

Introdução geral

O tema da ‘centralidade da pessoa’ ganhou plena cidadania no mundo católico com o Concílio Vaticano II. Vários foram os autores que, antes e depois dele, se preocuparam e preocupam em colocar a pessoa no centro da pedagogia evangelizadora e da catequética.¹ Eles defenderam sempre o respeito à pessoa do educando e insistiram que o educando deveria assumir-se como pessoa no presente e no futuro.

Do ponto de vista do magistério católico, coube a Pio XII o mérito de colocar a pessoa no centro de seus ensinamentos, caminho seguido, posteriormente, por João XXIII, sobretudo com as encíclicas *Mater et Magistra* e na *Pacis in Terris*.²

Entretanto, anterior à preocupação do magistério e da evangelização com a centralidade da pessoa, vários filósofos se dedicaram ao mesmo tema, desde outra perspectiva, dando nascimento à corrente intitulada *personalista* ou *personalismo*. Um de seus pontos de partida se deu com a *Fenomenologia* de Husserl,³ Max Scheler⁴ e Emanuel Mounier.⁵ Destaque merece também Romano Guardini,⁶ com suas reflexões no livro *Mundo e Pessoa*. No campo teológico,

¹ Cf. GEVAERT, J. *El problema del hombre*. Salanca: Sigueme, 1978; *Antropologia e catechesi*, Elle Dicit: Leumann (To) 1978; *O primeiro anúncio*. S. Paulo: Paulinas, 2009; *Catechesi e cultura contemporanea* : l'insegnamento della fede in un mondo secolarizzato, Leumann (TO) : Elle Di Ci, 1993; *Il dialogo difficile*. Problemi dell'uomo e catechesi. Leumann. Torino: Elledici, 2005; *La dimensione esperienziale della catechesi*, Leumann (TO): Elle Di Ci, 1984; COLOMB, J. *Prioridade atual da catequese no conjunto da Igreja*. In: *Concilium*, 53, Petrópolis: Vozes, 1970; TRENTI Z., *Educare alla fede*. Leumann (To): Elle Dicit, Leumann, 2000; NEGRI, Giancarlo. *Catechesi e mentalità di fede* : metodologia catechistica fondamentale. Leumann (TO) : Elle Di Ci, 1976; J. A. Jungmann, *Catequética*, Barcelona: Herder, 1966.

² JOÃO XXIII — *Pacem in Terris*, Lisboa: União Gráfica, 1963; *Mater et Magistra*. 4ed. São Paulo: Paulinas, 1971.

³ Edmund Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*. Trad. P. Ricoeur, Gallimard, Paris, 1950, 2001. *A Ideia da Fenomenologia*. Trad. de A. Morão, edições 70, Lisboa, 1986.

⁴ SCHELER, M. *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires: Losada, 1978; *Ética*. *Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Revista de Occidente, Madrid, 1942.

⁵ MOUNIER, E. *Etre et avoir*, Paris: Aubier, 1935; *Manifiesto al servicio del personalismo*, Paris: Taurus, 1965; *El personalismo*, Buenos Aires: Eudeba, 1968.

⁶ GUARDINI, R. *Liberdade, Graça e Destino*, Lisboa, Áster, 1958. *O Mundo e a Pessoa. Ensaio para uma doutrina cristã do Homem*, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1963.

destaca-se o francês Jean Mouroux,⁷ além do *Sentido Cristiano del hombre*, e o jesuíta August Brunner, com o seu livro *La personne incarnée*.⁸

As reflexões filosóficas e teológicas sobre a centralidade da pessoa tiveram e têm acolhimento em vários países no campo da ação e reflexão pedagógicas. Na Espanha, destaca-se Victor García Hoz,⁹ na França, Jacques Maritain¹⁰ e Pierre Faure¹¹; na Itália, Luigi Stefanini¹² e Giuseppe Catalfamo,¹³ e, no Brasil, o jesuíta Luis Fernando Klein,¹⁴ entre outros.

Talvez se possa dizer que a preocupação e o respeito pela pessoa, no campo eclesial, teológico, educativo e filosófico, possam ser sintetizados em oito características, tal como nos apresenta Luis Maldonado:¹⁵ a pessoa se pertence a si mesma, é ela mesma fim, ao menos relativamente; a pessoa é irrepitível e irrepitida, é única; o fundo único de si mesma pode ser comunicado ou ocultado a outras pessoas, é intimidade e interioridade; é livre e decide por si mesma desde o interior; a pessoa tem uma inclinação a abrir-se e a não ficar fechada em si mesma; esta abertura é o que constitui o encontro pessoal, uma das realidades mais espirituais da vida do ser humano; este encontro pode ser descrito como a comunicação e entrega dessa intimidade oculta e única graças a um ato livre e gratuito. O contrário de tudo isso é o indivíduo, um número concreto do gênero, perdido na massa informe.

⁷ JEAN MOUROUX, *Le sens chrétien de l'homme*, Paris, 1946

⁸ BRUNNER, August *La personne incarnée: etude sur la phenomenology et la philosophie existenciale*. Paris: Beauchesne, 1947.

⁹ GARCIA HOZ, V (Dir). *El concepto de persona*, Madrid: Rialp, 1989; *Personalización Educativa: génesis y estado actual*, Madrid: Rialp, 1991; *La pratica de la educacion personalizada*, Madrid: Rialp, 1988.

¹⁰ MARITAIN, J. *La defensa de la persona humana*, Madrid: Studium, 1949; *Humanismo integral*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, 1966

¹¹ FAURE, P. *Enseñanza personalizada y también comunitária*, Madrid: Narcea, 1981

¹² STEFANINI, L. *Metafísica della persona e altri saggi*, Pádua: Editrice Liviana, 1950; *Il rapporto educativo. Proemio allá scienza dell'educazione*, Pádua: CEDAM-Casa Editrice A. Millán, 1932.

¹³ CATALFAMO, G. *Il fondamento della pedagogia. Disegno di una pedagogia personalista*, Messina: Editore A. Sessa, 1955; *Personalismo pedagógico*, Roma: Perspettive, 1958; *Fundamenti di una pedagogia della speranza*, Brescia: Editrice La Scuola, 1986.

¹⁴ KLEIN, Luiz Fernando. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Loyola, 1997; *Educação Personalizada: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 1997.

¹⁵ MALDONADO, L. *Eñsenanza religiosa y pedagogia de la fé*, Navarra: Editorial Verbo Divino, 1968, p. 376-377.

O tema de nossa pesquisa se inspira na esteira desse movimento personalista, com o escopo específico de analisar o lugar que ocupa a pessoa concreta na elaboração do seu currículo de ensino religioso numa realidade plural. Em geral, a preocupação com a pessoa, nesse contexto, postula uma modalidade de ensino religioso que respeite o princípio da identidade confessional. Todavia, com o crescente fenômeno da secularização e do pluralismo religioso, o princípio da centralidade da pessoa pede ser interpretado tomando em conta também o princípio da alteridade, na convivência cotidiana no contexto escolar. Essas duas linhas de interpretação atravessam a discussão metodológica sobre o ensino religioso.

O recente debate provocado sobre o acordo firmado pela Santa Sé e o Estado Brasileiro¹⁶ sobre o ensino religioso trouxe à tona a problemática de sua natureza numa sociedade plural, secularizada¹⁷ quando se trata de pensar o tipo de pessoa que se quer formar em vista no processo educativo.

Talvez o Ensino Religioso seja umas das áreas do conhecimento escolar que atualmente mais dificuldades encontre para definir com precisão sua identidade nesse contexto. Tal dificuldade surge, dentre outros motivos, pelo fato de nem sempre o aspecto religioso dessa abordagem de ensino ser assumido no ocidente e no Brasil como algo que legitimamente faz parte do sistema escolar e acadêmico, sendo relegado de um modo geral ao campo eclesial e à esfera privada da vida.

