárie a que se encontra submetida a humanidade. Fundamentada na teoria do agir comunicativo de Habermas, foi proposta uma relação entre educação e consenso, transpondo, para isso, a ideia de racionalidade comunicativa extraída dessa teoria como condição de possibilidade para criação de um espaço no qual o uso consciente da linguagem pudesse possibilitar um debate de pretensões de validade, o qual, de forma crítica, fosse avaliado pelos demais participantes. Essa análise, ao ser estruturada, construiria simultaneamente uma interação entre os participantes, permitindo, no embate de argumentos e pretensões, a construção de verdades e conhecimentos de forma intersubjetiva, valorizando a diversidade de princípios e valores que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Nesse contexto de entendimento mútuo, fundamenta-se a possibilidade de superação das limitações impostas pela racionalidade técnico-científica ou instrumental à educação, de forma a não negar esse paradigma, mas ampliar o conceito de razão aos propósitos linguísticos que permitem a construção de consenso e, portanto, de um debate aberto, livre e consciente dos diversos interesses, anseios e problemas que atormentam o homem no mundo da vida.

Compreende-se, assim, esse processo aberto de construção do conhecimento como sendo um paradigma educacional mais eficiente para conduzir o homem à tão almejada emancipação.

Recebido em: 23/08/2018

Revisado pelo autor em: 24/03/2019

Aceito para publicação em: 29/03/2019

Notas

1 Mestre em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Escola Superior Dom Helder Câmara (2014). Especialista em Direito Público pelo Centro Universitário Izabela Hendrix (2006). Graduado em Direito pela Universidade de Itaúna (UIT - 2004). E-mail: davidsondemolay@hotmail.com

2 Termo utilizado por Habermas como sendo a possibilidade que poderá ser alcançada ou não, a depender de processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não coercitivas da interação linguística.

3 Aqui empregado no sentido de problematizar os termos desenvolvimento, globalização e neoliberalismo, cunhados sempre de forma afirmativa, no sentido de promover o progresso característico das sociedades modernas fundadas sobre a égide da ciência e da tecnologia como critério para construção de verdades.

4 Compreendido aqui como expansão das transformações industriais, científicas, tecnológicas e econômicas.

5 Comte (1983) acreditava ter descoberto como lei fundamental a divisão do espírito dos indivíduos, da humanidade e das ciências em três grandes estados, que são o teológico, o metafísico e o positivo. Esse último constitui-se em um momento de excelência da existência ou da vida humana, uma vez que se fundamenta no conhecimento das causas, das leis e das relações invariáveis de sucessão e similitude dos fenômenos que caracterizam a realidade.

6 Segundo Habermas (1989), esse fato deve ser entendido como a impossibilidade de o homem integrar os muitos sistemas existentes por causa dos rigores imperativos de cada um deles, ou seja, o desequilíbrio da estrutura funcional da sociedade.

7 Weber (1982) denomina essas esferas como sendo os complexos de racionalização: 1º) racionalidade cognitivo-instrumental, que são a ciência, a técnica e as tecnologias sociais; 2º) racionalidade prático-moral, que são o direito e a moral; 3º) racionalidade prático-estética, que é o universo da beleza.

8 Por esse conceito o autor compreende a situação na qual, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir” (ADORNO, 2003, p. 155).

9 “Sapere aude é um lema latino que significa ‘atreva-se a conhecer’ ou ‘ouse saber’; também é vagamente traduzido como ‘ouse ser sábio’, ou ainda mais frouxamente como ‘tenha coragem de pensar por si mesmo!’. A utilização original está na *Epistularum liber primus* de Horácio, livro 1, carta 2, verso 40: *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude* (‘Aquele que começou está na metade da obra: ouse saber!’). A frase *Sapere aude* tornou-se associada à Era do Iluminismo, durante os séculos XVII e XVIII, depois que Immanuel Kant a usou no ensaio ‘Pergunta: O que é Iluminismo?’ (1784) ou, noutra tradução, Resposta à Pergunta O Que São as Luzes. Como filósofo, Kant reivindicou a frase *Sapere aude* como um lema do período do Iluminismo e usou-a para desenvolver suas teorias da aplicação da Razão na esfera pública dos assuntos humanos. No século XX, no ensaio ‘O que é o Iluminismo?’ (1984), Michel Foucault retomou a formulação de Kant de ‘ouse saber’, na tentativa de encontrar um lugar ao indivíduo homem e mulher na filosofia pós-estruturalista, e assim chegar a um acordo acerca do que, segundo ele, seria o legado problemático do Iluminismo. Além disso, no ensaio *A Episteme Barroca: a palavra e a coisa* (2013), Jean-Claude Vuillemin propôs que a frase latina *Sapere aude* deveria ser o lema da episteme barroca. A frase é amplamente utilizada como um lema, especialmente por instituições educacionais” (WIKIPEDIA, 2018).

