

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

MARILAC LORAINÉ DA ROSA OLENIKI

**O MODELO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE ENSINO RELIGIOSO NA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA
DE ENSINO SENHOR BOM JESUS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CURITIBA

2003

MARILAC LORAINÉ DA ROSA OLENIKI

**O MODELO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE ENSINO RELIGIOSO NA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA
DE ENSINO SENHOR BOM JESUS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História das Idéias e das Práticas Educacionais no Brasil. Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

CURITIBA

2003

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Sérgio R. A. Junqueira pelo acompanhamento e contribuição no desenvolvimento da pesquisa. Meu profundo agradecimento.

Aos Professores/Doutores do Mestrado: Neusa Bertoni Pinto, Léa Anastasiou, Lílian Wachowicz, Bortolo Valle, Peri Mesquida, Siomara Borba Leite, Jamil Iskandar, Maria Elisabeth Blanck Miguel, pelos referenciais e orientações de estudo.

Ao querido amigo Flávio F. de Souza, pelo apoio e presença nas revisões desta dissertação.

Aos diretores da Editora Vozes, Frei Antonio Moser e Frei Volney Berkenbrock, pelo apoio e liberação que muito favoreceram para a conclusão deste trabalho.

Ao Frei Vitório Mazzuco, pelos subsídios que muito contribuíram no desenvolvimento deste trabalho.

À Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, em especial a Frei Guido Scheidt, pela permissão concedida para a realização da pesquisa.

À Viviane M. Daldegan (coordenadora de Ensino Religioso) pela disponibilidade em oferecer informações e à Edith (Departamento Pró-Memorial) pelo acesso à documentação.

À amiga Maria do Socorro dos Santos, pelo estímulo constante.

Dedico este trabalho

*A meu esposo Fernando A. Oleniki
Pelo amor, apoio e confiança depositados desde o projeto até o término da pesquisa.*

*À minha filha Fernanda G. Oleniki
Amiga inseparável, que não mediu esforços para me ajudar.*

*A meu filho Glaucon J. Oleniki
Pelos momentos em que me acolheu e acalmou.*

*A meu filho Northon S. Oleniki
Pela alegria, descontração e silenciosa companhia.*

HOMENAGEM ESPECIAL

Aos meus pais Eurica X. da Rosa (in memorian) e Artur da Rosa (in memorian), por terem me ensinado que a sabedoria é a aliança entre conhecimento e valores. A eles minha eterna gratidão!

O conhecimento ganho pela educação foi mais que uma ferramenta para minha vocação; ele tornou-se uma fonte para meu auto-entendimento como alguém cuja natureza é conhecer. Ao mesmo tempo, a educação deu uma identidade ao mundo no qual vivo. Em resposta à pergunta “o que é o mundo?”, a educação disse: “o mundo é aquilo que seu conhecimento o retrata”.

Parker J. Palmer

SUMÁRIO

SUMÁRIO	vi
LISTA DE SIGLAS	vii
RESUMO	viii
RESUMEN	xix
INTRODUÇÃO	1
1. DE FRANCISCO DE ASSIS À ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS	6
1.1 FRANCISCO DE ASSIS EM SEU CONTEXTO	6
1.1.1 Francisco de Assis Entre Dois Mundos	8
1.1.1.1 A Crisandade: novos senhores para um velho poder	9
1.1.1.2 A crise feudal e o advento das cidades.....	14
1.2 FRANCISCO DE ASSIS: SEU ESTILO DE VIDA E SUA UTOPIA	17
1.2.1 A Assis de Francisco.....	18
1.2.2 Francisco Contesta a Igreja e a Sociedade de seu Tempo.....	20
1.2.3 Francisco e seus Seguidores, o Franciscanismo	22
1.3 FRANCISCO DE ASSIS: DO PROJETO EVANGÉLICO À PEDAGOGIA FRANCISCANA.....	25
1.3.1 Francisco, um Educador Intencional.....	29
1.3.2 A Tradição Pedagógica Franciscana	32
1.4 A PRESENÇA FRANCISCANA NO BRASIL: A PROVÍNCIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL E A ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS	38
1.4.1 O Colégio Bom Jesus – um Pouco de História.....	39
2. A ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO FRANCISCANO	51
2.1 A IDENTIDADE DA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	52
2.2 A ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS: UMA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA	55
2.3 O ENSINO RELIGIOSO: SEU LUGAR ONTEM E SEU ESPAÇO HOJE	60
2.3.1 Um Olhar na História do Ensino Religioso.....	61
2.3.2 Um Olhar na História do Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.....	73
2.3.3 Falando do Lugar do Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus	102
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	106
3.1 A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS	107
3.2 O PENSAR E O FAZER DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS	124
3.3 O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO, UM PROFISSIONAL REFLEXIVO	129
3.3.1 No Ensino Superior: a Construção da Formação do Acadêmico-Docente	129
3.3.2 No Ensino Superior: a Formação do Professor de Ensino Religioso	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

LISTA DE SIGLAS

AFESBJ	– Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus
AEC	– Associação de Educação Católica
APM	– Associação de Pais e Mestres
CDE	– Centro de Desenvolvimento Empresarial
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEFEPAL	– Centro de Estudos Franciscanos e Pastorais para a América Latina
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DEC	– Departamento de Educação e Comunicação
FAE	– Faculdade de Administração e Economia
FFB	– Família Franciscana do Brasil
FONAPER	– Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
GRECAT	– Grupo de Reflexão de Catequese Nacional
GRERE	– Grupo de Reflexão do Ensino Religioso Escolar
IES	– Instituições de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	– Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso
SEF	– Secretaria de Ensino Fundamental
SOE	– Serviço de Orientação Educacional
SOR	– Serviço de Orientação Religiosa
USAID	– United States Agency for International Development

RESUMO

Este estudo trata do Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, configurando o modelo pedagógico e a formação do professor de Ensino Religioso, nesta Instituição, no período de 1995 a 2001. A pesquisa parte do resgate histórico da filosofia e pedagogia franciscana, considerando os traços históricos da vida e ação de seu inspirador Francisco de Assis. Desenvolve-se, na continuidade, o entendimento das razões pelas quais surgiu a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, sua identidade enquanto Instituição educacional e católica. No decorrer do processo da pesquisa focamos os diferentes modelos propostos ao Ensino Religioso, que se tornaram pontos-chaves para o modelo de formação dos professores dessa disciplina no interior da Instituição elevando-a à categoria de área de conhecimento, construída sobre o tripé pedagógico teoria-prática-reflexão. Desta construção/relação foi-nos possível encontrar referenciais de contribuição para a formação dos professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, que possibilitam integrar a ação prática pedagógica com a ação reflexiva, tendo presente que o contexto deste profissional dar-se-á na relação pedagógica “educador-saber-educando”.

Palavras-chave: Ensino Religioso – Educação – Teoria/Prática – Modelo Pedagógico – Profissional Reflexivo – Ensino Superior – Educador/Educando – Formação Integral – Área de Conhecimento.

RESUMEN

Este estudio trata de la Enseñanza Religiosa en la Associação Franciscana de “Enseñanza Senhor Bom Jesus”, configurando el modelo pedagógico y la formación del profesor de Enseñanza Religiosa, en esta Institución en el periodo de 1995 hasta 2001. La pesquisa parte del rescate histórico de la filosofía y pedagogía Franciscana, considerando los trazados históricos de la vida y acción de su creador “Francisco de Assis”. Se desarrolla, en la continuidad, el conocimiento de las razones por las cuales nació la Associação Franciscana de la Enseñanza “Senhor Bom Jesus”, su identidad como Institución Educativa y Católica. En el desarrollo del proceso de la pesquisa enfocamos los modelos propuestos a la Enseñanza Religiosa, que se tornaron llave maestra hacia el modelo de formación de los profesores en esta disciplina en el interior de la Institución elevando a la categoría del conocimiento edificada sobre la tríptica pedagogía: teoría-práctica-reflexión. Con esta construcción/relación nos fue posible hacer referencias de contribución para la formación de los profesores de Enseñanza Religiosa en el Ensino Superior, que posibilitan integrar la acción práctica pedagógica en la acción reflexiva teniendo presente que el contenido de esto profesional se dará en la relación pedagógica “educador-saber-educando”.

Palavras llave: Enseñanza Religiosa – Educación – Teoría/Práctica – Modelo Pedagógico – Profesional Reflexivo – Ensino Superior – Educador/Educando – Formación Integral – Campo del Conocimiento.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, ao ser reconhecido como área de conhecimento, integrando o currículo escolar e a formação básica do cidadão, gerou uma preocupação no que se refere à necessidade de se prover profissionais academicamente habilitados para o exercício pedagógico dessa área. Para atender à crescente preocupação, em algumas Instituições de Ensino Superior e Universidades, implantaram-se cursos de especialização e graduação para habilitar os professores de Ensino Religioso.

Tal implantação corresponde à perceptível necessidade de formação e orientação desse profissional, que nem sempre recebe da instituição onde atua ou dos cursos que lhe foram oferecidos a contribuição necessária para que, na sua prática pedagógica, possa colocar-se no papel de quem é capaz de dialogar do lugar da ciência, explorando o conhecimento científico e religioso, agregando-lhe outros saberes, visto que, segundo MENEGUETTI:

A concepção de Ensino Religioso como Área de Conhecimento é fundamental porque aponta para o fato de que, nesta condição, há necessidade de um profissional que assuma seu espaço na formulação do currículo da Escola Fundamental e seja capaz de realizar interlocuções importantes e convenientes com as demais áreas do currículo. Não se trata mais (...) de uma pessoa (...) que venha (...) na escola com algumas aulas de religião. O momento (...) é outro e dimensiona a questão para um outro perfil de profissional que passa por uma formação acadêmica plena, a qual precisa ser implantada pelas instituições formadoras.¹

É neste quadro de referências que se torna necessário considerar, na formação do professor de Ensino Religioso, a necessária competência científica envolvida por uma ampla visão da realidade na qual irá atuar, na perspectiva de possibilitar, no processo de ensino e aprendizagem, a produção de novas formas e leituras de organização da sociedade, contemplando o respeito à diferença.