¹⁶ O acordo foi assinado no Vaticano quando da audiência privada do Papa Bento XVI com o presidente Luis Inácio Lula da Silva dia 13 de Novembro de 2008. Entre os vários artigos, destaca-se o artigo 11º: A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. Parágrafo 1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

¹⁷ Várias vezes se levantaram no meio acadêmico e na sociedade civil contra tal acordo por entenderem que está em jogo a laicidade do Estado Brasileiro. Ainda assim, foi aprovado pelo Congresso Nacional (Cf. *Decreto Legislativo* Nº- 698, de 2009. Aprova o texto do *Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil*, 27/08/2009. Disponível em: <<http://arquiocesedecampogrande.org.br/>>. Acesso: 20 set. 2009). O Acordo entrou em vigor através do decreto 7.107 assinado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e a Santa Sé dia 12 de Fevereiro de 2010 (Cf. BRASIL. *Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da igreja católica no Brasil, 2010*. Disponível no Diário Oficial. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>Acesso: 12/02/10).

A definição do ER é polissêmica e está marcada pelo contexto histórico em que surgiu. Na proclamação da República ficou firmado que o ensino seria leigo. Rui Barbosa, que elaborou o texto da Constituição de 1890-91, defendeu uma Igreja livre em Estado livre:

o princípio das igrejas livres no Estado livre tem duas hermenêuticas, distintas e opostas: a francesa e a americana. Esta sinceramente liberal, não se assusta com a expansão do catolicismo, a mais numerosa, hoje, de todas as confissões dos Estados Unidos, que nela vêem um dos grandes fatores da sua cultura e da sua estabilidade social. Aquela, obessa do eterno fantasma do clericalismo, gira de reação em reação, inquieta, agressiva, proscrita. Com uma, sob as formas da liberdade republicana, assiste o século vinte ao tremendo acesso do Regalismo, que banuiu do país, a França, todas as congregações religiosas. Sob a outra se reúnem, na América do Norte, os prófugos da perseguição ultramarina, e na coletividade religiosa se desenvolve, tranqüila, próspera e frutífera, sem a mais ligeira nua no seu horizonte (...). Foi essa liberdade religiosa que nós escrevemos na constituição brasileira. Esta exclui do programa escolar o ensino da religião. Mas não consente que o ensino escolar, os livros escolares, professem a irreligião ou a incredulidade, nem obsta, quando exigido pelos pais, ao ensino religioso pelos ministros da religião, fora das horas escolares, no próprio edifício da escola (...). Veda ao Estado o fornecer a instrução religiosa, mas não o priva de animar indiretamente as vantagens morais do ensino religioso, favorecendo com imunidades tributárias as casas consagradas ao culto. É assim que se pratica nos Estados Unidos essa neutralidade entre as religiões, que nunca se encarou ali como profissão nacional do agnosticismo ou materialismo do Estado, senão somente como a expressão da sua incompetência e do seu respeito entre as várias denominações religiosas. A Constituição brasileira, bebeu ali, não em França, mas ali, é que lhe havemos de ir buscar as lições, as decisões, as soluções irritantes, reacionárias, violentas na política francesa e, na americana eqüitativas, benéficas, pacificadores (...).¹⁸

A questão é que, desde a instauração da República, o princípio leigo no ensino, embora sendo de inspiração americana, foi interpretado sob a hermenêutica francesa. Ou seja, leigo tornou-se sinônimo de laicista. A razão iluminista é que ocupou o lugar central. A religião ficou relegada ao universo do privado. Os alunos têm o direito de manifestar suas crenças no contexto da escola e na relação com os demais, mas o mesmo não pode ocorrer por parte do corpo docente e dirigente da mesma.

Hoje, tem-se tentado superar a visão laicista em favor de uma visão leiga do Estado, com relação ao ensino religioso e buscado uma relação respeitosa entre Igreja e Estado. Nesta interpretação, não cabe ao Estado tutelar uma Igreja ou as igrejas diversas em termos do ER. Este se define, no contexto da escola pública,

¹⁸ Rui Barbosa, apud JUNQUEIRA, S. *Educação Religiosa*, Champagnat: Curitiba, 2002, p. 13.

como uma abordagem do fenômeno religioso na sua pluralidade, constituindo-se, portanto, numa abordagem não-confessional das tradições religiosas.

Esse tratamento tem sido legítimo desde que pensado a partir do campo pedagógico. Neste, a preocupação central é com a formação para a cidadania. Acredita-se que o contato com as tradições religiosas colabora ao processo de emancipação social e de conhecimento da realidade sócio-cultural. Colaboram, ainda, ao fundamento dessa perspectiva as ciências da religião que vêm ganhando cidadania no mundo acadêmico.

No entanto, não podemos esquecer que a categoria ensino religioso recobre outro sentido mais amplo e tradicional. O documento do Concílio Vaticano II, dedicado à educação cristã, diz, logo no seu início, que a educação cristã visa

não apenas à maturidade da pessoa humana, mas objetiva em primeiro lugar que os batizados sejam, gradativamente, introduzidos no mistério da salvação e se tornem de dia para dia mais cônscios do dom recebido da fé; aprendam a adorar a Deus Pai em espírito e verdade (Jo 4,23), sobretudo na ação litúrgica; sejam treinados a orientar a própria vida segundo o homem novo na justiça e santidade da verdade (Ef 4, 22-24); assim, pois cheguem a constituir o homem perfeito, na força da idade que realiza a plenitude de Cristo (Ef 4,13) e cooperem para o Corpo Místico. Habituem-se eles ainda, cônscios de sua vocação, a dar o testemunho da esperança que neles reside (1Pd 3,15), e a contribuir para a transformação cristã do mundo, no qual os valores naturais sejam assumidos na visão completa do homem redimido por Cristo e contribuam para o bem de toda a sociedade (GE, 2).

Neste sentido, o ER entendido como educação da fé é, em primeiro lugar, um direito-dever dos pais: "porque deram vida aos filhos, contraem os pais o dever gravíssimo de educar a prole. Por isso, hão de considerar-se como seus primeiros e principais educadores" (GE, 3).

Competem às escolas públicas, neste caso, a confirmação e aprofundamento deste ensino iniciado na família, pois é dever do Estado criar condições para que todos os cidadãos possam chegar a participar de modo vantajoso na cultura e se "prepararem devidamente para se desincumbirem dos direitos e deveres civis. O mesmo Estado deverá salvaguardar o direito das crianças a uma adequada educação escolar" (GE, 6).

Na impossibilidade concreta de os pais escolherem escolas de acordo com os valores religiosos próprios, o documento defende a modalidade confessional do ER nas escolas públicas:

Sentindo de modo intenso o dever gravíssimo que além disso lhe incumbe, de empenhar-se a fundo pela educação moral e religiosa de todos os seus filhos, necessita a Igreja de estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não-católicas; tanto pelo testemunho de vida daqueles que os ensinam e dirigem, quanto pela ação apostólica dos colegas, mas sobretudo pelo ministério de sacerdotes e leigos, que lhes transmitem a doutrina da salvação num modo adaptado à idade e condições (GE, 6).

Portanto, estamos diante de uma perspectiva de ER entendida como processo de educação da fé de todos os batizados. Assim sendo, mesmo na escola pública, deve vigorar, segundo o documento citado, esse modelo de ensino como um direito-dever dos pais, como respeito ao direito dos cidadãos. Tal concepção influencia diretamente sua concepção curricular.