10 “O QUE É SOLIPSISMO? O termo deriva do latim solus (só) + ipse (mesmo) + ‘-ismo’. A base do conceito solipsista é a negação de tudo aquilo que esteja fora da experiência do indivíduo. Seria, no caso, um ceticismo extremado. Tão extremo que a concepção do termo leva em conta, até mesmo, a inexistência do mundo, caso não haja alguém para experimentá-lo. Dessa forma, a sustentação do solipsismo é o empirismo, ou seja, a prática do indivíduo. Na epistemologia, o solipsismo tem como perspectiva: ‘Nada se pode conhecer a não ser os próprios conteúdos mentais’. Assim, o solipsista – aquele que tem como fundamento o solipsismo – nega tudo que esteja além dele mesmo: ‘Não posso saber que ao meu lado está

uma janela; tudo o que sei é que tenho na minha mente a ideia ou imagem da janela, o que é bem diferente”. Já na ontologia, o termo se refere a uma perspectiva mais radical, levando em conta que apenas o ‘eu’ e as próprias experiências são reais, tudo o mais é ilusão. Isso faz com que o indivíduo acredite que nada além dele seja real, nem mesmo as outras pessoas, sendo tudo concepções mentais. Ao longo da história da filosofia, o termo e seu conceito já foram rejeitados por diversos pensadores, como Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty” (GONÇALVES, 2011, s/p).

11 Por mundo da vida Habermas (1989) entende que seja o “lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; o lugar em que pode se estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo”.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas: sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GONÇALVES, Rosângela. O que é solipsismo? **Filosofando com Rosângela**, 1º jul. 2011. Disponível em: <http://filosofandocomrosangela.blogspot.com/2011/07/o-que-e-solipsismo.html>. Acesso em: 27 jul. 2018.

HABERMAS Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Arthur Morao. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoria da ação comunicativa**. Madri: Taurus, 1999.

_____. **A ética no discurso e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. Organização de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia; OLIVEIRA, Márcia. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

REZENDE, Antônio (org). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar.1982.

WIKIPEDIA. **Sapere aude**. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sapere_aude Acesso em: 27 jul. 2018.

Educação em consonância com valores cristãos: premissas, princípios e propósito Notre Dame

CAMILA ROBERTA LAHM VIEIRA¹

DEISI DANIANA NAIBO²

Resumo: Este artigo configura-se em um relato de experiência, abordando brevemente a origem da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora, que se constituiu em um sistema educacional que forma e educa milhares de jovens, de diversas nações, tendo como inspiração fundamental a profunda experiência da bondade de Deus e de seu amor providente. Este trabalho intenciona compartilhar o legado da educação Notre Dame em sua bagagem de vivências por meio de um processo educativo sólido, com valores cristãos, desenvolvido em uma escola confessional da região do Vale do Paranhana/RS. A experiência do Colégio Santa Teresinha, norteada pelos princípios educacionais da bondade, firmeza e competência, compõe um caminho trilhado há mais de noventa anos, cuidando e conduzindo centenas de crianças e jovens, em uma concepção humanizadora da educação.

Palavras-chave: Educação católica. Congregação religiosa. Formação de atitudes e valores.

Education in consonance with christian values: premises, principles and purpose Notre Dame

Abstract: This article is an experience report, briefly addressing the origin of the Congregation of the Sisters of Our Lady, which was constituted in an educational system that educates and educates thousands of young people, from diverse nations, having as fundamental inspiration the profound experience the goodness of God and his provident love. This work intends to share the legacy of the Notre Dame Education in its baggage of experiences through a solid educational process, with Christian values, developed in a confessional school of the region of the Valley of Paranhana/RS. The experience of the Santa Teresinha College, guided by the educational principles of kindness, firmness and competence, compose a path that has been going on for over ninety years, taking care and leading hundreds of children and young people in a humanizing conception of Education.

Keywords: Catholic education. Religious congregation. Formation of attitudes and values.