Esta perspectiva está relacionada à necessidade de garantir o Ensino Religioso no espaço pedagógico, o que suscita para o processo de formação de profissionais a correlação que se estabelece entre a teoria e a prática. Isto fundamenta e justifica nossa pesquisa, que focaliza o modelo pedagógico e a formação do professor de Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino

1 JUNQUEIRA, S.R.A.; MENEGUETTI, R.G.K.; WACHOWICZ, L.A. *O Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 52.

Senhor Bom Jesus (AFESBJ). A partir daí, serão considerados os referenciais para a formação dos profissionais de Ensino Religioso no Ensino Superior, levando-se em conta que “... estes precisam ter competência para compreender e estabelecer um trabalho no campo pedagógico e operacionalizar o atual modelo de Ensino Religioso”², no processo de ensino aprendizagem e, para o qual, segundo MENEGETTI,

Faz-se necessário que o profissional deste saber se aproprie de seu lugar de importância junto aos demais saberes. Nem maior, nem menor. Mas igual. Tal apropriação de significados, porém, não é gratuita. Há que se tornar muito competente para a função. Há que se esmerar para que o trabalho realizado no Ensino Religioso mostre a que veio. Tudo se torna fruto de muito trabalho, pesquisa, disponibilidade, interesse e desejo de participação.³

Neste sentido, para explicitar os aspectos da realidade da formação do professor, propomos como objetivo geral da pesquisa analisar a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, no período de 1995 a 2001, visando resgatar elementos teórico-práticos que possam contribuir na formação dos docentes dessa área de conhecimento, no Ensino Superior.

Para analisar esse processo e buscar possíveis contribuições, utilizaremos em nossa pesquisa o método histórico analítico, em vista de remontar a prática e a formação do professor de Ensino Religioso e suas modificações em diferentes períodos, no espaço de tempo demarcado para nossa pesquisa. Essa escolha pelo método histórico analítico dá-se na perspectiva de resgatar os encaminhamentos e injunções que poderão permitir compreender o processo de formação dos professores de Ensino Religioso da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ), da forma como se configura e não de outra.

Entendemos ao escolher o método histórico analítico que o pesquisador ao pensar a história como um campo de possibilidades, em que diferentes sujeitos sociais têm diferentes formas de pensar o real, deverá se propor a recuperar as várias propostas em jogo e as razões da vitória de uma delas sobre as outras, o que significa trazer à tona também as causas perdidas. Desta forma, consideramos que o método histórico analítico contribuirá ao possibilitar a interpretação, a análise e

2 JUNQUEIRA, S.R.A. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 142.

3 MENEGETTI, op. cit., p. 53.

comparação dos acontecimentos do passado que estão relacionados com a situação atual do modelo pedagógico e formação dos professores de Ensino Religioso da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.

É por meio do método histórico analítico que almejamos encontrar parcelas do desenvolvimento do modelo pedagógico, no período de nossa pesquisa (1995-2001), que desencadeou uma proposta de formação dos professores de Ensino Religioso. Para compreendermos a situação atual, examinaremos os acontecimentos do passado, observando os sujeitos, os fatos, o tempo histórico, as idéias e movimentos que influenciaram e fundamentaram as escolhas que caracterizam o modelo pedagógico e a formação dos professores de Ensino Religioso, para reconstruir as questões que envolvem mudanças e permanências nos hábitos e costumes destes professores na AFESBJ.

Nossa pesquisa implicará em relacionar acontecimentos de tempos distintos, identificando, nas atividades dos professores, a continuidade e descontinuidade do processo pedagógico que pode nos ajudar a compreender e explicar quando e como o modelo pedagógico passou por transformações ou permaneceu sem mudanças. Esse processo nos revelará as dimensões históricas dos acontecimentos do passado e do presente expondo suas complexidades e presença na realidade, de forma específica na ação e organização da formação dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, em vista de servirem de referenciais para a formação deste profissional no Ensino Superior.

Na busca de identificar, na prática pedagógica do professores de Ensino Religioso na AFESBJ, as respostas ao problema de nossa pesquisa, focamos as características que nos podem servir de referenciais para a formação do professor no Ensino Superior. Para isso investigamos acontecimentos e processos do passado, reunindo documentos da Instituição pesquisada, registros variados, publicações e realizamos entrevistas não estruturadas que destacam os dados que influenciaram na ação pedagógica e, conseqüentemente, na formação destes professores e que poderão contribuir para a resposta à pergunta da pesquisa, qual seja: haverá, na prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, elementos que podemos tomar como estruturantes e balizadores da formação deste profissional em nível superior? E, havendo estes, quais seriam?

Essa tarefa se desenvolveu nas etapas de: exploração das fontes, leitura e análise do material selecionado, tratamento, organização e análise do material estudado, síntese a respeito do estudo realizado.

Num segundo momento, realizou-se a análise dos dados coletados em busca de respostas para o problema da pesquisa, o que consistiu em caracterizar e identificar a formação do professor de Ensino Religioso para o modelo pedagógico dessa área na AFESBJ, reconhecendo os elementos e a instância em que ocorre essa formação na trajetória histórica desta Instituição.

Em vista da consecução de nossos objetivos, apresentamos os resultados de nossa pesquisa divididos em três capítulos.

No primeiro capítulo buscamos esboçar o cenário histórico em que se insere a AFESBJ e nesta o Ensino Religioso (palco e protagonista em nossa pesquisa, respectivamente), partindo do resgate contextual da vida de Francisco de Assis, sua opção e estilo de vida, sua ação e utopia, engendrados no entrecruzamento de dois mundos: o feudalismo medieval que começa a ruir e a cidade e o cidadão burguês que iniciam seu processo de 'parto'. É neste contexto em que se marcam histórica e pedagogicamente as ações do franciscanismo no passado e que continuam no presente em sua atividade apostólica no campo educacional, onde se insere a história do Colégio Bom Jesus e da AFESBJ (sua mantenedora). Fizemos, então um breve percurso na sua história buscando inferir as razões e inspirações pelas quais, nesta Instituição, foi possível que o Ensino Religioso atingisse seu status de área de conhecimento.

No segundo capítulo nos deteremos um pouco mais na caracterização da AFESBJ focando, nessa análise, nossa atenção em dois aspectos, a saber: sua identidade como escola aberta a todos garantida e fomentada na legislação educacional; e sua identidade como escola confessional católica. A partir disto empreendemos um breve percurso na história do Ensino Religioso, desde sua caracterização catequético-doutrinária, passando pelo modelo confessional ecumênico e atingindo seu patamar atual no modelo fenomenológico de diálogo inter-religioso. Ainda neste percurso, voltamos nossa análise para a AFESBJ onde buscamos identificar o lugar do Ensino Religioso e entender a sua construção na prática pedagógica.

No terceiro capítulo, o foco de nossa atenção está voltado para a compreensão e caracterização da formação do professor de Ensino Religioso. Em vista disto, localizamos na AFESBJ os elementos que balizaram o processo de formação de seus professores de Ensino Religioso, situando o seu fazer e pensar a partir do que, agora de forma mais propositiva do que analítica, pontuaremos os elementos que consideramos necessários na formação do professor de Ensino Religioso, em nível superior, em vista do exercício de sua ação pedagógica e da constituição de sua identidade como profissional reflexivo.

1. DE FRANCISCO DE ASSIS À ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS

Não poderíamos iniciar nossa pesquisa sem identificar os referenciais da vida do inspirador da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ). Por isso delinaremos, nas páginas deste capítulo, as características principais de Francisco de Assis e sua experiência de relações que integram o humano e o divino.

É a partir da relação de Francisco em seu espaço e tempo que encontramos as ações que inspiraram e continuam a fomentar a pedagogia franciscana, de caráter humanista, e que se faz presente marcando a identidade pedagógica da AFESBJ.

1.1. FRANCISCO DE ASSIS EM SEU CONTEXTO

E quem é São Francisco? Basta dizer-lhe o nome e todos já têm a mesma idéia. E a idéia é esta: São Francisco ‘*é un uomo di Dio!*’ E porque era homem de Deus viveu em tudo o essencial. Por isso era simples, cortês e terno para com todos, como Deus em sua misericórdia.

São Boaventura⁴

Em Francisco integram-se indissolavelmente o divino e o humano. O “*sol de Assis*”, como o chamou DANTE⁵, realizou um admirável acordo entre a razão e o coração estabelecendo uma interpenetração da espiritualidade cristã com o mundo humano. Francisco foi e o é ainda hoje “... o triunfo da compaixão e da ternura (...), mostrou em sua vida que para ser santo se precisa ser humano. E para ser humano é necessário ser sensível e terno”.⁶ Para além de todos os preconceitos, de todas as barreiras que se interpunham no relacionamento das pessoas entre si, com o mundo, e com Deus, Francisco irá propor uma “*civilização de convivialidade*”⁷, baseada na ternura e no cuidado.

Em meio à rigidez e segurança da sociedade medieval, Francisco será o homem da contestação à Igreja e à sociedade de seu tempo. Chamando a todos de irmãos propõe um novo padrão para os relacionamentos humanos: a fraternidade e

4 BOFF, L. *São Francisco de Assis: Ternura e Vigor uma leitura a partir dos pobres*. 5ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991, p. 17.

5 A divina Comédia, O Paraíso, cant. XI, 50. In: BOFF, op. cit., p. 33.

6 Id.

7 Cf. Ibid. passim

a ternura para com os pobres, as mulheres, a natureza, que expressam seu anseio por um 'homem novo', reconciliado. Em seu cântico a todas as criaturas⁸ "...exprime-se a emergência da reconciliação universal, a fusão entre a mística cósmica, orientada na confraternização com a natureza, e a mística evangélica, orientada no amor à pessoa de Jesus Cristo".⁹

Francisco é o cantor de uma experiência profunda de total reconciliação, de irmandade com todas as coisas e com Deus. É o cantar do homem todo, masculino e feminino, em suas tribulações, reconciliado com o outro e com sua existência finita; reconciliado integra-se com a "irmã morte", "... símbolo de vida nova e de um amor maior. (...) O esplendor do homem e sua tragédia, sua ânsia de ascensão e seu enraizamento na terra, sua dimensão urânica (céu) e sua dimensão telúrica (terra) encontram no pobre de Assis um intérprete privilegiado".¹⁰

A fim de nos situarmos e para garantir a compreensão de nossas inferências posteriores sobre a pedagogia franciscana, em que nos basearemos na vida, na ação de Francisco em seu tempo, aqui nos deteremos em condensar os dados fornecidos na cronologia da vida de Francisco apresentada pelo frei Ildelfonso SILVEIRA¹¹:

Francisco nasce entre 1181 e 1182, na região da Úmbria, na comuna de Assis. Filho de rico e próspero comerciante ligado à venda de tecidos finos, Pedro Bernardone e Joana Pica Bernardone.¹²

Em sua juventude é expressão viva do ideal do jovem nobre, entregue às canções românticas dos trovadores, aos jogos e aos banquetes, alimentando o sonho cavaleiresco e cortês.¹³

Participará de inúmeras guerras entre Assis, Perusa e Apúlia. Em uma destas guerras é feito prisioneiro e depois, debilitado por doenças, é resgatado pelo pai e

8 SILVEIRA, frei ILDEFONSO; REIS, Orlando dos. (sel. org). **Escritos e Biografias de São Francisco de Assis**. Crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano. Petrópolis, RJ: Vozes/FFB, 2000, p. 70-72.