Segundo Pacheco,¹⁹ a construção do currículo deve levar em conta os critérios históricos, estéticos, técnicos, ideológicos, econômicos, políticos e epistemológicos. Epistemologicamente, pergunta-se o que deve contar como conhecimento: se há divisão entre conhecer e fazer e entre conhecer e ser; em termos políticos, pergunta-se quem deve controlar e distribuir o conhecimento e por meio de que instituições; no nível econômico, pergunta-se como o controle de conhecimento é ligado à distribuição existente e desigual de poder na sociedade. Ideologicamente, busca-se saber qual é o conhecimento de maior valor e a quem pertence e; em termos técnicos, como esse conhecimento pode ser colocado ao alcance do aluno. Ainda, esteticamente, pergunta-se como esse conhecimento se liga à biografia e idéias pessoais do aluno e, historicamente, quais tradições existentes neste campo nos ajudam a responder estas questões e quais outros recursos são necessários para irmos mais além.

Num sentido estético e epistemológico, a questão que se coloca nesta pesquisa é: como fundamentar o componente curricular Ensino Religioso numa sociedade complexa marcada pela desigualdade social, pela democracia e pelo pluralismo cultural e religioso de tal forma a fazer sentido para os educandos ?

¹⁹ PACHECO, J. Augusto, *Escritos Curriculares*, Cortez Editora, São Paulo, 2005, p. 41

Uma primeira tentativa de resposta deu-se na década de 80 pelo pedagogo americano Thomas Groome.²⁰ Influenciado por Paulo Freire, ele define o ensino religioso como educação religiosa, isto é, como uma atividade política com peregrinos no tempo, que deliberadamente se ocupa com as pessoas. Sendo uma atividade política, a educação deveria fazer-nos avançar para além dos nossos limites. Essa busca da transcendência é a marca de toda educação. O propósito do Ensino Religioso consiste em guiar as pessoas para o Reino de Deus em Jesus Cristo. Além disso, pretende capacitar as pessoas a viverem como cristãos e a educarem seus filhos para a liberdade humana.

A estratégia pedagógica consiste na existência de uma comunidade de fé cristã no interior da comunidade escolar, a qual necessita duma atividade educacional crítica que seja, mais do que qualquer outro meio, um canal de socialização. De um lado, o tornar-se cristão exige o processo de socialização numa comunidade capaz de formar as pessoas na auto-identidade cristã e, de outro, a atividade educacional deve promover uma relação dialética entre a comunidade, seu meio sócio-cultural, e seus membros individuais, devendo aumentar a consciência crítica dos cristãos.

Metodologicamente, o autor propõe que os professores trabalhem com a práxis cristã compartilhada, na qual um grupo de cristão partilha, em diálogo, sua reflexão sobre a ação presente à luz do Caso Cristão e de sua Visão para o fim da fé vivenciada. Há cinco momentos a serem percorridos na práxis cristã compartilhada: diante do tema, parte-se da ação presente; em seguida, reflete-se criticamente sobre tal ação; na seqüência, apresenta-se ao aluno a proposta cristã relativa ao tema e, por último, o diálogo entre a realidade e a visão que nasce dessa proposta.

A proposta de Groome é bastante pertinente visto que, mediante uma pedagogia dialógica, permite aos alunos fazer um caminho que leva ao conhecimento e transformação da realidade social na qual está inserida, além de favorecer o confronto crítico entre fé e realidade. Porém, não toma em devida conta o fato da pluralidade religiosa no contexto da sala de aula.

²⁰ GROOME, Thomas, *Educação religiosa cristã: compartilhando nosso caso e visão*, São Paulo, Paulinas, 1985.

Por outro lado, apresenta a limitação de ser pensada para alunos que pertencem à comunidade cristã, o que não é regra geral da escola confessional, no momento atual. Outra limitação é que a "práxis cristã compartilhada" pressupõe a constituição de pequenos grupos, dando-lhe um caráter de catequese no interior da sala de aula, o que não parece ser preocupação do ensino religioso.

Uma segunda tentativa nasceu entre nós, na década de 90, com o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, através da publicação dos Parâmetros curriculares.²¹ Esta proposta nasceu como contraponto à realidade do pluralismo religioso presente no contexto da sala de aula, bem como da diversidade cultural da sociedade brasileira. Como afirma o próprio texto, "pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional, que tem como objeto o Transcendente".²²

Por tradições religiosas entende-se "a sistematização do fenômeno religioso a partir das suas raízes orientais, ocidentais e africanas, que exige para seu ministério um profissional de educação sensível à pluralidade".²³ Fica, assim, a pergunta: O que deve, então, ser ensinado na sala de aula? A matéria Ensino Religioso não deve ser entendida como "ensino de uma Religião ou das Religiões na escola, mas sim de uma disciplina centrada na antropologia religiosa."²⁴

Os conteúdos a serem tratados em sala de aula são: filosofia, história, sociologia, psicologia e tradição religiosa; revelação, história das narrativas sagradas e exegese; divindades, verdades de fé, vida além da morte; rituais, símbolos, espiritualidades; alteridade, valores e limites. Tais conteúdos são organizados a partir dos eixos: culturas e tradições religiosas, Escrituras sagradas e tradições orais, teologias, ritos; e *ethos*.

Se, de um lado, esta proposta tem o mérito de considerar a perspectiva do pluralismo religioso na sala de aula, na medida em que propõe estudar o Transcendente presente no fenômeno religioso, de outro, perde de vista que esse

²¹ FONAPER, *Parâmetros curriculares nacionais de Ensino Religioso*, São Paulo, Ave Maria, 1998.

²² *Ibid*, p. 5.

²³ *Ibid.*, loc. cit.

²⁴ *Ibid.*, p. 11.

Transcendente é experimentado contextualizadamente em cada cultura e, portanto, vai além de uma visão essencialista. Ainda, tem o mérito de partir da antropologia religiosa, embora esta entenda "o conhecimento religioso, mesmo revelado, como um conhecimento humano".²⁵

Seu currículo se fundamenta na tradição disciplinar do conhecimento religioso. Geralmente, na estruturação de qualquer currículo, levam-se em conta três parâmetros: a sociedade, a cultura e o aluno. O que aqui se percebe é que a definição do currículo, embora tenha como horizonte a realidade plural e multirreligiosa, restringe-se à cultura acadêmica. A construção curricular se faz, por norma, na estrita observância das disciplinas das ciências da religião, com sua estrutura e lógica interna.²⁶ No caso concreto, será a antropologia da religião que embasará o currículo do ER. Um dos limites desta perspectiva está em não explicitar as perguntas religiosas dos alunos e tomar a sério sua singularidade confessional em termos de formação para a cidadania.

Uma terceira tentativa de fundamentar o ER surgiu no ano 2000. Com o crescente processo de secularização da sociedade e com o princípio democrático da separação Igreja e Estado, os alunos deixaram de ter acesso ao mundo das tradições religiosas. Ocorre que, por vivermos na sociedade ocidental e esta se fundar na tradição greco-judaico-cristã, base de desenvolvimento artístico-cultural, faz-se necessário o acesso ao fato religioso como condição de possibilidade para compreendê-la.

Para responder tal carência, é que se propôs, no contexto da escola pública, o ensino do fato religioso. Esta proposta nasceu na França, com o relatório de Regis Debray²⁷ Este propôs que todas as escolas públicas e confessionais apresentassem aos alunos, através da disciplina de história, o fato religioso. Embora as escolas confessionais privadas possam ter um espaço diferenciado para o ensino religioso, devem oferecer o estudo do fato religioso em história, abordando inclusive as narrativas sagradas como produção literária.

²⁵ Ibid., p. 21.

²⁶ PACHECO, J. Augusto, op. cit., p. 62-63.

²⁷ DEBRAY, R., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale". Paris: Ovide Jacob & Services Culture Editions Ressources por L'Éducation Nationale, 2002.