Educación en consonancia com los valores cristianos: premisas, principios y propósitos Notre Dame

Resumen: Este artículo es un relato de experiencia, abordando brevemente el origen de la Congregación de las Hermanas de Nuestra Señora, que constituyó un sistema educativo que forma y educa a miles de jóvenes, de diversas naciones, teniendo como inspiración fundamental a profunda experiencia de la bondad de Dios y de su amor providente. Este trabajo pretende compartir el legado de la Educación Notre Dame en su equipaje de vivencias por medio de un proceso educativo sólido, con valores cristianos, desarrollado en una escuela confesional de la región del Valle del Paranhana / RS. La experiencia del Colegio Santa Teresinha, orientada por los principios educativos de la bondad, firmeza y competencia, compone un camino trillado hace más de noventa años, cuidando y conduciendo centenares de niños y jóvenes, en una concepción humanizadora de la Educación.

Palabras clave: Educación católica. Congregación religiosa. Formación de actitudes y valores.

Introdução

O presente relato aborda reflexões que abarcam as premissas teológicas e as práticas educativo-pastorais do Colégio Santa Teresinha, vinculado à Rede Notre Dame de ensino. A educação Notre Dame tem sua origem a partir dos postulados de Santa Júlia Billiard (1750-1816), mãe espiritual da Congregação. A educação foi a resposta de Júlia ao abandono e à desolação em que viviam muitas crianças de sua época. Assim, a missionária e visionária Júlia fundou, em 1804, na França, uma congregação religiosa dedicada à educação, objetivando ir ao encontro das crianças mais pobres e necessitadas da sociedade de sua época.

Logo, a maravilha do amor de Júlia ao Deus Bom e Providente, fundamento do seu fazer pedagógico, expandiu-se para outros países e inspirou muitas outras pessoas. Em 1855, a fundação de Coesfeld, na Alemanha, tornou-se uma congregação independente. No espírito de Júlia Billiard, da fundadora Irmã Maria Aloysia, da cofundadora Irmã Maria Ignatia, das primeiras Irmãs de Coesfeld e do pedagogo alemão Bernard Overberg, a Congregação das Irmãs de Notre Dame continua a testemunhar no mundo inteiro a bondade de Deus e o seu amor providente, por meio da educação, em todas as suas formas. Hoje, as Irmãs de Notre Dame estão presentes em 19 países nos cinco continentes.

As Irmãs de Notre Dame chegaram ao Brasil em 1923 e, hoje, com o apoio de Colaboradores Leigos, dedicam suas forças e recursos educacionais em muitos Estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Tocantins, Maranhão, Acre e Distrito Federal. Também atuam em duas frentes missionárias: em Moçambique e no Peru. O Colégio Santa Teresinha, em Taquara, surgiu com a dedicação de quatro religiosas pioneiras que, em 15 de

março de 1927, iniciaram o primeiro ano letivo da escola, com 50 alunos. Com o decorrer do tempo, muitas transformações e muitos eventos marcaram a história dessa instituição de ensino, que foi crescendo e evoluindo em termos de número, qualidade e estrutura física.

Atualmente, a instituição atende cerca de 600 estudantes. Funciona nos períodos da manhã e da tarde, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, estão em andamento várias atividades extraclasse em grupos de interesse. Além dessas atividades, o colégio oferece aos jovens a possibilidade de participar do Grêmio Estudantil do Santa Teresinha (GEST) e do Grupo da Juventude Notre Dame (JUND). Também se encontram à disposição dos estudantes, como ambientes de aprendizagem, o Centro de Pesquisa e Tecnologia, contando com a estrutura de cinco laboratórios (Informática, Matemática, Física, Química e Biologia), salas de vídeo, salão de atos, sala de reflexão, capela, salas de língua inglesa, sala de linguagem, cozinha, sala de artes, parque e um centro cultural e esportivo.

Em março de 2018, o colégio completou 91 anos de atividades em Taquara e ofertou à comunidade a possibilidade de matrícula para turma de maternal, destinada a crianças de 2 anos de idade. Assim, em 19 de março, foi oficialmente implantada a referida turma, ampliando ainda mais as faixas etárias atendidas pelo Colégio Santa Teresinha.

Filosofia da instituição

O Colégio Santa Teresinha tem como missão oferecer educação sólida com valores cristãos. No que concerne à visão, centra-se em formar líderes para a transformação da sociedade. Com relação aos princípios que norteiam as práticas educativo-pastorais, há: bondade e amor providente de Deus, coração da educação Notre Dame; dignidade da pessoa, imagem de Deus; educador Notre Dame, testemunha do mestre; educação integral e de excelência para a transformação.