9 BOFF, op. cit., p. 59.

10 BOFF, op. cit., p. 61.

11 SILVEIRA, op. cit., p. 45-53.

12 "Em termos de extração de classe, Francisco pertencia à classe burguesa rica que se estava formando [grifo nosso] nas comunas italianas no seio da crise já perceptível do sistema feudal. (...) As primeiras biografias mostram o jovem Francisco plenamente inserido no mundo rico. Vivía a 'boemia jogralesca' sendo o chefe de uma sociedade de jovens libertinos entregues às cantilenas amatorie da Provence, às canções dos jograis que perambulavam pelos castelos cantando as gestas de Carlos Magno, do rei Artur, e dos cavaleiros da Távola Redonda, respirando a atmosfera romântica da gaia ciência do sul da França, da *jeunesse dorée*, em jogos e lautos banquetes." (BOFF, op. cit., p. 85)

13 Para aprofundamento. Cf. MAZZUCO, Vitorio. **Francisco de Assis e o modelo de amor cortês-cavaleiresco**: elementos cavaleirescos na personalidade e espiritualidade de Francisco de Assis. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

tem início o seu processo de conversão. Em 1206 desnuda-se de suas ricas vestes e de seu estilo de vida nobre para dedicar-se integral e radicalmente aos pobres.

Em 1208 inicia sua peregrinação apostólica marcando o começo do estilo de vida franciscano: pregador itinerante, pobre com e entre os pobres. No ano seguinte, obtém do Papa Inocêncio III a aprovação de sua Ordem e da primeira Regra.

Na Porciúncula, sede da Ordem, recebe em 1212, Clara di Favarone, que depois se instala em São Damião onde funda a ordem franciscana feminina (as contemplativas Clarissas) e também onde falecerá em 1253.

Em 1224, no Monte Alverne, Francisco recebe os estigmas e compõe, junto com Clara, o Cântico do Irmão Sol. Bastante debilitado em sua saúde, em 3 de outubro de 1226, morre cantando o hino *'morten suscepit'*. Dois anos depois é canonizado e suas relíquias, trasladadas para a nova basílica de Assis, em construção, em 25 de maio de 1230.

1.1.1. Francisco de Assis: Entre Dois Mundos

A ação de Francisco se enraíza num mundo em transformação: o feudalismo está definindo e as cidades comerciais têm o futuro diante de si. Francisco está situado na articulação de dois mundos.
Christian Duquoc/Cassiano Floristán¹⁴

Situar Francisco em seu contexto (séculos XII e XIII) significa garantir-nos a sua compreensão como homem de seu tempo, em cuja ação se verão imbricados as profundas divergências entre o mundo feudal, que inicia seu processo de definhamento, mas que procura resistir, e o novo modelo apresentado pela 'burguesia' em gestação em sua luta por suplantar aquele.

Segundo LE GOFF, "Francisco de Assis (1181-1226) nasce no âmago do período de maior progresso do ocidente medieval e numa região fortemente marcada por esse progresso".¹⁵ Este progresso tem uma dupla dimensão: é quantitativo, isto é, há um crescente surto demográfico e econômico construído a partir do padrão de *'incastellamento'*, ou seja, "...aglomerações concentradas - muitas vezes empoleiradas - em torno da igreja e dos castelos."¹⁶ Tal processo traz

¹⁴ LE GOFF, J.; MOLLAT, M. & ROTZETTER, A. **Francisco de Assis : Além do Tempo e do Espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. Revista Concilium nº169: Espiritualidade, 1981, p. 3.

¹⁵ Ibid., p.5.

¹⁶ Id.

como conseqüência um acelerado movimento de urbanização que provoca uma mudança também qualitativa. É sobre as cidades, centros do novo mundo em que circulam os trabalhadores e o dinheiro, que se vai organizar gradativamente a nova estrutura de riqueza (baseada no comércio) e de poder (baseada no grupo de homens novos, os cidadãos ou burgueses) em direção contrária e antagônica ao poder tradicional do bispo e do senhor, baseado na concentração da terra, no monopólio do conhecimento e na ascendência.

LE GOFF refere-se a este processo dizendo que, estes homens novos,

... sem questionar os alicerces econômicos e políticos do sistema feudal, introduzem nele uma variante , criadora de liberdade (...)e de igualdade (...), onde a desigualdade que nasce do jogo econômico e social se baseia não no nascimento, sangue, mas na fortuna, imobiliária e mobiliária, a posse do solo e de imóveis urbanos, das taxas de renda, do dinheiro.¹⁷

É nesta fase, em que essa nova sociedade está se institucionalizando, que nasce Francisco na cidade de Assis.

E sobre este entrecruzamento de culturas: de um o lado feudalismo, sob o domínio da Igreja Católica, e, de outro, as cidades sob a égide de um novo poder baseado no comércio e no dinheiro, que vamos nos deter por ora.

1.1.1.1 A Cristandade: novos senhores para um velho poder

Para entendermos a situação da Igreja na Idade Média é preciso considerar o contexto anterior, quando, no Império Romano, era uma religião martirizada e perseguida.

O Edito de Milão (ano 313) garantirá ao cristianismo condição de igualdade perante a religião pagã oficial. A partir daí o cristianismo se institucionalizará, o clero será dotado de privilégios e a religião cristã se fará favorita ao império. Como afirma CAYOTA, "... o imperador passou de perseguidor a protetor..."¹⁸ e o cristianismo, como religião oficial, passará a reprimir a religiosidade pagã. Ainda que em seu interior, conflitassem posições contrárias à intolerância com outros cultos, muitos de seus bispos não conseguirão resistir ao poder. Este mesmo que antes a perseguia,

¹⁷ Ibid., p. 6.

¹⁸ CAYOTA, M. **Semeando entre brumas**. Utopia franciscana e humanismo renascentista: uma alternativa para a conquista. Petrópolis, RJ: CEFEPAL, 1992, p. 151.

agora a ampara, passando a ser o cristianismo “... um aliado e sustentáculo do Estado”.¹⁹

A Roma cristã, herdeira da Roma imperial, erigiu-se sobre uma estrutura rígida e hierárquica de governo. Império e Igreja se relacionaram de forma tão simbiótica que uma passa a sustentar a outra. “... Assim também passariam para a Igreja as formas constitucionais do Império”.²⁰ Isto até o ponto em que, sobre as ruínas do Império, se montará a estrutura de poder da Igreja, constituindo uma nova ordem que marcará todo o cenário da Idade Média. Como diz CAYOTA, “...respeitando no essencial a antiga organização do império romano, a estrutura eclesial incorporará em sua conformação numerosos elementos da nova ordem feudal”.²¹

A medievalidade será, sobremaneira, marcada pela onipresença e onipotência da Igreja, de estrutura eminentemente hierárquica e latifundiária. CAYOTA caracteriza o poder material da Igreja medieval, dizendo que:

O bispo que recebia o episcopado - a Igreja com seus bens e posses territoriais-, da mão do monarca e senhor do país, era constituído como senhor feudal e, ao mesmo tempo, vassalo do soberano. Mesmo em países pouco afetados pelo feudalismo, como a Espanha, os bispos chegaram a ser ricos e poderosos, porque possuíam vastos domínios e terras graças à generosidade dos reis, de grandes senhores e de outros particulares, e isso numa época em que a terra era a forma quase única de riqueza.²²

Essa aproximação do poder espiritual ao poder temporal era causa de não poucas disputas e desvios de seu propósito evangelizador como o caso da simonia. Muitas vezes, os próprios príncipes outorgavam juntamente “... a seus feudos também o cargo pastoral, colocando tanto a autoridade temporal como o ofício eclesiástico sob seu domínio secular”.²³ Será do papa Gregório VII (sumo pontífice entre 1073 -1085) a tarefa de libertar a Igreja das ingerências do poder civil. Empreenderá, então, a chamada ‘luta das investiduras’, que culminará com o triunfo do Pontificado Romano e que acarretará acentuada clericalização da Igreja, como vemos em CAYOTA:

19 Ibid., p. 152.

20 Ibid., p. 153.

21 Ibid., p. 154.

22 Id.

23 Ibid., p. 155.

A Igreja convertida em monarquia universal e absoluta impor-se-á sobre seus adversários, mantendo agora para si as mesmas estruturas de poder e de riqueza, (...) o que suscitará uma 'classe' sacerdotal que repetirá na organização interna da Igreja a divisão que na sociedade civil medieval havia entre dominadores e dominados, entre senhores e servos. O povo, os simples leigos, será despojado de todo poder...²⁴

A reforma gregoriana, que não ficará circunscrita ao pontificado de Gregório e ultrapassará também o século XI, significará uma resposta da Igreja à evolução do mundo, um esforço de adaptação às mudanças que estavam ocorrendo em seu interior e fora dela. Adentrará o século XII com novo elã, reformada institucionalmente com a fundação de novas ordens religiosas com a reformação da vida monacal, o progresso do movimento canonical (em que se combinavam a vida comum, a ascese individual e o apostolado nas paróquias) e a aceitação da diversidade eclesial e aproximação do mundo leigo à vida religiosa.²⁵

Como vemos, ao mesmo tempo em que a Igreja medieval arranca do povo qualquer possibilidade de participação em seu governo, abre-se em favor deste mesmo povo enquanto sua opção pastoral.

Dois grandes teólogos de nossos dias expressam-se a este respeito ajudando-nos a esclarecer este paradoxo. O primeiro deles, Leonardo BOFF, em referência a uma igreja dos pobres, para os pobres e com os pobres, analisa esta questão da seguinte forma:

A Hierarquia para desempenhar sua nova função histórica se alia aos poderosos da sociedade e ao Estado. Desta coligação entre Igreja hierárquica e Estado (com as classes dominantes nele representadas) nasce o fenômeno histórico-cultural chamado de cristandade. A cristandade resulta da aliança entre o *Sacerdotium* e do *Imperium*. Nesta estruturação, os pobres (simultaneamente cristãos) se encontram embaixo e à margem. Entretanto jamais foram olvidados. Evidentemente a estratégia da Igreja hierárquica está condicionada ao lugar do poder que ela ocupa. Os pobres serão vistos, quase sempre, embora com exceções notáveis, a partir da perspectiva do rico. Então ele aparece sempre como alguém inferiorizado, carente e objeto de uma ação caritativa. A estratégia político-pastoral assumirá a forma do assistencialismo e do paternalismo, forma esta que definirá a ação da Igreja através dos séculos até, praticamente, o advento do Vaticano II (1862-1965)...²⁶

Clodovis BOFF reitera esta atitude da Igreja medieval e diz-nos que

É comovente verificar o enorme esforço da Igreja para resolver o problema dos pobres. Mas lhe escapava o que nós percebemos hoje: que toda aquela generosidade afetiva e efetiva

²⁴ Ibid., p. 156.