A motivação principal dessa proposta se deve à existência do analfabetismo religioso entre os alunos. Entre nós, ainda que por outras motivações, o escritor Frei Betto defende para as escolas públicas o ensino das diversas tradições religiosas que estão na raiz da cultura brasileira.²⁸ Não defende o mesmo para as escolas confessionais. Estas existem para evangelizar e, portanto, devem oferecer sua visão cristã de mundo.

O mérito desta proposta está, num contexto laico, em colocar a possibilidade de um contato com o fato religioso. Os problemas, a nosso ver, são dois. Primeiro, as tradições religiosas são reduzidas ao seu caráter instrumental de compreensão da cultura. Segundo, a própria formulação do objeto de ensino - o fato religioso - levanta a suspeita de se tratar apenas daquilo que é objetivo e universal. Na verdade, para além deste aspecto, as tradições religiosas são mediações que dão sentido à vida. É necessário considerar também a dimensão subjetiva da experiência religiosa. Considerando-se o analfabetismo religioso, este modelo é indiferente às perguntas religiosas do ser humano e deseja apenas apresentar o fato religioso como realidade presente na construção e constituição cultural de uma nação.

Portanto, tomando as três perspectivas de fundamentação curricular do ensino religioso nos damos conta de que estas foram pensadas tendo em conta três lugares específicos: a confissão religiosa desde si mesma, a área acadêmica de conhecimento e a realidade cultural. Cremos que, embora tais propostas sejam relevantes, elas são insuficientes porque não tomam em devida conta seus destinatários de maneira explícita como referência primeira e última do currículo.

Na avaliação do filósofo e pedagogo Celso Vasconcellos, quando se fala em currículo na realidade brasileira,

"a ênfase quase sempre pedia para o objeto de conhecimento (saberes, conteúdos), pouco se falando sobre as relações com o contexto (desde a sala de aula, a escola, comunidade, até a sociedade como um todo), bem como sobre os sujeitos do currículo, em especial os educandos (grifo nosso) e os educadores. (...) Se considerarmos os diferentes momentos históricos, observamos um certo revezamento entre as diferentes dimensões do currículo. Mesmo na concepção crítica da educação, deu-se muita ênfase à transformação da realidade,

²⁸ Cf. BETTO, F, *O Ensino Religioso nas escolas*, Jornal Estado de Minas, março de 2007.

esquecendo-se um tanto ora da subjetividade (viés conteudista), ora do conhecimento (viés basista)".²⁹

Não é possível pensar a fundamentação do currículo de Ensino Religioso se não tomarmos em conta o sujeito deste ensino - o educando. Não um sujeito abstrato, mas a pessoa concreta e situada historicamente. Não significa também assumir sem mais e ingenuamente as necessidades sentidas pelos alunos de modo mais imediato. Sabe-se que o contexto no qual eles se inserem influencia a definição de sua identidade. É necessário ter em vista uma concepção teórica da pessoa que ilumine nossa perspectiva curricular. Nesse sentido, alguns trabalhos acadêmicos apontam para o que desejamos discutir nessa pesquisa.

Tendo por base a realidade confessional do ER na escola pública oficial no Rio de Janeiro, a professora Lara Sayão apresenta uma fundamentação para o ensino religioso desde a filosofia do encontro de Martin Buber.³⁰ Pelo fato de a filosofia do encontro valorizar o Eu, ela pode elucidar e oferecer as bases filosóficas para a presença da disciplina de modo confessional na medida em que enfatiza a necessidade do fortalecimento da identidade no encontro com a alteridade. Sem o reconhecimento de si não há diálogo. Reconhecer o sagrado na própria identidade e na identidade do outro favorece a eliminação das divisões e não das diferenças, as quais, por sua vez, favorecem a riqueza humana e devem ser promovidas.

Outra perspectiva significativa é defendida pelo pesquisador Pedro Ruedell, que busca em Paul Tillich uma fundamentação para o ER frente aos dispositivos legais vigentes.³¹ Em sua tese doutoral fundamenta o ensino religioso para além das religiões sistematizadas e da visão confessional. Defende sua fundamentação desde o conceito de religião, entendida como a dimensão de profundidade do ser humano, dimensão esta subjacente ao fenômeno religioso, cultural, filosófico, artístico e ético. Assim, “a educação religiosa é o desenvolvimento da dimensão profunda do ser humano que é a da religião”, para além das religiões sistematizadas em culto, doutrina e moral.

²⁹ VASCONCELLOS, Celso, *Currículo: a atividade humana como princípio educativo - para além da prática disciplinar instrucionista*, Revista AEC, n. 140, 2006, p. 31

³⁰ ANDRADE FERRAZ, Lara Sayão, *Uma fundamentação para o Ensino Religioso na filosofia do encontro de Martin Buber*, Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, 2006.

Pretende-se buscar a contribuição da antropologia inaciana como um princípio hermenêutico de constituição do currículo de ER numa sociedade multiconfessional, desigual e democrática. Desejamos, assim, focalizar o aspecto dinâmico do processo de construção da pessoa. Neste sentido, nos situamos no caminho aberto por alguns pesquisadores da mística inaciana.

M. C. Bingemer entende a perspectiva inaciana como dialética do serviço divino como tensão entre a mística trinitária e a ética da lealdade,³² fazendo-o a partir do estudo da Autobiografia, em que explicita a experiência do Deus Criador e Salvador e do estudo do Diário Espiritual, em que tematiza o encontro de Inácio com o mistério trinitário. Em seguida, aborda as Constituições, como corpo apostólico animado pelo Espírito, partindo das Epístolas de Inácio, onde a dimensão do serviço toma carne. Por fim, entende estar no livro dos Exercícios a "teoria teológica" da experiência inaciana, a qual nos apresenta vários elementos importantes da antropologia inaciana.

Com base no livro dos Exercícios Espirituais, Pe. Vaz defende a tese da existência de uma antropologia tripartite³³ - corpo, alma, espírito - subjacente às quatro semanas inacianas, na esteira da 1ª carta aos Tessalonicenses (“que o Deus da paz inteiramente vos santifique e que todo o vosso ser, espírito, alma e corpo, seja guardado irrepreensível até o advento do Senhor Jesus Cristo”). Inácio trabalha com as categorias comuns de sua época, alma e corpo. Mas não se pode esquecer que se o termo “espírito” não aparece no texto dos Exercícios é pelo fato de eles serem em primeiro uma experiência espiritual.

Perine, por sua vez, analisando as “regras sobre alimentação,” que se inserem na 3ª semana dos Exercícios - que trata da paixão de Cristo, afirma que no Cristo, esvaziado de sua forma divina e desfigurado na sua forma humana, pode-se contemplar a mais perfeita realização do ideal de humanidade, projetado pela

³¹ RUEDELL, Pedro. *Fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich: perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais vigentes*. Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005. São Leopoldo.

³² BINGEMER, M. C. L. *Em tudo amar e servir: mística trinitária e práxis cristã em Santo Inácio de Loyola*, São Paulo, Loyola, 1990.

³³ VAZ, C. H. L. *Antropologia Tripartida e Exercícios Inacianos*, *Persp. Teol.* v. 23, p. 349 passim, 1991

articulação das três idéias antropológicas inacianas: autodomínio, liberdade e ordem.³⁴

Num contexto de uma racionalidade instrumental, François Marty defende a relevância de se pensar a antropologia inaciana desde a estética transcendental de Kant, focalizando e relendo os Exercícios Espirituais na ótica da oração dos cinco sentidos sensoriais e espirituais.³⁵ Ele explora as dimensões do simbólico, do gratuito e do coração como chaves importantes de interpretação da existência humana.