Bondade e amor providente de Deus, coração da educação

A educação Notre Dame tem suas raízes em uma profunda convicção de que Deus é bom e providente. A espiritualidade, como sentido pleno de vida, é o coração de todo o seu fazer pedagógico e oferece as diretrizes seguras de uma educação humana integral. A espiritualidade é entendida aqui como uma necessidade humana ligada ao sentido da vida e em consonância com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando afirma orientar-se por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (2017, p. 7).

Há, aqui, ênfase a um jeito próprio de formação integral, que se alimenta constantemente da bondade e do amor. Esses princípios se caracterizam, fundamentalmente, pela abertura generosa ao outro e ao mundo em um processo continuado de formação humana e constituição da vida pessoal e social. Nos fundamentos pedagógicos de Bernard Overberg, pedagogo alemão contemporâneo de Júlia Billiard, encontra-se, ao mesmo tempo, a orientação para o amor, para a firmeza e para o elogio e o incentivo aos educandos, em um período em que grande parte da pedagogia ainda enfatizava o castigo.

Dignidade da pessoa humana, imagem de Deus

Os seres humanos têm em si a semente do amor divino, que os inspira e impulsiona para o ser mais, como participantes responsáveis da criação. A tradição Notre Dame tem na educação para a liberdade e para a autonomia o seu meio e o seu fim, com o objetivo de formar pessoas fortes, fecundas e inovadoras, aptas e dispostas a atuar de forma proativa e solidária na sociedade.

A Rede Notre Dame mantém-se alinhada ao que estabelece o artigo 2º da LDB nº 9.394/96, quando diz que a

educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

A finalidade da educação é a formação do jovem segundo a imagem de Deus. Isso significa que a educação cristã quer tornar a pessoa humana apta, pronta e capaz de valorizar todos os bens da vida, subjetivos e objetivos, na ordem disposta por Deus, em conformidade com a fé e a razão.

Educador Notre Dame, testemunha do mestre

O educador Notre Dame é, antes de tudo, testemunha da singular compreensão e apreciação da bondade e do amor providente de Deus. Pelo testemunho vivo do seu modo de ser e agir, atuando com bondade e firmeza, conquista a confiança do educando e, com base nela, viabiliza o compromisso permanente com uma educação humana integral.

Segundo Maldaner (1969), os grandes educadores cristãos encaram a escola sob o prisma da consideração dos valores perenes que jamais o tempo e as circunstâncias podem destruir. E a escola cristã, enquanto instituição, é capaz de assegurar com prioridade a sistematização e a continuidade da transmissão desses valores às novas gerações.

Ressalta-se, ainda na experiência educacional Notre Dame, a centralidade de algumas características a serem cultivadas pelo educador:

- Busca contínua da transcendência por meio do conhecimento, que supõe também a abertura ao Mistério.
- Amor e bondade como princípios de vida e do fazer pedagógico.
- Cultivo da espiritualidade como desenvolvimento da maturidade e procura constante do sentido profundo da existência, testemunhando-o no cotidiano da escola.
- Simplicidade de vida e da humildade na postura, que não dispensa a firmeza necessária na condução dos processos educacionais.
- Respeito pela dignidade e pelas capacidades da pessoa humana, considerando os educandos como sujeitos das aprendizagens.
- Profundo senso de responsabilidade em relação a si mesmo, ao outro, à sociedade, ao mundo e ao cosmos.
- Vitalidade e liberdade de espírito, com criatividade inovadora na presença com crianças, adolescentes e jovens.
- Reconhecimento do educando enquanto sujeito histórico pertencente a uma realidade e dotado de experiências/vivências.

Educação integral e de excelência para a transformação

A educação Notre Dame promove a formação de pessoas fortes que apoiam sua vida sobre uma fé sólida e prática. Integra o imensurável amor e bondade de Deus em um ambiente de espiritualidade e excelência acadêmica, formando pessoas crítico-reflexivas, inovadoras, colaborativas, competentes, incorruptíveis, resilientes, dispostas ao aprendizado contínuo e comprometidas com a invenção do futuro das sociedades.

Na tradição Notre Dame, a excelência educacional é entendida como dever de justiça e sinaliza sua presença pela busca do saber, pela habilidade de aplicar o conhecimento, pela capacidade de discernir, pela organização e autodisciplina, pela abertura e cordialidade no relacionamento e pelo comprometimento social, traduzido pela competência profissional.