²⁵ cf. LE GOFF, op. cit., p. 8.

²⁶ BOFF, op. cit., p. 72-73.

reservava para os pobres apenas as migalhas do produto social. A máquina econômica e o sistema social inteiro funcionavam em benefício dos grupos restritos, dos grupos dominantes, entre os quais encontrava-se a própria hierarquia eclesiástica. A Idade Média não viu nem podia ver que a pobreza era um problema estrutural. Estava atada à idéia da sociedade como sistema estático; podia-se mudar o lugar social, mas não o conjunto dos lugares, o sistema social. Por isso, a história da Igreja até o fim da Idade Média (e nós diríamos até recente data) é a história do pobre Lázaro e do bom rico.²⁷

A Igreja, embora parte do sistema protegia, assistia e defendia os pobres. Ainda que não ousasse questionar esta estrutura, entendida na época como expressão da vontade de Deus, não chegou a se fazer “... uma Igreja com os pobres e muito menos dos pobres”²⁸, como afirma BOFF. A piedade que ‘embaçava’ seu olhar será veementemente questionada na figura paradoxal de Francisco: “... a libertação trazida por Francisco residiu no fato de ele, jovem rico, da fina flor da sociedade burguesa assisiense, assumir a situação de pobre e viver como um pobre...”²⁹

A situação da Igreja, portanto, entre o final do século XII e início do século XIII, apesar de seu esforço de adaptação empreendido com os Concílios [Latrão I (1123), II (1139), III (1179) e IV (1215)] e com a Escolástica e o direito canônico, apresenta-se como uma instituição em atraso face à evolução econômica e do mundo urbano e ainda presa à feudalidade rural.

No estudo, já citado, de Jacques LE GOFF sobre “*Francisco de Assis entre as inovações e a morosidade do mundo feudal*”, esta situação é analisada com base em três elementos, a saber, a evolução da Igreja para:

...novas estruturas paralisantes: o deslizar das novas Ordens – particularmente os Cistercienses – para a riqueza, a exploração dos irmãos conversos; o atolamento rural; o juridicismo esterilizante de um direito canônico invasor; o começo da degenerescência burocrática e autocrítica do Papado e da Cúria Romana .

Conhece fracassos reveladores: o das Cruzadas, incapazes de vencer os muçulmanos, por se terem afastados de suas metas, como o prova o desvio da IV Cruzada para Constantinopla em 1204, incapaz de suscitar o antigo entusiasmo , sobretudo o da luta contra as heresias no próprio seio da Cristandade.

Mostra-se enfim inábil, ou mesmo impotente para abafar ou dominar os desafios históricos: a agressão do dinheiro, as novas formas de violência, a aspiração contraditória dos cristãos a terem mais conforto no mundo, de um lado, e a mostrarem mais resistência aos pendoros para a riqueza, o poder, a concupiscência.³⁰ [grifos nossos]

27 Ibid., p. 76.

28 Id.

29 Ibid., p. 96

30 LE GOFF, op.cit., p.11.

Não é de se estranhar que, dadas essas condições, se multipliquem por toda a Europa movimentos de contestação a que a hierarquia eclesiástica classificará de heréticos (como é o caso dos Valdenses, dos Cátaros e dos Humilhados) e os combaterá veementemente através da Inquisição.

Aliado ao já intransponível fosso cultural de distanciamento racional do mundo promovido pela Escolástica teremos, então, um fracasso pastoral. A Igreja, antes perseguida e martirizada, passa a subjugar, controlar e decidir pela vida ou pela morte de todos quantos se fizerem questionadores de seu poder. Perseguirá, inclusive, aqueles movimentos de leigos religiosos que não professavam qualquer tipo de heresia, mas que apenas guiavam suas vidas a partir de outros “nortes”, como a piedade, a leitura da Bíblia, a pregação e a mendicância. Neste grupo se enquadrarão Francisco e seus seguidores.

Portanto, como nos sugere LE GOFF, “... vê-se assim que fermentos, que anseios, que reivindicações angustiavam certos meios leigos por volta de 1200: acesso direto à Escritura, sem o obstáculo do latim e a mediação do clero; direito ao ministério da Palavra; prática da vida evangélica no seio do século, da família, da profissão, do estado leigo. A tudo isso se deve somar a aspiração à igualdade dos sexos...”³¹

Em sua resposta original e revolucionária, Francisco de Assis, saberá colocar-se a favor do pobre, inclusive deixando seu lugar social para se tornar pobre entre os pobres. Saberá, portanto, responder, a partir do Evangelho, às necessidades do povo que sofria e rejeitará no meio destes toda e qualquer riqueza e luxo, vaidade e violência que desfigurem Deus presente em cada um destes menores, a quem chamou de irmãos e a quem “... longe das hierarquias, das categorias, das divisões em compartimentos estanques, propõe um só modelo, o Cristo, um só programa, ‘seguir nu o Cristo nu’.”³²

Porém, antes ainda de entendermos a resposta que Francisco dará a seu tempo e à sua cidade, vamos nos deter um pouco mais nas circunstâncias em que se gestam seus ideais e seu projeto, “... uma resposta revolucionária de caráter religioso...”³³, como destaca CAYOTA.

³¹ Ibid., p. 13.

³² Ibid., p. 14.

³³ CAYOTA, op.cit., p. 164.

1.1.1.2 A crise feudal e o advento das cidades

CAYOTA, em seu estudo, afirma que “o renascimento comercial das cidades medievais, que aconteceu a partir dos séculos XII e XIII, faz esquecer com frequência que, junto com a conseqüente aparição de novos ideais que virá com o ressurgimento das cidades, coexistirão valores tradicionais da sociedade medieval”.³⁴

Vemos, portanto, que o choque e suplantação de um período por outro na historia não acontece de forma homogênea e unilateral, tampouco apaga instantaneamente o velho e faz aparecer o novo. É um processo lento, de continuidade e ruptura, de permanências e impermanências, de gestação e morte, em que convivem ambos, um em definhamento, outro em nascimento.

O regime feudal não desaparecerá antes do final do século XVIII. As transformações vão corroendo, aos poucos, a estrutura sob a qual se funda o sistema feudal. São processos de mudança quantitativa e qualitativa, como a substituição dos grêmios artesanais (século XI e XII) pelos aprendizes assalariados, em que os mestres viram patrões e acumulam capital; a urbanização promovida pela migração de camponeses que irão vender sua força de trabalho por dinheiro nas cidades. Estamos diante de novas formas de acumulação de capital, de vendas, de assalariamento, enfim, diante de novas relações de classes sociais, que se vão diferenciando.

A expansão comercial desses séculos fará surgir novas necessidades e mudanças como a expansão e melhoramento das comunicações entre as cidades beneficiando o comércio e a indústria têxtil nascente. Neste período, a Europa será palco, ainda, de um outro encontro, entre a Igreja e o bárbaro. E deste encontro, diz-nos CAYOTA, “... entre a Igreja e o bárbaro [que] surgirão as instituições e comportamentos medievais”.³⁵ Como não consegue extirpar o uso da força como prática habitual nos comportamentos humanos e nas instituições medievais a Igreja tentará sacralizar tal violência a fim de assim controlar e domesticar. Exemplo disso será a cavalaria, “... uma tentativa para tratar de enobrecer esses procedimentos

34 Ibid., p.160.

35 Id.

violentos que, regulados por uma série de virtudes, deviam colocar-se a serviço da justiça”.³⁶

Ver-se-á, nesta época, um casamento simbiótico que incorporará ao modo de pensar e de agir da Igreja, a violência dos bárbaros. Daqui se estruturarão aqueles desejos de conquistas e de guerras como as ‘Cruzadas’ que servirão à Igreja como meio de canalização da violência dos medievais, que, segundo CAYOTA, não fora “... suficientemente contida pela ‘trégua de Deus’ nem satisfatoriamente enobrecida pelos cânones da cavalaria”.³⁷ Em relação a isto, Francisco dará uma resposta diferente, como veremos mais adiante.

Toda esta complexidade de tensões, de movimentos, de reformas, de comportamentos manifestam, por assim dizer, a emergência de algo novo, a presença das cidades³⁸ e sua constituição de centralidade em um mundo que está em mudança; no rol dessas mudanças, destaca-se a centralidade do dinheiro e do comércio como novas estruturas de poder, capazes de abalar aquela estrutura agrária sobre a qual se apoiavam o clero e a nobreza, únicos donos das terras e que viviam graças ao trabalho de seus arrendatários a quem protegiam, dominavam e exploravam.

A novidade advinda do comércio coloca a seus agentes, os comerciantes (burgueses), “... a possibilidade de viver e enriquecer-se só pelo fato de vender ou produzir bens de intercâmbio...”.³⁹

Os comerciantes, em suas longas viagens, farão instalar-se novas cidades, distanciando-se cada vez mais dos feudos marcadamente agrários, e firmando-se uma nova estrutura de comércio e lucro. Nas cidades, em oposição ao poder da nobreza aristocrática e do clero, se instalarão as comunas, ou seja, um colégio de cónsules que governava com o apoio de uma assembléia de cidadãos. Não se pode excluir que aí, apesar de guardadas as devidas distâncias, relativizadoras, apresenta-se um elemento democrático que rivaliza com o poder absolutizado dos feudos.

³⁶ Id.

³⁷ Ibid., p. 103.

³⁸ “A cidade medieval não se perdia espalhada como as cidades de hoje, mas se apresentava compacta, fechada em suas muralhas, bem definida em seus limites, bem fortificada entre muros e torres”. (MAZZUCO, op. cit., p. 20)

³⁹ CAYOTA, op.cit., p.174.

É notório, segundo MANSELLI, o fato de que,

... Veio assim amadurecendo nas cidades comunais italianas a concepção de uma autoridade que não descia sobre alguém, rei ou senhor feudal, por graça de Deus, mas que era conferida pelos próprios concidadãos à base de uma escolha competitiva, na qual tinha o seu peso a autoridade, que cada um podia exercer sobre a multidão, especialmente com a palavra.⁴⁰

Portanto, temos sempre mais clara uma recusa do privilégio da nobreza e do clero e da sacralização deste poder. Contudo, ambas as estruturas co-existem e se sustentam reciprocamente por certo tempo, devido à necessidade de apoio da força militar dos nobres e do apoio financeiro, por seu lado, dos “burgueses”, que nesta época constituíam o povo.