Diante desse quadro, nossa pesquisa situa-se no nível antropológico-epistemológico e estético da construção curricular. Deste ponto de vista, duas atitudes em relação ao ER devem ser superadas. Uma perspectiva *outsider* daqueles educadores e teóricos que defendem que esse ensino deve se ater à religião pensada e refletida por se tratar da presença desse ensino no ambiente escolar. Mas também é preciso ir além da atitude *insider* dos que defendem que somente a fé vivida deve ser objeto de aprendizagem curricular.

Tais perspectivas por vezes se opõem chegando a se polarizar numa relação dentro *versus* fora da vivência da fé cristã, constituindo-se numa nova forma de dualismo antropológico,³⁶ que acaba por revelar a divisão e fragmentação da pessoa humana. Por isso, faz-se necessário buscar uma fundamentação mais articulada do que constitui o objeto do ER, o que pede, em última instância, uma visão integrada da pessoa humana. Essa unidade se expressa de modo especial nos místicos que, apesar de seus condicionamentos histórico-culturais, experimentaram uma visão integrada e integradora da fé cristã. Por isso, a mística nos parece como um caminho promissor para repensar a fundamentação do ER.

O termo “mística” refere-se a "experiências interiores, imediatas, fruitivas, que tem lugar num nível da consciência que supera a que rege a experiência ordinária

³⁴ PERINE, Marcelo SJ. *Elementos da antropologia inaciana nas “regras para ordenar-se doravante na alimentação”*. Cadernos de Espiritualidade, vol. 4 (1990).

³⁵ MARTY, François. *Sentir e Saborear: os sentidos nos "Exercícios Espirituais" de Santo Inácio de Loyola*. São Paulo: Loyola, 2006.

³⁶ GARCIA RUBIO, Alfonso. *Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs*. São Paulo: Paulus, 2000, p. 95-111.

e objetiva, da união do fundo do sujeito com o todo, o universo, o absoluto, o divino, Deus ou o Espírito".³⁷

Há também um conceito empírico e vago do que é a mística cristã: as "experiências religiosas dos santos, todas suas vivências de proximidade a Deus, de impulsos celestiais, de visões e iluminações, de consciência de estar especial e pessoalmente sob a direção do Espírito Santo, de êxtases".³⁸

Segundo K. Rahner, sem necessidade de comparar a mística inaciana com o conhecimento da vida interior dos grandes místicos espanhóis como Santa Teresa e São João da Cruz, estamos bem informados da vida mística de Inácio de Loyola. Basta para isso, segundo ele, uma análise precisa dos Exercícios, de suas comunicações autobiográficas, dos fragmentos do seu diário, das comunicações de seus companheiros íntimos.³⁹ Portanto, por mais que seja considerada uma mística apostólica, não deixa de ser teológica, ainda que seu autor não seja teólogo.

Sua mística é centrada em Jesus Cristo e em sua cruz e é, por isso, essencialmente trinitária.⁴⁰ O caminho místico de Inácio de Loyola, no qual estas características vão se revelando, inicia-se pelas primeiras vivências em Manresa, a sua Igreja primitiva; passa pela Itália do Norte, cujo ponto culminante é a visão de la Storta; até a época romana, época de sua plenitude mística, na qual está sempre com seu Deus, e pode buscá-Lo e encontrá-Lo a qualquer hora.

Entendemos que o contato com os escritos de Inácio de Loyola ajudará a recuperar a centralidade da pessoa e dará elementos para construir uma visão de conhecimento mais integral e integrado do ser humano.⁴¹ Muito se tem falado sobre a necessidade de superação do paradigma antropocêntrico em busca de um

³⁷ MARTÍN VELASCO, J. *El fenómeno místico: estudio comparado*, Madrid: Editorial Trotta, 1999, p. 23.

³⁸ RAHNER, K. *La mística inaciana de la alegría del mundo*, In: *Escritos de Teología*, Vol III, p. 315 et seq.

³⁹ *Ibid.*, p. 316

⁴⁰ Cf. BINGEMMER, M. C. L., *op. cit.*, 31 *passim*.

⁴¹ Segundo Macdowel, três aspectos principais da cultura moderna encontram na obra de Inácio uma de suas primeiras antecipações: a racionalidade de sua perspectiva espiritual e apostólica, a valorização da liberdade e da consciência individual e a consagração do mundo secular como campo de realização da vocação humana (Cf. MACDOWEL, J., *Atualidade de Inácio de Loyola*. In: BINGEMER, M. C. L., *As "letras" e o Espírito: espiritualidade inaciana e cultura moderna*, São Paulo: Loyola, 1993, p. 28).

paradigma teoantropocósmico.⁴² A questão fundamental da resolução dos problemas atuais passa pelo coração humano, pela sua reeducação, até para que este olhe e enxergue para além de si e valorize as demais alteridades portadoras do mesmo direito à vida.

O currículo de Ensino Religioso tem sido pensado desde o campo catequético, isto é, a partir daqueles conteúdos doutrinários provenientes do catecismo que devem ser inculcados nos alunos. Nesse sentido, a finalidade última dessa pesquisa será oferecer uma nova fundamentação para o currículo do ensino religioso que parta da perspectiva antropológico-espiritual-existencial do ser humano e a partir daqui acesse significativamente os conteúdos disponibilizados pelas tradições religiosas, como mediação da formação em valores.

Temos como objetivos específicos, apresentar a visão do magistério da Igreja sobre a concepção do ER; colocar em relevo a recepção por parte dos sujeitos desse ensino; explicitar um fundamento, desde a antropologia teológica de Inácio, que sustente a proposta curricular cuja preocupação central seja a pessoa humana na sua concretude histórica e, por último, indicar algumas pistas pedagógicas para a elaboração de seu currículo e pistas para pastorais para evangelização escolar.

Os objetivos apresentados situam-se num contexto mais amplo que justifica a pesquisa no momento presente. Entendemos que a mesma apresenta uma relevância social, educativa e teológica. Entre os principais problemas atuais, destacam-se os conflitos religiosos e a intolerância em vários níveis. No final do século passado foram os católicos e protestantes se enfrentando na Irlanda do Norte; cristãos contra muçulmanos nos Bálcãs; muçulmanos e hinduístas na Índia; guerra entre hinduístas e budistas no Sri Lanka; atos de terrorismo nos Estados Unidos e Japão.⁴³ Parece que a tese do historiador inglês Eric Hobsbawm - que dizia que o século XX seria marcado pelas guerras religiosas - se confirma, a verdade, de algum modo no início do século XXI.⁴⁴ Segundo M. C. Bingemer, um dos problemas maiores que se coloca para a humanidade neste início de século é a

⁴² BAPTISTA, P. A. *Diálogo e ecologia: a teologia teoantropocósmica em L. Boff*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião). UFJF, Juiz de Fora.

⁴³ GAARDNER, J. et al., *O livro das religiões*, São Paulo: Companhia das letras, 2000, p. 14

⁴⁴ HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX*, São Paulo, Companhia das letras, 1995.

relação entre religião e a violência.⁴⁵ Este conflito também repercute no contexto da escola pública, manifestado muitas vezes em forma de proselitismo.

Na França, por exemplo, a presença do comunitarismo - comportamento dos pais e alunos crentes que insistem em fazer valer e respeitar seus princípios na escola - tem acentuado o problema do proselitismo. Em escolas situadas em bairros com grande número de imigrantes muçulmanos, colocam-se algumas dificuldades: numa escola primária, o pai evita deixar a filha aos cuidados de um professor do sexo masculino; alunos muçulmanos exigem vestiário separado para eles, pois os crentes circuncidados não podem ser vistos nus pelos infiéis; a exigência de leitura apropriada do Corão, por parte de professor crente; alunas vestem mantôs quando são chamadas ao quadro para evitar a concupiscência por parte dos colegas; pressão dos alunos de maioria muçulmana que os demais façam o jejum do Ramadã.⁴⁶

No Brasil os conflitos religiosos, embora de forma silenciosa, se fazem presentes na sociedade e na realidade escolar. De um modo geral, são os educandos pertencentes às minorias religiosas que são objeto de preconceito e violência seja por parte de seus pares seja por parte da própria instituição escolar.⁴⁷

Entre nós, Cunha defende a tese de que há tendência de confundir religião e política no âmbito do Estado, o que tem levado a instrumentalização da escola pública como espaço de disputas do mercado religioso.⁴⁸ Nesse sentido, nosso trabalho terá relevância social pelo fato de poder oferecer uma visão do currículo de ensino religioso que esteja a serviço da pessoa em primeiro e último lugar, e não o contrário.