A formação integral do educando encontra o seu centro de gravidade na formação do espírito e do caráter, na formação prática e física, na ciência e na arte, na nobreza da alma e na disciplina do corpo, trabalho e ação, tornam-se reflexos de Deus e de sua força criadora. Por isso, na escola Notre Dame se prioriza a formação intelectual, a construção do saber sólido e aprofundado e a hierarquia dos valores. Conforme aponta Carvalho (2017), o ensino objetiva levar o aluno à construção de conhecimento, entendendo que este não se atém a conteúdos específicos, mas também a procedimentos, valores e atitudes.

Do legado de Bernard Overberg, a educação Notre Dame herdou algumas orientações fundamentais, que traduzem o alcance da educação integral e de excelência: sensibilidade às necessidades e dignidade dos mais necessitados; crença no valor e na importância da educação para ajudar as pessoas e a sociedade a viver uma vida digna de seres humanos; foco nas habilidades básicas necessárias para qualquer aprendizagem de futuro, como leitura, artes, línguas, matemática, habilidades de pensamento; desenvolvimento das competências necessárias para o educando ser autônomo e capaz de viver com dignidade; crescimento espiritual contínuo como essencial à felicidade, pois o ser humano é demasiadamente grande para encontrar a felicidade em qualquer lugar longe de Deus; crença no poder da música e do canto para ajudar a interiorizar, a ouvir a Deus e expressar a sua relação com Ele; disciplina ajuda o estudante a entender as consequências que fluem de ações humanas e o leva a fazer escolhas compatíveis com o amor a Deus, o amor a si mesmo e o amor aos outros; respeito e amor genuíno dos professores a seus estudantes e dos estudantes a seus educadores; convicção a respeito da obrigação de justiça, como partilhar recursos, exercer responsabilidade pelo bem-estar do outro, capacitar pessoas a tornarem-se autônomas; visão de cada pessoa como um próximo igual em dignidade, merecimento e respeito; senso de maravilhar-se, de alegria pela criação, tendo uma postura de administração respeitosa.

Sob as orientações de Overberg e em comunhão com a Congregação para a Educação Católica, bem como com a legislação nacional vigente, entende-se que a educação não é apenas conhecimento, mas também experiência. Ela une saber e agir, instaurando a unidade dos saberes e buscando a coerência do saber.

O Papa Francisco (2018, s/p) menciona a importância de que aqueles que trabalham com educação harmonizem três linguagens: “pensar o que se sente e faz; sentir o que se pensa e faz; fazer o que se pensa e sente”. Ainda conforme o Santo Padre, tudo deve estar conectado, integrado, articulado, móvel e flexível, não podendo ser mais estático como em outros tempos. Seguindo, o Papa menciona a necessidade de ser honesto com os estudantes, trabalhando no auxílio de integrar o pensar, o fazer e o sentir.

Conforme menciona a Superiora Geral da Congregação Notre Dame, Irmã Mary Kristin, o chamado para ser cristão remete para completar a missão de Jesus, mostrando aos irmãos e às irmãs o que significa viver segundo os valores de Jesus, conforme revelado nos Evangelhos, a fim de que todos possam estabelecer uma relação com Deus e viver em comunhão com seus semelhantes em todos os lugares (BATTLES, 2018). Como educadores, está-se em uma posição privilegiada para formar mentes e corações. Nesse propósito, entre as vivências oportunizadas nas práticas pedagógico-pastorais do Colégio Santa Teresinha, há diversas ações vinculadas ao ideário do seu compromisso com a evangelização, como o JUND (Juventude Notre Dame) e o projeto ResgataNDO Valores.

JUND - Juventude Notre Dame

O JUND (Juventude Notre Dame) atende ao propósito de convidar e promover adolescentes e jovens no engajamento voltado ao bem da sociedade, empreendendo diversas ações com a comunidade. Em consonância com o que sugere o texto-base da CF 2019, a Doutrina Social da Igreja Católica promove, nesse sentido, a participação no campo político, alertando sobre a importância da participação da juventude; afinal, a responsabilidade não é unicamente idade, mas compromisso com o próximo, com os valores do reino, com a moral e a ética (CNBB, 2018).

Além do engajamento dos jovens com questões sociais, o JUND propõe um itinerário de formação para os jovens, oportunizando experiências e vivências grupais a fim de desenvolver as dimensões da formação integral: personalização, integração, capacitação teológica, capacitação técnica, conscientização política e discernimento vocacional.