A população das cidades também absorverá, destes nobres, por força de sua nova situação e necessidades, o luxo, o manuseio das armas e a cultura. Ao comerciante tornam-se imperativo aprender a portar-se, a falar, a ler, a escrever e a fazer contas. De seus contatos com a nobreza, na venda de artigos de luxo, passa a assimilar o estilo de vida próprio do nobre, o estilo cortês, cavaleiresco, requintado. Segundo LE GOFF,

A feudalidade se monarquizara, e a cultura dominante sofrera a marca das classes leigas dominantes, aristocracia e cavalaria, cujo sistema de valores cortesês se impunha à nova sociedade, até à sociedade urbana das comunas italianas. O próprio Francisco de Assis há de sofrer a influência dessa cultura cavaleiresca e sua devoção à Pobreza terá contornos cortesês.⁴¹

O que vemos é a declaração de pertença de Francisco de Assis a este mundo de ricos mercadores e nisto compreendemos que se tenha inspirado, como nos diz MANSELLI, “... no ser cortês e cavaleiro; e depois tenha tido a coragem de quebrar ainda um outro dos limites sociais de seu tempo...”⁴², o das ordens.

Paralelamente à incorporação do estilo cortês se vão sedimentando outras estruturas hierárquicas como a das ordens, a dos sacerdotes, a dos guerreiros e dos cidadãos (lavradores e comerciantes), como pilastras de uma sociedade medieval que não estava disposta a sucumbir. Diante disso, Francisco, saberá discernir e rejeitará o poder opressor do regime feudal, negando-se a desempenhar o papel do

40 MANSELLI, R. *São Francisco*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/FFB, 1997, p. 24.

41 LE GOFF, op.cit., p. 11.

42 MANSELLI, op.cit., p. 28.

“*bom burguês*”, aspiração própria à classe a que pertencia e perceberá seu projeto a partir de um novo lugar e sujeito social, o pobre e de novas relações baseadas na fraternidade. Contrapor-se-á, também, à questão do dinheiro que corrompe a realidade e as relações entre as pessoas, fazendo-se confundir o “ser” com o “ter”, como CAYOTA afirma:

Então, vão mudar não só as relações de produção, a economia feudal, mas também o coração dos medievais. A alma do burguês será dominada por uma incontível e transbordante paixão. O amor ao dinheiro, a ânsia avassaladora de enriquecer-se serão seus grandes senhores. O dinheiro passará a ser o símbolo desse mundo, constituído pela especulação e a alienação. Na aparência, apresentar-se-á como meio eficaz para que o homem possa realizar-se em plenitude. Em termos reais, ‘hipostasiar-se-á’, transformando-se em ‘outra pessoa’, que despersonalizará os homens submetidos ao seu império.⁴³

Francisco se fará pobre para poder partilhar, acolher e amar livremente. O “*poverello*” de Assis rejeitará o projeto eclesial, social e econômico que tem no dinheiro seu elemento axiomático e simbólico, e oferecerá um caminho alternativo, sua utopia e seu estilo de vida.

1.2. FRANCISCO DE ASSIS: SEU ESTILO DE VIDA E SUA UTOPIA

Francisco, tomado na perspectiva de quem o olha a partir de sua condição histórico-social ou de sua opção evangélica, é um homem de seu tempo. Aqui se colocam todas as suas ambigüidades, suas hesitações, aberturas e recusas. Como nos afirma LE GOFF, “Francisco é filho da cidade, um filho de comerciante, seu primeiro campo de trabalho apostólico é o terreno urbano, mas à cidade deseja ele trazer o sentido da pobreza em face do dinheiro e dos ricos, a paz em vez das lutas intestinas que conhecera em Assis, entre Assis e Perúsia”.⁴⁴

O que torna algumas pessoas espetaculares, ousamos inferir, não é outra senão a qualidade de viver em profundidade as limitações e as possibilidades de seu tempo histórico e de seu lugar social. É somente a partir desta imersão que pode surgir um profeta como Francisco. O ‘sol de Assis’ como já o dissemos, vem trazer calor e luz à chamada “Idade das Trevas”, propondo o reatar dos laços

43 CAYOTA, op. cit., p. 175.

44 LE GOFF, op.cit., p.13.

fraternais entre todos os homens, com todas as criaturas, com o universo e com Deus.

No mundo dividido entre a Cristandade e o Islã, cujas fronteiras se delimitavam pela guerra santa nas cruzadas, soube Francisco propor o ideal da fraternidade e reconciliação universais, transformando aquela força de combate e de crueldade em uma energia de amor, força criadora de comunhão entre os seres.

Isto, segundo BOFF, “não se trata de um romantismo anacrônico. Trata-se de compreender retamente a estrutura fundamental do homem, ser-no-mundo-com-todas-as-coisas, como dizíamos numa democracia cósmica.”⁴⁵

1.2.1. A Assis de Francisco

A vida de Francisco é principalmente uma resposta histórica. Se a separarmos dessa história, ficará amputada e diminuída. Só colocando-o em ‘sua cidade’, lendo-o a partir de sua ‘circunstância’ conseguimos a ‘chave’ para interpretá-lo verdadeiramente.
M. CAYOTA ⁴⁶

A caracterização da civilização citadina das comunas italianas, entre elas a de Assis, já foi suficientemente feita em nosso percurso anterior. Aqui, bastar-nos-á acrescentar e pontuar alguns elementos que para nós constituem-se balizadores da atitude de Francisco.

Assis, situada em posição de importância estratégica no controle das rotas de comércio, vivia período de intenso desenvolvimento urbano e suas conseqüências e, em constante guerra com as cidades circunvizinhas, como Perusa.

Foi no início do século XIII, quando Francisco já era um jovem de vinte e poucos anos, que Assis experimentou um período de paz entre os nobres e o povo. Mas isto não durou muito. Em 1202, novamente, se vê em batalha contra a Perusa, e nesta, Francisco é feito prisioneiro.

A este quadro beligerante e desenvolvimentista da vida citadina de Assis, juntam-se todas aquelas atividades necessárias ao desenrolar da vida urbana, segundo MANSELLI: o mercado, os operários, médicos, escrivães e, no topo desta

⁴⁵ BOFF, op. cit., p. 62.

⁴⁶ CAYOTA, op. cit., p.150.

estrutura, algumas poucas e ricas propriedades fundiárias nas mãos das autoridades eclesiásticas ou dos senhores feudais, e “... a classe mercantil na múltipla variedade de seus negócios: importação de tecidos de luxo, vendas destes como de outros de produção local, de qualidade inferior.”⁴⁷

Nessa concretude da vida citadina os assisienses vão construindo uma nova mentalidade, que mais tarde será chamada de mentalidade capitalista. “É uma mentalidade na qual tem o primeiro lugar o lucro, entendido especialmente como acúmulo de dinheiro, empregado certamente na aquisição de novas mercadorias, mas desejado também como possibilidade de gastar, como disponibilidade para os bens e os prazeres dos ricos.”⁴⁸

Às margens deste processo encontramos os pobres. Não eram os pobres que viviam em volta dos feudos, sob a assistência e caridade dos mosteiros e outras instituições da Igreja. A condição de miserabilidade se agudizara, como descreve MANSELLI:

Na cidade, ao invés, a miséria, seja qual for a sua origem – falta de trabalho, dura exploração por parte de quem dava trabalho, desproporção entre lucro e o necessário para manter a si próprio e a sua família – era sem remédio, já que na cidade não existam operosas instituições de caridade que, de resto, não estavam sempre em condições de suprir todas as necessidades, várias e múltiplas, que emergiam de todo lado. Ainda mais difícil era a situação dos que à pobreza se acrescentavam doenças, na época mais freqüentes e difundidas do que hoje, por falta de higiene e por deficiência de remédios apropriados; havia os hospitais, e muitos, que geralmente correspondiam mais às exigências de viajantes e de peregrinos do que à recuperação dos doentes.⁴⁹

Maior ainda era o desespero daqueles a quem a cidade simplesmente ‘apartava’ de seu convívio, os degredados, os leprosos e outros que, por sua condição de extrema miséria, crime ou doenças eram colocados totalmente à margem, fora de tudo.

Será a estes que Francisco se dirigirá e com e como eles aprenderá a mais importante lição de uma vida, como nos afirma BOFF:

É interessante observar que no exato momento em que começava a nascer a burguesia como classe de comerciantes e manejadores de dinheiro com mentalidade capitalista, geradora, posteriormente, de tantas injustiças e empobrecimento, nascia também sua oposição dialética na conversão de S. Francisco que foi uma conversão aos pobres e ao Cristo pobre. Esta conversão foi afetiva, pois implicava superar a repugnância natural que a

47 cf. MANSELLI, opus cit., p. 33.

48 Id.

49 MANSELLI, op. cit., p. 34.

miséria provoca até transformar-se, como diz no Testamento, 'em doçura do corpo e da alma'. Foi também uma conversão efetiva porquanto assumiu o lugar social do outro; da solidariedade do bom burguês passou à identificação do rico que se faz realmente pobre com os pobres e como os pobres.⁵⁰

1.2.2 Francisco Contesta a Igreja e a Sociedade de seu Tempo

A originalidade de Francisco em relação à Igreja concreta de seu tempo não se situa em discursos, mas no gesto, em sua opção radicalmente evangélica de vida que inaugura um novo estilo de existência.

A sua crítica à Igreja, ainda que paradoxalmente também se apresentem elementos de fidelidade e submissão, baseia-se na radicalidade evangélica de sua visão de mundo e de Igreja, distinguindo conscientemente entre Cristo e Igreja e jamais separando, como afirma MATURA, "... Jesus Cristo do lugar sociológico em que se manifesta e do qual fez seu corpo, a Igreja".⁵¹

E continua MATURA, que é a esta Igreja "... que se tornou instituição de segurança, tentada como sempre a estribar-se sobre a lei e os ritos, conservadora de suas estruturas e ocupada em defendê-las..."⁵², que Francisco, a partir de sua opção e de seu novo lugar social, 'pobre com e como os pobres', vai questionar.