Há também uma relevância educativa. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, dos 55.942.047 alunos do ensino fundamental

⁴⁵ BINGEMER, M. C. L. *Violência e Religião: Cristianismo, islamismo e judaísmo - três religiões em confronto e diálogo*. Rio de Janeiro. Loyola / PUC, 2001, p. 14

⁴⁶ CUNHA, L. A., *Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional*, Educ. Soc., Campinas, Vol. 97, Set/Dez, 2006, p. 1235-1256

⁴⁷ GUEDES, Margarida, *Educação em terreiros: como as escolas relacionam com crianças que praticam o candomblé*. 2005. Tese (doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

⁴⁸ *Ibid*, p. 1254. Sua tese tem indícios no Rio de Janeiro, onde os alunos de tradição afro-descendente são silenciados. (Cf. GUEDES, Margarida, *Educação em terreiros: como as escolas*

matriculados no Brasil no ano de 2006, 33.282.663 estão na rede pública, dos quais 22.303.949 presentes na rede estadual de ensino, em 26.929 estabelecimentos, contra 7.254.417 da rede privada.⁴⁹

No universo destes alunos, mais do que nas escolas privadas, contempla-se a pluralidade religiosa e étnica. Também vários são os problemas enfrentados pelos alunos de escola pública: violência, drogas, falta de perspectiva futura. Se a educação não é panacéia para todos os males, como tem sido veiculado pelos *mass media* e por representantes da classe política, ao menos pode fazer diferença ao trazer para o contexto da escola a problematização desta realidade sócio-cultural, o acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade, a troca de saberes e sua reconstrução e a reflexão do humano mediado pelos problemas éticos.

Dentre os vários saberes, o ensino religioso tem sua relevância educativa. Tem pretensão de educar o olhar para o mistério da existência, para a poesia, para a gratuidade porque acredita que a dimensão religiosa da vida é imprescindível. O aluno será lugar hermenêutico desse ensino, acentuando os valores da alteridade, da tolerância, da paz e da saída de si em direção ao outro.

Por último, uma relevância teológica. No Brasil, só recentemente o ensino religioso tem sido objeto da reflexão teológica. Mesmo não havendo uma área específica de pesquisa nas faculdades de teologia, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos neste campo.⁵⁰ Caso diferente ocorre nas faculdades de educação e de ciências da religião,⁵¹ que têm se dedicado programas específicos nessa área. Assim, esse trabalho vem somar às iniciativas existentes, porém, no campo da reflexão teológica.

relacionam com crianças que praticam o candomblé, Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Puc-rio, 2005).

⁴⁹ Cf. INEP. *Estatística de matrícula nas Escolas Oficiais*, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15/03/07.

⁵⁰ É o caso, por exemplo, de algumas teses e dissertações da EST e da UNISINOS. A primeira dispõe de duas linhas de pesquisa denominada “Educação e Religião” com cinco trabalhos acadêmicos, e “Teologia prática”, com três (cf. www.est.com.br).

⁵¹ A Puc-Paraná dispõe de um programa de pós-graduação, em nível de mestrado, dedicado ao Ensino Religioso, com várias dissertações relativas ao ensino religioso (Cf. www.pucpr.br). A Puc-São Paulo fez o mesmo, no curso de pós-graduação em Ciências da Religião, com significativos trabalhos (Cf. www.pucsp.br).

Tendo por base o trabalho pedagógico desenvolvido com jovens e adolescentes, damos conta da dificuldade de articular o dado de religiosidade, religião e fé cristã em termos educativos.⁵² A religião apresenta-se-lhes como algo cerceante, em função das normas, ritos e cultos. De fato, algo diferente se passa com a religiosidade como dimensão antropológica de cultivo do mistério. Os alunos estão mais abertos à sensibilidade religiosa. Mas o grande desafio é dar o passo da fé, como acolhida da revelação de Deus.

Acreditamos que a teologia mística inaciana contribua para repensar o fundamento do ensino religioso para além do sistema religioso porque é uma experiência que leva o ser humano a sair de si e colocar-se numa dimensão de serviço aos demais. Se outrora, diante do contexto do helenismo e do encontro com o judaísmo e islamismo, a teologia católica se tornou mais sistemática e rigorosa, o momento atual, marcado pela secularização, pede uma redescoberta da teologia espiritual, pois esta aponta o caráter sapiencial do fazer teológico. Deste modo, diante da sede de sentido para a vida - buscada muitas vezes equivocadamente - a teologia mística inaciana pode oferecer luzes porque carrega consigo visão mais integrada da pessoa e enfatiza seu lugar privilegiado no projeto teológico, espiritual e educativo.

Além disso, tratamos de afirmar a valência do discurso teológico na interpretação das questões colocadas pela realidade sejam estas existenciais, trazidas pelos educandos, sejam aquelas provenientes do contexto sócio-cultural-econômico no qual estão situados. O discurso teológico não poderá ficar preso ao universo eclesial. Ele é portador de sentido e é um saber que ilumina a realidade e lhe dá determinada perspectiva, válida em diálogo com outras.

Do ponto de vista pedagógico, dentre as várias perguntas que os educadores e instituições educativas estão desafiados a responder, uma merece maior atenção: quais os saberes necessários à educação no século XXI?⁵³ As respostas, de algum modo, definem o currículo e programas de ensino, ou seja, determinam o percurso

⁵² XAVIER, M. G. *A contribuição do ensino religioso no acesso à fé: uma leitura teológico-pastoral*. São Paulo: Loyola, 2007.

⁵³ MORIN, Edgar, *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*, São Paulo, Cortez editora; Brasília: UNESCO, 2002. O autor apresenta a necessidade de ensinar a condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento de incertezas, o ensino da compreensão, a ética entre outros.

que os alunos devem fazer nas várias áreas do conhecimento mediante o processo de ensino-aprendizagem.

Aplicada ao Ensino Religioso, como uma área de conhecimento entre outras, tal pergunta se traduz no problema colocado em nossa pesquisa: como o saber religioso pode se tornar relevante para os educandos de modo a conferir sentido à sua vida presente e futura?⁵⁴ A resposta parece não ser tão otimista, se tomarmos em conta a reação dos alunos às aulas de ensino religioso.⁵⁵ Numa pesquisa realizada na Espanha pela conferência episcopal católica em 1998, quase 20% dos alunos das escolas confessionais declaram não gostar das aulas de religião.⁵⁶

Ora, isto nos faz suspeitar que as propostas curriculares vigentes de ensino religioso não sejam para eles relevantes. Para tal fenômeno, várias explicações podem ser aventadas. Há um problema de formação dos educadores, uma vez que ainda não há cursos de graduação suficientes para sua capacitação. Houve mudança de horizonte cultural da cristandade para a modernidade (pós), com a secularização, sem a devida transição do currículo de ensino religioso. Ou ainda, o fato de que a pós-modernidade prioriza o individualismo fazendo com que os alunos transportem a religião para o mundo privado ou ainda a falta de institucionalização do ensino religioso pelo sistema educativo nacional, tal como se dá com as demais disciplinas do currículo.