Projeto ResgataNDo Valores

Entre as ações engendradas pelo Colégio Santa Teresinha, na direção de educar para o humanismo solidário, tem sido desenvolvido o projeto ResgataNDo Valores, primando por atividades e dinâmicas dirigidas pelo serviço de orientação educacional, trabalhando competências socioemocionais e valores para melhor integração na comunidade escolar, na família e na sociedade. Segundo Carvalho (2017), a construção da autonomia moral e das regras de convivência na escola é necessária para que o aluno alcance a autonomia intelectual, pois uma não existe sem a outra.

Ainda conforme essa autora (2017), se o professor (com o apoio de toda a equipe escolar) levar seus alunos a pensar por si mesmos, a cooperar sem coerção, eles passarão a construir as próprias razões morais e, portanto, sua autonomia. Dessa forma, as práticas educativas no Colégio Santa Teresinha primam pela parte intelectual dos estudantes, mas destina especial atenção aos aspectos socioemocionais, sobretudo ao trabalho com projetos e à construção de regras de convivência.

No que se refere ao setor de apoio pedagógico, a escola conta com três coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e uma assessora pedagógica. A equipe conduz as atividades de acompanhamento e formação docente, bem como de assistência aos alunos e às famílias, balizando suas ações conforme os apontamentos e as necessidades da comunidade escolar. Conforme Belintane (2017), o processo de escuta aberta e de interação verdadeiramente dialética segundo as queixas, necessidades e demandas é de extrema relevância na relação com o grupo de professores na complexa teia que é a rede escolar.

Em consonância com esses apontamentos, a equipe do setor de apoio pedagógico realiza com periodicidade semanal um encontro no qual os elementos oriundos da escuta e da observação da rede escolar norteiam o planejamento dos espaços de formação continuada e de ações dentro do cotidiano. Quando os resultados de uma escuta singular são trazidos às reuniões, discutidos, comparados e apreciados com atenção, consegue-se estreitar com o grupo uma relação pedagógica aberta ao desafio, à escuta e à assimilação de críticas (BELINTANE, 2017). Nessa perspectiva, atentando-se às demandas e às necessidades do educandário, entre as ações formativas previstas para o ano letivo de 2019, estão contemplados encontros com a finalidade de construção coletiva da Base Curricular Notre Dame. Ademais, também o cronograma dos encontros semanais de formação continuada de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I abarca estratégias pedagógicas que se fundamentam em atividades de cunho prático (oficinas, simulações, uso de material trazido pelos professores, encontros com professores convidados etc.), oportunizando momentos de troca e enriquecimento mútuo, em sintonia com o dia a dia e a realidade da escola.

Como se vê, a Rede Notre Dame, à luz do Carisma Congregacional expresso em uma profunda experiência da bondade e do amor providente de Deus, é uma instituição comprometida com o processo de formação integral da pessoa, imagem e semelhança de Deus. Visa, por meio da educação, transformar vidas, procurando o desenvolvimento de lideranças comprometidas com uma sociedade mais digna. Almeja desenvolver uma educação sólida fundamentada em valores cristãos e deseja, mediante práticas educativo-pedagógicas, do seu modelo de gestão e da atuação solidária, testemunhar o amor e a bondade de Deus. Desse modo, os estabelecimentos de ensino da Rede Notre Dame são comunidades educativas em pastoral.

Muito embora, hoje, o termo “pastoral” seja imediatamente relacionado à dimensão da religiosidade, originariamente remete à atividade milenar do pastorado, que se define por dois processos formativos referentes à vida: cuidar e conduzir. Esse termo está diretamente ligado à educação, pois integra a atividade do conhecimento com as ações humanas que geram mais vida, ou seja, que a transformam para melhor. É nesse sentido que se entende os estabelecimentos de ensino da Rede Notre Dame como comunidades educativas em pastoral. Eles são vistos como unidades de comunhão, que vivem e promovem o cuidado e a vida plena.

Assim, como instituição confessional católica, em consonância com uma educação voltada ao bem, à bondade e às finalidades previstas na legislação vigente, a escola Notre Dame é convidada a se transformar, antes de mais nada, em lugar privilegiado de formação e promoção integral. Nesse sentido, o Colégio Santa Teresinha atua no desenvolvimento de práticas educativas que envolvam

as dimensões do afeto, da cognição e da educação em valores. Conforme referência Bonotto (2008), as estratégias educativas que abarquem a tríade cognição, afetividade e ação resultam em um trabalho abrangente, que amplia as possibilidades de o indivíduo apreender, de maneira mais efetiva, um dado valor, tendo, então, melhores condições de construí-lo em sua vida. Ainda na percepção dessa autora (2008), o trabalho com valores influenciaria positivamente nas escolhas e impactaria nas construções dos alunos, ao edificar seu futuro. Corroborando essas concepções, Rego e Rocha (2009) mencionam que a educação é, e sempre foi, a esperança de transformação e desenvolvimento do ser humano, ao ser exercida com liberdade, favorecendo a solidariedade e o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoas.