Francisco recusa todo poder, o poder sociológico, o poder espiritual, o poder nas relações entre as pessoas. Como nos diz MATURA, Francisco "... é verdadeiramente o homem que se apresenta de mãos vazias, desarmado, não procurando se impor, mas servir".⁵³

O menor entre todos, se proclamou. A recusa do poder sociológico, o seu tornar-se menor (minoridade), pobre, sem qualquer segurança material manifesta a radicalidade e centralidade evangélica de sua opção. A esta, Francisco acrescenta ainda a renúncia ao poder espiritual, que se manifesta na relação de fraternidade entre todos os irmãos da Ordem. Toda e qualquer autoridade é entendida em seu sentido evangélico de serviço. Francisco quer, com isso, garantir uma nova maneira de viver e de agir e de se relacionar com os outros como podemos perceber, na

50 BOFF, op. cit., p. 88.

51 MATURA, T. **O projeto evangélico de Francisco de Assis**. Petrópolis, RJ:Vozes/CEFEPAL, 1979, p. 23.

52 Id.

53 Ibid., p. 24.

análise feita por MATURA, no seu encontro com os muçulmanos:

Na época em que as Cruzadas procuravam vencer pela força o homem de outra fé, o adversário, Francisco, fugindo não sem dificuldades do sistema, apresenta-se diante do sultão, inteiramente só, desarmado, amigo, tendo como única arma a certeza ardente que o habita. Aos irmãos que querem ir para o meio dos infiéis, recomenda, em primeiro lugar, que evitem as discussões e as contestações, que sejam submissos às estruturas e confessem sua qualidade de cristãos.⁵⁴

Por fim, a contestação de Francisco à Igreja atinge a razão de ser desta. Mais do que as possibilidades postas para destruí-la, são revelados os seus anseios de renovação. MATURA nos diz que, para além dos limites de sua finitude encarnada na história,

... Por sua experiência original, Francisco introduzia na Igreja uma exigência e um sopro de liberdade. Uma vez mais, um homem movido pelo Evangelho da liberdade afirmava, pelo simples modo de viver, que as estruturas e as instituições da Igreja tinham como único objetivo promover e servir à verdadeira libertação do homem. Este fato relativiza a instituição e, lá onde ela mesma se tornou opressiva e, por conseguinte, contrária ao Evangelho, a faz abalar-se.⁵⁵

Como vemos, a ação de Francisco demonstra o enraizamento cristão e a inserção social de sua vida com e como pobre o que nos sinalizam porque, não por outra razão, Francisco é chamado de o '*Outro Cristo*', de acordo com MOLLAT: "...*Alter Christus* [grifo do autor], assim o chamavam, devido à sua imagem vigorosamente enxertada no divino e ao mesmo tempo profundamente encarnada na humanidade de seu século, em virtude duma escolha pessoal e deliberada: uma opção cristã e social".⁵⁶

A sociedade do século XII e XIII, em que se insere Francisco, como já dissemos, agudiza a situação de miserabilidade de uns e a riqueza de outros, bem como o fosso de injustiças sociais entre eles. Diante dessa polarização não é estranho que a pobreza seja declarada como um escândalo. Alguns chegam a declarar que as vestes do rico estão manchadas pelo sangue e suor dos pobres. A mesma acusação dirige-se também à Igreja e a seus bispos.

54 Ibid., p. 25.

55 Ibid., p. 26.

56 MOLLAT et al., op.cit., p. 30.

Ao mesmo tempo em que protestavam, cresciam os movimentos solidários para com os pobres, os chamados movimentos pauperísticos que se balizavam pelo ideal da imitação de Cristo, a vida apostólica e a pregação itinerante. Entre estes movimentos inserem-se os mendicantes, como o franciscanismo, em real e radical contestação da sociedade tal como se apresentava.

1.2.3 Francisco e seus Seguidores, o Franciscanismo.

Como vimos em nossa breve apresentação da vida de Francisco, em 24 de fevereiro de 1208 inicia-se o estilo de vida franciscano, de total abandono e liberdade para amar o próximo. BOFF, citando Tomás de CELANO (1:22), contemporâneo e primeiro biógrafo de Francisco, assim descreve este episódio:

Certo dia leu-se na igreja da Porciúncula o Evangelho do dia que conta como o Senhor enviou seus discípulos para pregar (Mt 10,7-10; Mc 6,8-9; Lc 9,1-6), saindo pelo mundo sem possuir nem ouro, nem prata, nem dinheiro, nem trazer sacola, nem pão, nem bastão pelo caminho, nem ter calçados ou duas túnicas. Francisco entendeu aí uma mensagem para ele mesmo e diz: 'É isso que eu quero, isso que procuro, é isso que eu desejo fazer de todo o coração'. Produz-se então a verdadeira conversão. Largou seu hábito de ermitão, deixou de lado o bordão, contente com uma só túnica e substituiu a correia por uma corda. Decide morar no meio dos leprosos e dos pobres.⁵⁷

No mundo medieval, cada vez mais excludente, marcado pela legislação dos Concílios e do direito canônico e pela apartação social dos miseráveis, dos judeus, dos leprosos, dos hereges, das mulheres, onde a Escolástica ignora o mundo concreto dos homens e suas relações desiguais, Francisco vem lançar, junto de seus companheiros, um novo itinerário de vida, a mendicância, a fraternidade, a tolerância, o amor a todas as criaturas, a coerência entre a vida e o que ensinavam e pregavam.⁵⁸

A radicalidade impressa na conversão de Francisco é, para ele, a garantia de viver e ser plenamente livre e irmão. Como condição para esta conversão libertadora, Francisco elege a Pobreza, introduzindo o conceito de "*expropriatio*", a que BOFF se refere dizendo ser:

57 BOFF, op . cit., p. 86-87.

58 Cf. Ibid., p. 65-100.

... a renúncia à segurança, às preocupações deste mundo, ao dinheiro; é libertação para os outros, libertação de querer saber, ter razão e dominar, é ser pequeno; serve ao Reino de Deus e à conversão e representa a melhor forma de seguimento de Cristo. A expropriação se mostra na pobreza, na humildade, na alegria, no serviço, na obediência, na simplicidade e pureza da mente, no amor.⁵⁹

É assim, livre, que Francisco e seus seguidores, missionários desta novidade, abraçam os marginalizados como Francisco abraçou e beijou o leproso. A expropriação é a condição máxima para quem quer entrar na fraternidade. Francisco aceita pessoas de todas as classes e condições sociais, desde que estejam dispostas a renunciar a tudo e amar a todos.

Como vemos, o projeto de Francisco e o próprio franciscanismo não se caracterizam como um projeto social e político mais amplo. Optam por um estilo de vida, por uma experiência. Ainda que não fosse a preocupação essencial de Francisco, dadas as limitações próprias de sua historicidade, sua atitude diante do mundo medieval e suas estruturas desumanizantes e injustas revela, o que alguns autores já o disseram com propriedade, o “*humanismo franciscano*”, ou seja, a base que sustenta toda a experiência de Francisco e do franciscanismo é o respeito e o reconhecimento expresso da dignidade do ser humano como filho de Deus.⁶⁰

Ainda que sua antropologia esteja diretamente relacionada à sua teologia insistimos que a proposta franciscana é toda ela embasada na dignidade do homem enquanto pessoa, capaz de mudar e mudar-se. Um ser em construção que, segundo CAYOTA “... tem em si a potencialidade necessária para transformar-se, soltar-se, crescer e assumir-se em sua plenitude, também para mudar seu ambiente.”⁶¹

A fraternidade, ainda que não se coloque sob o ponto de vista mais amplo da revolução real em termos políticos e sociais da situação dos pobres do tempo de Francisco (isto para nós, hoje, coloca-se como ‘consciência possível’, mas não para a época⁶²), traz em seu bojo a potencialidade de vir-a-ser a meta da revolução mais radical. Sobre este aspecto, CAYOTA, citando MATURA, afirma que,

Na ‘fraternidade’ franciscana não só se elimina a propriedade privada, suprimem-se as classes sociais, fica abolido o poder autoritário e se nega o direito à mais-valia. Também se criam um acúmulo de novas relações humanas. Assim, os que a integram, devem amar-se mutuamente (1R, 11), considerar-se como iguais e irmãos (1R, 6), testemunhar respeito e

59 BOFF, op.cit., p. 91.

60 Cf. CAYOTA, op. cit., p. 208 et seq.

61 Ibid., p. 210.

62 Cf. BOFF, op.cit., p. 109.

honra uns pelos outros (1R, 7.5), manifestar com confiança as próprias necessidades (1R 9,2, 2R 6,2), servir humildemente uns aos outros (1R 6), evitar as disputas, as murmurações, a cólera (1R, 11) e isso com ternura de uma mãe para com seus filhos(1R 9, 2R, 6,2).⁶³

Francisco e seus seguidores inauguram uma nova forma de sociabilidade e com isso rompem com as estruturas de seu tempo. Apresentando-se como menor, pobre, leigo, desligam-se de todo benefício e segurança. É uma fraternidade que se abre ao mundo e a todas as criaturas em uma nova relação de convivialidade, de não-violência, de comunicação que humaniza e liberta.⁶⁴

Esse desejo, essa esperança, essa meta de Francisco é sua utopia, a que se refere CAYOTA dizendo que "... caminhar para a 'utopia' não é fugir do mundo em que se vive. É adquirir uma sadia atitude crítica do que é, do que há e do que deveria ser. Assim como o compromisso que se alimenta de esperança, a esperança se nutre de utopia. A utopia é o ponto de referência do homem peregrinante, situado e comprometido na realidade do hoje".⁶⁵

A utopia franciscana ganha forma e atualidade no novo jeito de ser e de se relacionar do franciscanismo. A fraternidade gera o homem novo e é vivida no presente com liberdade, criatividade e originalidade por todos os que a abraçam. É, o homem novo, um peregrino que se converte a cada passo que dá.

Temos, portanto, como nos afirma CAYOTA:

O movimento franciscano é em suas origens uma resposta concreta ao acontecer da Europa medieval dos séculos XII e XIII. Não se articula como um projeto paralelo aos existentes. Integra-se, toma parte no projeto que através de suas aspirações, sofrimentos e alegrias, os homens da Idade Média irão construindo. Francisco e seus discípulos, através do crisol de seu próprio viver, depuração, realçarão seus valores, enfatizarão determinados aspectos, e de acordo com sua missão profética 'extremarão' e 'radicalizarão' outros. O projeto de vida franciscana recolhe os anelos mais profundos do povo medieval. A igualdade, o trabalho solidário e serviçal, a vida fraterna, a pobreza partilhada, a rejeição da riqueza alienante e do poder opressor: são valores que os franciscanos não vão inventar. Encontram-nos no povo... e os assumem para vivê-los simplesmente a partir de seu particular carisma. Poderíamos dizer que a 'fraternidade' franciscana é de certa maneira o projeto realizado, o sinal do que pode vir, antecipação do que se deseja, mas ainda não chegou.⁶⁶

63 MATURA, T. El proyecto evangélico de Francisco de Asís hoy. p. 99, Ed. Paulinas. In: CAYOTA, op. cit., p. 221-222.

64 Cf. BOFF, op. cit., p. 109 et seq.

65 CAYOTA, op. cit., p. 236.

66 Ibid., p. 180.

1.3 FRANCISCO DE ASSIS: DO PROJETO EVANGÉLICO À PEDAGOGIA FRANCISCANA

Em nosso horizonte histórico, social e cultural circunscrevem-se estruturas e modelos de vida que, gerados no cotidiano, desvelam-se em experiências que transcendem as fronteiras de sua temporalidade. Colocam-se, estas, como formas através das quais o ser humano, historicamente, trabalha a construção de sua identidade e do perfil social a que se congregam elementos que vêm garantir ou apoiar essas formas de ver e entender a vida.