No entanto, acreditamos que o mal-estar do ensino religioso tem também outras causas de ordem pedagógica. A primeira está relacionada ao princípio da descontextualização do ER. Isto significa que há um distanciamento entre o que é proposto como objeto de aprendizagem e o que se passa no cotidiano dos educandos.⁵⁷ A consequência é que esse ensino se torna irrelevante, pois não

⁵⁴ PARRA, Alberto, "*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro y la pastoral educativa académica*". Colombia: Acodesi, 2005, Mimeografado, 11 p.

⁵⁵ Cf. ISSJ, *Projeto de formação cristã*. Petrópolis, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 2003. Nesse colégio, a pesquisa foi feita de 5^a à primeira série do ensino médio. Os alunos reagem a esta proposta. 42% afirmam não gostar dessas aulas.

⁵⁶ CONFERÊNCIA EPISCOPAL ESPANHOLA. *La enseñanza religiosa escolar: su legitimidad, carácter próprio y contenido*, Madrid: Edice, 1999, p. 12

⁵⁷ A grande parte dos subsídios disponibilizados numa perspectiva mais aberta nem sempre toma conta o princípio da contextualização. Cf. BATTAZZA, M. H. Ferrini, MELLO, M. L. Trujillo de. *Caderno pedagógico. O mundo e a pessoa humana: obras do amor de Deus*. 8 vol. São Paulo: Paulus, 1995; CRUZ, Theresinha, M. L. da. *Descobrendo caminhos: ensino religioso*. 8 vol. São Paulo: FTD, 1999; TONGUM. I. de Oliveira. *Alegria de Viver: educação religiosa*. 8 vol. São Paulo: Moderna, 1997; BRAGA, João Vianei, NARLOCH, R. Francisco. *Redescobrimo o*

oferece as competências e habilidades básicas para a interpretação da própria vida cotidiana.

A segunda causa está relacionada ao paradigma monodisciplinar.⁵⁸ O ER está justaposto à grade curricular. De um modo geral, isto é consequência do grau de especialização a que chegou a produção do conhecimento na civilização industrial e tecnológica. Colocada justaposta ou sobreposta a outras disciplinas, o ER não faz sentido para os educandos porque não estabelece pontes e diálogo com as questões colocadas pelas outras áreas do saber.

Além disso, deve-se tomar em conta o desafio da experiência religiosa dos educandos. Nesse caso, mais que pastoral, o desafio é ver a escola como campo de missão.⁵⁹ O Ensino Religioso é também desafiado a se repensar desde os pressupostos antropológicos.

Portanto, nos parece que o currículo é definido externamente, sem tomar em conta o que se passa internamente no mundo dos educandos como também no conjunto dos conhecimentos aos quais tem acesso pelas diferentes áreas do conhecimento.

universo religioso: ensino fundamental. 11 vol. Petrópolis: Vozes, 2001; CORREA, Avelino A., SCHNEIDERS, Amélia. *De mãos dadas: educação religiosa.* 8 vol. São Paulo: Scipione, 1997; CASILLAS, Valeriano M. *O mundo que a gente quer: ensino religioso escolar.* 4 vol. São Paulo: Ática, 2000; CARNIATO, Maria Inês. *Nossa opção religiosa.* São Paulo: Paulinas, 2001, 8 vol.

⁵⁸ Boa parte das publicações se atém à contribuição científica advinda do campo propriamente cristão, mas não toma em devida conta o caráter explicitamente interdisciplinar. Cf. as principais coleções nessa segunda linha de Ensino Religioso: STORNIOLO, Ivo. *Bíblia na Escola: o amor que dá vida.* São Paulo: Paulus, 1993; ITOZ, Sonia de. *Seguimos juntos.* 4 vol. São Paulo: Quinteto editorial, 2004; ZANCHETTA, Carlos (editor). *Entre amigos: Religião.* 8 vol. São Paulo, 2003; CRUZ, Theresinha, M. L. da. *Descobrimos caminhos: Ensino Religioso.* 4 Vol. São Paulo: FTD, 2000.; CONCEIÇÃO, Dejanyra Maria da. *Educação Integrada.* 4 Vol. São Paulo: FTD, 1992; ABREU, Elza Helena de, ALMEIDA, M. A Vilhena M. F. *Festejando a vida em liberdade: educação religiosa.* 4 vol. São Paulo: FTD, 1992; MEZZOMO, Cecília Maria. *Caminhando para Deus: Deus se comunica.* 11 Vol. Curitiba: Arco-íris, 1994; GIACOMOLLI, Marlene. *Descobrimos a bondade de Deus.* 8 vol. Petrópolis: Vozes, 1988; CIER. *Educação Religiosa Escolar. Deus é vida: a vida surge da doação.* 8 vol. Petrópolis: Vozes, 1988; SECRETARIADO DE PASTORAL E CATEQUESE. *Mundo de Deus, mundo dos homens.* 8 vol. Petrópolis: Vozes, 1989; PAIVA, Raul. *Jesus, Deus menino.* 11 vol. São Paulo: Loyola, (?); RAMOS, Lielba M. A de Britto. *Meu livro, meu mundo: educação religiosa.* 3 vol. São Paulo: editora do Brasil, 1990; CRUZ, Theresinha M. L., DEL ESTAL, Maria Alice. *Irmãos a caminho: educação religiosa.* 8 vol. São Paulo: FTD, 1990; PAIVA, Maria da Piedade M. *Eu sou teu amigo: Educação religiosa.* 4 vol. São Paulo: editora do Brasil, 1989; IASC. *Jesus, meu amigo: educação, amor e fé.* 11 vol. São Paulo: Loyola, 1991; SENNA, Sara de, LINS Raquel. *Vinde a mim: Educação religiosa.* 4 vol. Recife: editora Construir, 2000; SANCHEZ, Manuel, VARELA, Carmen. *Educação religiosa.* 4 vol. São Paulo: Ática, 2001.

⁵⁹ Cf. Documento de Aparecida, sobretudo na metodologia proposta para a formação, que insiste na necessidade de recomençar o trabalho de formação cristã dos cristãos leigos pela experiência pessoal do encontro com Jesus Cristo (Cf. CELAM. *Documento de Aparecida.* Texto conclusivo

Tais propostas curriculares nem sempre são capazes de contemplar o horizonte de sentido dos alunos, o que faz com que muitas vezes estes recebam uma avaliação negativa.

Na maioria dos países europeus prevalece a proposta catequética como ponto de partida do currículo. Dependendo da geografia religiosa, ensina-se cristianismo em versão católica, protestante, anglicana ou ortodoxa. Nas regiões com forte migração asiática, ensina-se o hinduísmo e o budismo. Em oito desses países ensina-se o judaísmo e, em sete, o islamismo.⁶⁰

Mas há também nesses países uma proposta secularizada para o currículo de ensino religioso. Dada a ignorância dos alunos em matéria religiosa e suas dificuldades em compreender o mundo da arte, da música e da literatura, faz-se imprescindível que os alunos acessem as diversas tradições religiosas como condição de possibilidade para entender e compreender o mundo em que vivem, bem como os fenômenos atuais da guerra entre as religiões e o fundamentalismo nas suas várias versões.⁶¹

Todavia, nossa pesquisa situa-se no âmbito da escola, qualquer que seja, atravessada pelo fenômeno da diversidade religiosa e cultural. Por isso, a hipótese apresentada como possível resolução do problema colocado – como abordar o ensino religioso numa sociedade plural, secularizada e desigual, de modo a fazer sentido para os educandos - passará pela necessária "virada antropológica"⁶² no/do ensino religioso em dois níveis: no seu fundamento teológico, ao buscar superação do divórcio entre teologia e antropologia, através da mediação cristológica e na perspectiva pedagógica, pela construção personalizada de seu currículo, de modo

da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Paulus e Paulinas; Brasília: edições CNBB, 2007).