Ao assumir e integrar a dimensão pastoral no seu projeto pedagógico, a Rede Notre Dame se compromete com um processo de educação integral e permanente, que orienta todo o fazer pedagógico em uma perspectiva evangelizadora. A pastoral Notre Dame acentua a inteligência amorosa, que se expressa no cuidado de si, do outro e do meio ambiente, dando ênfase às seguintes práticas:

- Identidade e espiritualidade Notre Dame: perpassam toda a vida e o fazer pedagógico da comunidade educativa. São promovidas e cultivadas por meio de momentos privilegiados de estudo, de vivência e de celebração. Além disso, entende-se que a espiritualidade contribui para o desenvolvimento da formação integral, pois a dimensão espiritual é inerente à condição humana.
- Relacionamentos interpessoais: pautados pela bondade e pelo espírito de família, considerando a acolhida, o cuidado, o respeito e a alegre simplicidade como marcas características da tradição Notre Dame.
- Currículo evangelizador: os princípios Notre Dame e os valores cristãos permeiam a organização curricular; os conteúdos estão a serviço do desenvolvimento do ser humano integral.
- Gestão: as práticas de gestão na escola Notre Dame são permeadas pela dinâmica do cuidado, em vista do crescimento das pessoas e da realização das potencialidades humanas; gerir com bondade, firmeza e competência (dever de justiça).
- Cuidado com a casa comum: desde sempre a escola Notre Dame enfoca uma educação que visa formar pessoas que cuidem e se maravilhem com a Criação; a comunidade educativa trabalha em vista da justiça, da paz e da integridade da Criação.
- Serviço e solidariedade: inspirada em Santa Júlia, Irmã Maria Aloysia, Irmã Maria Ignatia, nas primeiras irmãs de Coesfeld e na missão das Irmãs de Notre Dame, a comunidade educativa Notre Dame volta-se para as necessidades das pessoas.

- Formação de lideranças: considerando a tradição institucional de formar pessoas úteis para a sociedade, a comunidade educativa Notre Dame promove o desenvolvimento de líderes capazes de contribuir para a transformação da sociedade. Esse processo acontece de forma privilegiada – mas não só – no JUND, no Grêmio Estudantil e no trabalho com os líderes de turma.
- Sentido da vida: a comunidade educativa Notre Dame trabalha para ajudar as pessoas a chegar a seu pleno desenvolvimento humano e espiritual; o discernimento vocacional e a capacidade de responder com liberdade são elementos essenciais na construção de um sentido para a vida.

Eis, pois, a razão pela qual a dimensão pastoral é fundamental no projeto político-pedagógico da instituição. Ela traz à discussão e à prática tanto o questionamento de uma razão instrumental como a necessidade de se avançar para uma inteligência espiritual, que paute o sentido da vida, sob a ótica do cuidado de si, do outro e da Criação.

A educação Notre Dame vê a pessoa em sua dignidade como um ser em processo contínuo de construção. Os educadores e educandos, seres humanos em processo intenso de formação, são, por essa via, aprendizes de sentido de humanidade, de valores fundamentais da e para a vida, de competências, habilidades e atitudes necessárias para o pleno desenvolvimento do ser e da cidadania.

O centro do que propõem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a BNCC é uma visão de ser humano em processo contínuo de formação para o exercício de sua liberdade, sua autonomia, seu pensamento crítico e sua participação ativa na sociedade (BNCC, 2017). Além disso, a bondade e o amor providente compõem essencialmente o modo como as escolas e os educadores Notre Dame veem o ser humano e todos os seus processos pedagógicos.

A educação Notre Dame concebe a pessoa como: ser de amor, de bondade e dignidade, criado à imagem e semelhança de Deus; ser de relações, capaz de construir a comunhão com seus semelhantes; solidário, livre e responsável, capaz de comprometer-se com a vida em todas as suas formas; pessoa forte, de fé sólida e prática, capaz de atuação ética e proativa na sociedade; orientado à integridade, à justiça e à verdade; testemunha de alegria, felicidade e sentido de vida; ser de consciência planetária/cuidador da casa comum.