A pedagogia franciscana, em nossa pesquisa, encontra-se neste rol de experiências que ultrapassaram o seu tempo “específico” e encontra-se presente no interior das sociedades que a sucederam, garantindo sua marca indelével. Apresenta-se de maneira acentuada não apenas nas escolas que se denominam de “filosofias franciscanas”. No entanto, em nossa abordagem estaremos correlacionando-a, em seu sentido estrito, ao caráter pedagógico que caracteriza a identidade da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) em seus aspectos pedagógicos, teológicos e filosóficos.

No rol das ciências humanas, a Pedagogia possui relevante importância como área de conhecimento, por propiciar caminhos e metas que favorecem ao ser humano condições para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo, conduzindo-o à maturidade. A isto se refere MORANDI, nos seguintes termos:

A pedagogia tem por objeto a parte sistemática da atividade humana que dirige as ações de educação e de formação. Como toda atividade humana, tem seus princípios e métodos; define uma função, descreve uma conduta específica, socialmente construída, principalmente na escola e nas instituições formadoras. A pedagogia participa das evoluções em curso, mas tem também sua própria história e sua própria cultura: a das práticas, dos modos de pensamento, e seus próprios modelos. Ela contribui para a profissionalização dos ofícios de professor e de formador.⁶⁷

Presente em diversos espaços e momentos educativos a Pedagogia pode, também, ser reconhecida na prática de São Francisco de Assis junto aos seus companheiros e às pessoas de seu tempo. Pois, segundo MORANDI, “... a

67 MORANDI, Franc. *Modelos e métodos em Pedagogia*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 9.

pedagogia é simultaneamente uma implicação e uma explicação, de que dará conta um modelo, modo de pensamento que procede tanto da idéia quanto da realidade”.⁶⁸

Como fundador de uma ordem religiosa, a sua maneira de ver e tratar o ser humano, com seu modo próprio de falar e ensinar valores, de educar priorizando a dignidade do ser humano, de promover a formação respeitando a pluralidade e as diferenças, estende-se à realidade atual.

Portanto, para entendermos a pedagogia franciscana torna-se imprescindível identificar, em seu inspirador, aqueles ideais que o constituíram como educador e que fundamentam as propostas educacionais das instituições escolares franciscanas, em nosso caso particular, a AFESBJ.

Francisco, ao mudar de vida, rompeu com o estilo de vida que levava, revelando sua insatisfação diante das estruturas sociais, políticas e religiosas de seu tempo. A sua conversão, mudança interior, alterou a sua vida exterior, a sua ação, a sua atitude. A mudança empreendida por ele, para RAMOS, consiste em revisar “...com chave pessoal a imagem de Deus, do homem e do mundo material. Esta revisão, ele a fez com sua medida e com a de seu tempo”.⁶⁹

Francisco, homem de seu tempo, soube reconhecer na sua realidade os anseios e necessidades postos à sua época. Soube também, como profeta da esperança, fazer-se pobre como e entre os pobres, amando-os e lhes revelando a face alegre e humanizante de Deus que se expressa na fraternidade, na bondade, na tolerância. Soube ainda, como cidadão do mundo e homem novo, iluminar o caminho de todos aqueles que se fazem peregrinos neste mundo em busca de uma nova sociedade, baseada na convivialidade do amor e da paz entre todas as criaturas, conduzindo-as à plena reconciliação.

Podemos reconhecer no pensamento de Francisco a preocupação com a dignidade humana, destacando que para ele o que deveria imperar na sociedade seria o respeito como método, a cortesia como estilo de ser e a caridade como norma para que a cultura da paz se instaurasse.

Em Francisco podemos identificar a interpenetração da realidade divina e humana à luz do amor.

68 Ibid., p. 11.

69 RAMOS, Fr. Cornélio M. *O caminho espiritual de São Francisco*. Niterói, RJ: FFB, 2000, p. 9.

Para ilustrar esses elementos optamos por narrar a história de Francisco e o lobo de Gúbio. Nesta narrativa vemos o enfrentamento de dois atores em relação de violência e de mútua destruição, o lobo da selva, 'terrível e feroz' e o lobo da cidade, 'armado e com medo'.

Francisco acolhe o "irmão lobo" e sela um pacto de não-violência, de paz e de caridade entre ele e os cidadãos. Aos cidadãos, Francisco propõe a conversão e que alimentem o lobo. Como nos diz BOFF, a paz só se constrói a partir desta mudança de ambos os lados para uma nova convergência da fraternidade, da ternura, da bondade, da paciência e da compreensão.⁷⁰

Vejamos, então, a narrativa da lenda do Lobo de Gúbio, descrita no capítulo 21 do I FIORETTI:

No tempo em que S. Francisco morava na cidade de Gúbio apareceu no condado de Gúbio um lobo grandíssimo, terrível e feroz, o qual não somente devorava os animais como os homens, de modo que todos os cidadãos estavam tomados de grande medo, porque freqüentes vezes ele se aproximava da cidade; e todos andavam armados quando saíam da cidade, como se fossem para um combate; contudo quem sozinho o encontrasse não se poderia defender. E o medo desse lobo chegou a tanto que ninguém tinha coragem de sair da cidade. Pelo que S. Francisco, tendo compaixão dos homens do lugar, quis sair ao encontro do lobo, se bem que os cidadãos de todo não o aconselhassem: e fazendo o sinal da santa cruz, saiu da cidade com os seus companheiros, pondo toda a sua confiança em Deus. E temendo os outros ir mais longe, S. Francisco tomou o caminho que levava ao lugar onde estava o lobo. E eis que, vendo muitos cidadãos, os quais tinham vindo para ver aquele milagre, o dito lobo foi ao encontro de S. Francisco com a boca aberta: e chegando-se a ele S. Francisco fez o sinal da cruz e o chamou a si, e disse-lhe assim: 'Vem cá, irmão lobo, ordeno-te da parte de Cristo que não faças mal nem a mim nem a ninguém'. Coisa admirável! Imediatamente após S. Francisco ter feito a cruz, o lobo terrível fechou a boca e cessou de correr; e dada a ordem, vem mansamente como um cordeiro e se lança aos pés de S. Francisco como morto. Então S. Francisco lhe falou assim: "Irmão lobo, tu fazes muitos danos nesta terra, e grandes malefícios, destruindo e matando as criaturas de Deus sem sua licença; e não somente mataste e devoraste os animais, mas tiveste o ânimo de matar os homens feitos à imagem de Deus; pela qual coisa és digno da forca, como ladrão e homicida péssimo: e toda a gente grita e murmura contra ti, e toda esta terra te é inimiga. Mas eu quero, irmão lobo, fazer a paz entre ti e eles; de modo que tu não mais os ofenderás e eles te perdoarão todas as passadas ofensas, e nem homens nem cães te perseguirão mais". Ditas estas palavras, o lobo, com o movimento do corpo e da cauda e das orelhas e com inclinação de cabeça, mostrava de aceitar o que S. Francisco dizia e de o querer observar. Então S. Francisco disse: 'Irmão lobo, desde que é de teu agrado fazer e conservar esta paz, prometo te dar continuamente o alimento enquanto viveres, pelos homens desta terra, para que não sofras fome; porque sei bem que pela fome é que fizeste tanto mal. Mas, por te conceder esta grande graça, quero, irmão lobo, que me prometas não lesar mais a nenhum homem, nem a nenhum animal: prometes-me isto?' E o lobo, inclinando a cabeça, fez evidente sinal de que o prometia. E S. Francisco disse: "Irmão lobo, quero que me dê prova desta promessa, a fim de que possa bem confiar". E estendendo S. Francisco a mão para receber o juramento, o lobo levantou o pé direito da frente, e domesticamente o pôs sobre a mão de S. Francisco, dando-lhe o sinal como podia. E então disse S. Francisco: "Irmão lobo, eu te ordeno em nome de Jesus Cristo que venhas agora comigo sem duvidar de nada, e vamos concluir esta paz

70 Cf. BOFF, op. cit., p. 120 et seq.

em nome de Deus". E o lobo obediente foi com ele, a modo de um cordeiro manso; pelo que os cidadãos, vendo isto, muito se maravilharam. E subitamente esta novidade se soube em toda a cidade; pelo que toda a gente, homens e mulheres, grandes e pequenos, jovens e velhos, vieram à praça para ver o lobo com S. Francisco. E estando bem reunido todo o povo, S. Francisco se pôs em pé e pregou-lhe dizendo, entre outras coisas, como pelos pecados Deus permite tais pestilências; e que muito mais perigosa é a chama do inferno, a qual tem de durar eternamente para os danados, do que a raiva do lobo, o qual só pode matar o corpo; quanto mais é de temer a boca do inferno, quando uma tal multidão tem medo e terror da boca de um pequeno animal! 'Voltai, pois, caríssimos, a Deus, e fazei digna penitência dos vossos pecados, e Deus vos livrará do lobo no tempo presente, e no futuro do fogo infernal'. E acabada a prédica, disse S. Francisco: 'Ouvi, irmãos meus; o irmão lobo, que está aqui diante de vós, prometeu-me e prestou-me juramento de fazer as pazes convosco e de não vos ofender mais em coisa alguma, se lhe prometerdes de dar-lhe cada dia o alimento necessário; e eu sirvo de fiador dele de que firmemente observará o pacto de paz'. Então todo o povo a uma voz prometeu nutri-lo continuamente. E S. Francisco diante de todos disse ao lobo: 'E tu, irmão lobo, prometes observar com estes o pacto de paz, e que não ofenderás nem aos homens nem aos animais nem a criatura nenhuma?' E o lobo ajoelha-se e inclina a cabeça, e com movimentos mansos de corpo e de cauda e de orelhas demonstra, quanto possível, querer observar todo o pacto. Disse S. Francisco: 'Irmão lobo, quero, do mesmo modo que me prestaste juramento desta promessa, fora de portas, também diante de todo o povo me dês segurança de tua promessa, e que não me enganarás sobre a caução que prestei por ti'. Então o lobo, levantando a pata direita, colocou-a na mão de S. Francisco. Pelo que, depois deste fato, e de outros acima narrados, houve tanta alegria e admiração em todo o povo, tanto pela devoção do santo, e tanto pela novidade do milagre e tanto pela pacificação do lobo, que todos começaram a clamar para o céu, louvando e bendizendo a Deus, o qual lhes havia mandado S. Francisco, que por seus méritos os havia livrado da boca da besta cruel. E depois o dito lobo viveu dois anos em Gúbio; e entrava domesticamente pelas casas de porta em porta, sem fazer mal a ninguém, e sem que ninguém lho fizesse; e foi nutrido cortesmente pela gente; e andando assim pela cidade e pelas casas, jamais nenhum cão ladrava atrás dele. Finalmente, depois de dois anos o irmão lobo morreu de velhice: pelo que os cidadãos tiveram grande pesar, porque, vendo-o andar assim mansamente pela cidade, se lembravam melhor da virtude e da santidade de S. Francisco. Em louvor de Cristo. Amém.⁷¹