⁶⁰ PAJER, Flavio, Europa-Scuola, "L' insegnamento religioso", Abril de 2005. Mimeografado. 4 p. Cf. também AFEC, Julián Luengo Navas at all, "Le concept de la religion catholique comme matière nas le curriculum scolaire, Bref parcours historique (1970-2005) (www.afecinfo.free.fr); Bertrand Rémi, *L Enseignement de la religion em Italie et em France: étude juridique comparative*, AFEC (www.afecifo.free.fr).

⁶¹ ESTIVALÈVEZES, Mireille, "La enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo frances", p. 1-14. Mimeografado, 15 p.

⁶² Cf. RAHNER, K. "Reflexões fundamentais sobre a antropologia e a protologia no conjunto da teologia". *Mysterium Salutis*: compêndio de dogmática histórico-salvífica. Petrópolis: Vozes, 1972, v. II/2, p. 6-19; *Curso Fundamental da fé*: introdução ao conceito de cristianismo. São Paulo: Paulinas, 1989; *Teologia e Antropologia*. São Paulo: Paulinas, 1969.

que os conteúdos se tornem mediação no desenvolvimento da pessoa, de maneira a atingi-la nas suas dimensões várias e não somente intelectual.

A nossa hipótese encontra correspondência no campo da pesquisa pedagógica. Celso Vasconcellos diz que do ponto de vista da construção curricular, "o ponto de partida (e de chegada) são os sujeitos (isto precisa ficar muito patente: o mais importante são as pessoas). A ênfase está no sujeito".⁶³ Isto significa dizer que o trabalho com o conhecimento (no nosso caso, as tradições religiosas) entra como uma resposta a questões postas pela existência.

Buscando responder ao problema levantado, tomaremos como objeto formal a teologia mística inaciana, naquilo que tem de mais característico, ou seja, lugar central que nela ocupa o Verbo encarnado. Sua mística poderá re-colocar, por consequência, a pessoa no seu justo lugar, e assim apontar possíveis caminhos para o ER no contexto de pluralismo religioso e cultural no qual estamos inseridos.

A teologia mística oferece, a nosso ver, um horizonte promissor para pensar a fundamentação desse ensino. Primeiro, pelo fato de a experiência mística estar presente em todas as tradições religiosas. Segundo, porque nos damos conta de que na contemporaneidade a mística se faz presente para além do mundo das religiões. Basta ver os movimentos de nova era e o humanismo ético.⁶⁴ Terceiro e mais importante, a experiência mística é uma realidade, inteiramente anterior e superior ao ser humano, que "transcende o funcionamento ordinário dos seus sentidos e faculdades, intimamente presente, de maneira inobjetiva, no mais profundo de seu ser e em ato permanente de comunicação e de dar-se a conhecer".⁶⁵

Portanto, no centro da experiência mística está o Mistério. Este se faz presente no centro do real e do coração do místico. Assim, a concepção antropológica que decorre da experiência mística revela a verdadeira identidade do ser humano como

⁶³ VASCONCELLOS, art. cit., p. 31.

⁶⁴ MARTÍN VELASCO, J., *La experiencia mística, estudio interdisciplinar*, Madrid: Editorial Trotta, 2004, p. 41.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 25.

não centrado. O seu centro está no Mistério. A antropologia que decorre da experiência mística inaciana poderá iluminar, assim, o fundamento do ER.

No contexto religioso, tais experiências são uma modalidade concreta de realização da resposta humana que origina o conjunto da vida religiosa: a do reconhecimento, a aceitação, a acolhida da presença desta realidade inteiramente transcendente que se desvela e se autoentrega desde o mais íntimo de sua própria intimidade.⁶⁶

Metodologicamente, o principal recurso da tese refere-se à pesquisa bibliográfica, que perpassará todos os capítulos. Neste sentido, merecerá destaque o estudo de algumas das principais fontes inacianas: a Autobiografia, o Diário Espiritual, os Exercícios Espirituais e as Constituições.

Como o horizonte da pesquisa coloca a pessoa como princípio hermenêutico do currículo do ER, não podemos prosseguir sem dar aos alunos a palavra. Neste sentido, nos valem de uma pesquisa quantitativa que terá por meta avaliar o ensino recebido pelos alunos do 6º ano à 2ª série do Ensino Médio, bem como perceber possíveis pontos de partida.

A resposta ao problema por nós proposto se organizará em três partes intimamente concatenadas. A primeira parte, intitulada “contexto e experiência do ER”, consta de dois capítulos. O primeiro faz uma descrição do que seja o conceito de ensino religioso no horizonte do Magistério eclesial. Esta concepção se erige em defesa da pessoa humana e do princípio da liberdade religiosa. O segundo capítulo recolhe a percepção dos alunos sobre o conceito de ER e sugere uma interpretação filosófico-cultural. Da primeira parte fica o desafio a ser superado - a necessidade de uma nova base para se pensar o ensino religioso que vá além da ambigüidade que marca esse ensino, bem como a necessidade de repensá-lo na perspectiva da formação em valores.

A segunda parte, denominada ‘reflexão antropológica’ – conta com três capítulos. O terceiro apresenta a experiência própria de Inácio, a “antropogênese Inaciana”. Na Autobiografia, Inácio não está preocupado em narrar suas experiências psicológicas interiores, mas em contar a “história” de Deus em uma alma que Ele preparava para tornar-se o iniciador de uma nova espiritualidade. A esta “história

de Deus" corresponde a "história" da colaboração de um homem que buscava a vontade de Deus para sua vida. Trata-se de descrever como Inácio vai sendo gestado como pessoa na relação com Deus. O quarto capítulo faz uma primeira aproximação à sua antropologia a partir da linguagem e categorias antropológicas presentes nos escritos de Inácio. O quinto capítulo - "antropologia inaciana" - explicita, a partir dos Exercícios Espirituais, a sua visão antropológica do ser humano. Nela, Jesus Cristo ocupa o lugar de destaque tornando-se referência necessária e obrigatória para entender o humano. A visão antropológica se deixa perceber ao longo do livro, destacadamente, tem sua formulação nos Exercícios do Princípio e Fundamento; é desenvolvida na primeira semana na apresentação do drama da liberdade humana, e na segunda e terceira semanas desvelando a vocação humana como vocação para o serviço no seguimento de Jesus. Lugares de destaque merecem a meditação do "Reino de Cristo" e das "Duas Bandeiras," onde se manifestam claramente a dialética do chamado e da resposta humana (EE 91, 93-97, 137, 145-147). A quarta semana confirma a vocação escatológico-pneumatológica do ser humano.

A terceira parte - nomeada 'antropologia espiritual' - extrai as implicações pedagógicas para o currículo de ensino religioso e algumas conseqüências pastorais para a evangelização escolar. No sexto capítulo, "a centralidade da pessoa no ensino religioso" apresenta-se brevemente a história desse ensino no Brasil e situa a contribuição especificamente inaciana para o mesmo. Pressupõe que esse ensino, se quiser fazer sentido para seus destinatários, terá de levar em conta o ser humano em corporeidade e espiritualidade fazendo uso de todos os recursos humanos. O sétimo e último capítulo, "itinerários do processo de formação religiosa", apresenta as chaves de educação da fé que extrapolam o ensino religioso, decorrentes da visão inaciana de mundo, de Deus e de homem.

Esperamos, assim, ao final dessa pesquisa, a partir da antropologia espiritual inaciana, ter contribuído no sentido de lançar algumas luzes para a afirmação da identidade curricular do novo ensino religioso desenvolvido no Brasil.

⁶⁶ Ibid., p. 26.