Fazendo menção à questão dos valores em educação ambiental, Bonotto (2008) fala sobre a necessidade de explicitar uma posição e ação em favor dos valores ambientalmente desejáveis, considerando que as questões envolvidas com o meio ambiente dizem respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta. Nesse sentido, visando à ampliação e à articulação das ações e aprendizagens nesse âmbito, o Colégio Santa Teresinha buscou em 2018

tornar-se associado ao PEA (Programa das Escolas Associadas) da UNESCO e, dentro das proposições dessa parceria, tem desenvolvido diversas ações voltadas à responsabilidade social, sustentabilidade, atenção aos problemas mundiais e promoção da cultura de paz.

Três premissas metodológicas emanam dos escritos e da prática Notre Dame: 1) os educadores devem colocar-se no lugar das crianças em sua forma de pensar, pautando o processo por essa relação empática; 2) os educadores são desafiados a ter como ponto de partida do processo pedagógico as experiências concretas do aluno; 3) no desenvolvimento do processo pedagógico, é preciso ter presente que o equilíbrio entre bondade e firmeza é marca característica da educação Notre Dame. O amor é uma nota dominante e consistente da pedagogia Notre Dame.

Valores, solidez e excelência são palavras significadas no dia a dia das escolas da Rede Notre Dame, seguindo as premissas institucionais, que enfatizam valores humanos, natureza e família, com um ensino de qualidade voltado à formação de cidadãos conscientes e engajados (CAPPELATTI, 2018). A atual campanha de matrículas das escolas da Rede Notre Dame, da qual o Colégio Santa Teresinha faz parte, anuncia que “juntos construímos propósito”, reforçando a ideia de que a construção do mundo que se deseja, com mais educação, justiça, paz, oportunidade e igualdade, só é possível com a participação de todos: alunos, famílias, professores e Irmãs.

Considerações finais

A escola Notre Dame é, antes e acima de tudo, uma escola em pastoral, que se propõe a ser, pelos processos inclusivos e participativos de aprendizagem e em todas as suas ações, um centro irradiador de vida e cultura, um ambiente de profunda experiência do amor e da bondade, sob a ótica do itinerário da formação humana integral. A experiência da bondade e do amor providente de Deus se expressa no clima organizacional, na pedagogia do amor, da convivência, do diálogo e na pedagogia promotora de uma obra educacional apostólica. Todas as iniciativas do Colégio Santa Teresinha começam pela prece e pela busca constante da promoção de uma educação integral e de excelência, oportunizando espaços e ações geradoras de conhecimento e de solidariedade, partilha e comunhão, irmanando a comunidade escolar na direção da transformação da sociedade e, assim, construindo propósitos com solidez e mansidão, edificadas com firmeza e bondade, enraizados no exemplo de espiritualidade de Santa Júlia Billiard.

Recebido em: 07/02/2019

Revisado pelo autor em: 02/05/2019

Aceito para publicação em: 08/05/2019

Notas

1 Graduação e licenciatura em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Assessora pedagógica do Colégio Santa Teresinha (Rede Notre Dame). E-mail: assessoria.santa@nd.org.br

2 Mestrado profissional em andamento em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana (ESTEF). Graduação em Letras pela UNISINOS. E-mail: deisi@nd.org.br

Referências

BATTLES, Mary Kristin. **O professor como discípulo de Jesus, Sal da Terra e Luz do Mundo**. Tradução de Ir. M. Lory Inês Rockembach. 2018. (Conferência de Educação).

BELINTANE, Claudemor. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. *In*: CARVALHO, Anna Maria (coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

BONOTTO, Dalva Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a08v14n2>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

CAPPELATTI, Rafael. Propósitos da Rede Notre Dame inspiram a nova campanha. **Revista Enfoque Notre Dame**, ano 10, n. 25, p. 14-16, nov. 2018.

CARVALHO, Ana Maria. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. *In*: _____. (coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

COLÉGIO SANTA TERESINHA. **Projeto político-pedagógico pastoral (PPPP)**. Taquara, ago. 2018.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Campanha da Fraternidade 2019: Texto-Base**. Brasília: Edições CNBB, 2018.

MALDANER, Iracida. **A pedagogia de Julie Billiart à luz do Vaticano II**. Canoas: Tipografia Editora La Salle, 1969.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Santo Padre em visita à Pontifícia Universidade Católica do Chile**. Santiago, 17 jan. 2018. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html. Acesso em: 2 jan. 2019.

REGO, Claudia; ROCHA, Nivea. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a07v1762.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.