Nessa narrativa entendemos que Francisco nos revela a importância da força do amor que comunica o ser divino, que nele habita, ao outro. Esse outro é amado por ele. BOFF nos diz que o caminho de Francisco "... é evangélico, caminho novo que aparece somente quando cada um se dispõe a mudar na direção do outro. O desafio libertador é fazer das duas espécies de lobos, homens novos."⁷²

É a irradiação desse amor que possibilita estabelecer um relacionamento concreto focalizando as semelhanças e relativizando as diferenças, como ZAVALLONI afirma: "... os contatos cotidianos com as outras religiões do mundo colocam em evidência as nossas divergências, mas interpelam-nos também a buscar convergências, a encaminhar um diálogo franco e sincero, partindo daquilo

71 SILVEIRA, op. cit., p. 1122-1125.

72 BOFF, op. cit., p. 121.

que nos une ou pode unir-nos, para criar juntos uma sociedade humana mais justa, mais fraterna, mais igualitária...”⁷³

Podemos especular, marcando nesse espaço, o exemplo de acolhida ao diferente que Francisco nos remete a entender. Isto se constitui, também, em uma das nuances que o qualificam como inspirador da pedagogia franciscana e no qual encontram-se seus referenciais de ação e reflexão.

1.3.1 Francisco, um educador intencional.

Compreender a pedagogia franciscana requer compreender o papel de São Francisco de Assis como alguém que inspirou uma Pedagogia apesar de não ser um de seus teóricos. No entanto o que ele viveu e propôs, não apenas às pessoas de seu tempo, mas às gerações futuras, como nos sugere TEIXEIRA, apresentando a obra de ZAVALLONI, dizendo que Francisco

... deixou uma herança aos seus seguidores na maneira de ver, de tratar e de conduzir o humano. Por isso, pode-se afirmar que existe uma pedagogia franciscana, um modo próprio de formar, de educar e relacionar-se com as pessoas, de transmitir-lhes valores, de reconhecer nelas dignidade, bondade e beleza. Reconhecer no outro um *vestigium Dei* (poderíamos traduzir esta expressão caracteristicamente bonaventuriana de maneira mais adequada por *uma marca de Deus*) é algo muito especial da maneira franciscana de ver o outro.⁷⁴

Considerando esses elementos, pretendemos neste estudo destacar o significado de pedagogia⁷⁵ na perspectiva de práxis, de interação entre teoria-prática-reflexão, e simultaneamente almejamos fazer uma análise histórica da pedagogia franciscana para resgatar os referenciais que entendemos ser expressivos à nossa pesquisa.

73 ZAVALLONI, R. **Pedagogia franciscana: desenvolvimento e perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes/FFB, 1999, p. 252.

74 TEIXEIRA, Fr. Celso M. In: ZAVALLONE, op. cit., abas de capa.

75 ZAVALLONI, em seu estudo, apreenderá os termos Pedagogia, Educação e Formação da seguinte maneira: “A pedagogia nasceu como reflexão sobre o fato educativo. ela não visa somente a ‘conhecer’ o processo educativo, mas também a ‘agir’ sobre ele, a influenciá-lo e possivelmente melhorá-lo. (...) A pedagogia apresenta-se, então, como ciência teórico-prática ao mesmo tempo. (...) A educação favorece o desenvolvimento físico, intelectual e moral da pessoa humana, para a plena consciência de si e para o pleno domínio de si e para a correspondência recíproca às exigências da comunicação e da cooperação social, na participação de valores. Por formação entende-se, portanto, o processo através do qual as potencialidades subjetivas chegam à maturação ou se aprende o que é necessário para desempenhar um papel particular, acompanhado da integração com o ambiente, da participação do patrimônio social da cultura e da mediação e do apoio de figuras e instituições incumbidas desta finalidade.” (p. 18-19)

A originalidade da pedagogia franciscana reside no fato do reconhecimento de Francisco de Assis ser um educador de caráter evolutivo⁷⁶, cuja personalidade revela-o mestre e educador. Isto pode ser reconhecido pela forma com que se preocupa com aqueles que são guiados por ele, visto que ao terem renunciado às comodidades do mundo tenham a oportunidade de ver o céu.

Na forma de envolver-se com os seus discípulos Francisco escolhe, além das virtudes ascéticas, as virtudes humanas, no que deixa emergir o ideal de homem completo. Ou seja, ele intui a necessidade de compreender e valorizar o ser humano em sua integralidade e universalidade próprias. MALDONADO, em seu estudo citado por ZAVALLONI, ao analisar esta questão nos afirma que, "... Francisco não é um pedagogo, se consideramos a pedagogia a partir de um ponto de vista científico, que supõe uma sistematização teórico-prática dos princípios da educação".⁷⁷

Ainda que sem esta sistematização, é possível apreender de Francisco a sua ação pedagógica. Nossa tarefa será, então, a de desvelar os princípios implícitos e explícitos que guiaram esta ação pedagógica de Francisco. Evidenciados que foram no seu processo de conversão, o seu encontro consigo mesmo, que se tornou o referencial significativo que o conduziu a realizar-se integralmente, como pessoa e como cidadão.

Dada esta premissa é preciso ainda compreender a pedagogia de Francisco, não em sentido restrito presa à educação/condução da criança, mas sim interligada, em seu sentido mais amplo, como nos diz BASSANO, citado por ZAVALLONI, "...em sentido lato ou social, isto é, à arte educativa que, em cada época da vida, ensina a melhor moderar o pensamento, o sentimento e o querer, sendo infinitos os estímulos que têm influência sobre o homem e que o guiam no exercício de suas faculdades".⁷⁸

A partir dessas proposições podemos considerar que a concepção pedagógica de Francisco não estava reduzida à etimologia do termo "pedagogo", enquanto guarda ou condutor da criança, mas sim na perspectiva da formação integral. Ou seja, a pedagogia franciscana, revelada e inspirada na ação de Francisco, aponta para um sentido amplo que não está limitado ao ensino sistemático e organizado a ser realizado no interior da escola, mas apresenta-se

76 ZAVALLONI, op. cit., p. 18 et seq.

77 MALDONADO, F. La pedagogia de San Francisco de Asís, em Laurent. 3 (1962_3-40,289-348). In: Zavalloni, op.cit., p. 23.

78 BASSANO, P.A. San Francesco educatore (1929). In: ZAVALLONI, op. cit., p. 24.

como função da vida, que propicia o despertar da consciência cristã, entendida como imitação de Cristo que se realiza na fraternidade e na reconciliação universal em Deus dos seres humanos entre si e de todos os seres que fazem parte da natureza.⁷⁹

Francisco junto aos seus seguidores e irmãos é o mestre, faz-se intencionalmente educador e os ensina pela palavra e pelo exemplo com respeito e atenção a cada um em sua individualidade e personalidade própria. Contribui escrevendo-lhes orações e regras de vida, transmitindo-lhes os valores do evangelho que os preparam para a experiência individual e para a fraternidade, considerando nessa forma de ser e agir a dimensão humana e transcendental. Francisco, “mestre da vida integral”, em seu fazer-se educador, trata a vida evangélica como uma “... descoberta para si e a ser revelada aos outros”.⁸⁰

A dinâmica pedagógica de Francisco é, como afirma ZAVALLONI, uma pedagogia na ação, vivida, “... capaz de transmitir valores que incidem eficazmente sobre a personalidade do educando. Francisco educa para o amor, para a perfeita alegria, para a pacificação sem reservas”.⁸¹

O que se infere das leituras e dos olhares de diferentes autores é que são acordes em ressaltar que, a partir da vida de Francisco e de seus escritos, podemos encontrar orientações educativas e princípios de grande atualidade pedagógica.

Em consonância com os objetivos a que perseguimos nesta pesquisa frisamos a atualidade das contribuições do agir pedagógico de Francisco e sua importância no contexto atual em que se busca o encontro com o sagrado e a liberdade de expressão. Estes são referências para o modelo pedagógico de Ensino Religioso que contempla a diversidade e a pluralidade religiosa nas dimensões que envolvem o saber de si, ou seja, “... o entendimento de si [que] se dá na reconstrução de significados pela releitura dos elementos do fenômeno religioso (pois, para todo ser humano, culturas e tradições religiosas são elementos significativos, densos e tensos que se conectam na formação do cidadão). Assim o ‘saber de si’ fundamenta-se na fenomenologia religiosa”⁸² e abre-se para o saber do

79 Cf. ZAVALLONI, op. cit., p. 24.

80 Ibid, p. 27.

81 Id.

82 FONAPER. **Ensino Religioso: Capacitação para um novo milênio**. Caderno 3: Ensino Religioso e o conhecimento religioso. Integrante do Curso de Extensão à Distância de Ensino Religioso. [S.L.:s.n.], [2000?]

outro, que compreende o respeito à alteridade em um relacionamento “...permeado por valores”, [e abre-se também à transcendência], “...enquanto desejo e utopia.”⁸³

1.3.2. A tradição pedagógica franciscana

Na pedagogia Franciscana podemos destacar algumas ações como referências de atividades e idéias que situam os princípios, origens culturais e funcionais, assim como as evoluções desta pedagogia, em contextos teóricos e sócio-históricos diferentes. Considera-se nestes contextos a dimensão prática como possibilidade para o entendimento e transposição – por educadores e pensadores franciscanos –, no que consistem em termos culturais os ideais franciscanos.

Considerando, então, esta dimensão prática, a atividade humana, destacamos algumas ações que marcam expressivamente a pedagogia franciscana, a saber: a importação pedagógica da espiritualidade franciscana; a sensibilização do homem para os valores terrenos; a intenção de formar o homem completo, que além de fazer o seu caminho para Deus, ajuda a construir a vida com dignidade para os mais necessitados. Mediante a diversidade, a escola pedagógica e franciscana manteve-se fiel às suas escolhas filosóficas fundamentais, garantindo a sua identidade.

Entre os elementos que asseguram-na e caracterizam-na podemos identificar: Cristo como artífice supremo, prevenção unicamente do intelectualismo, mestres franciscanos que priorizam os valores afetivos, a defesa da liberdade e a formação de interlocutores abertos ao diálogo. Segundo ZAVALLONI, “a pedagogia franciscana propõe-se, portanto, formar o homem completo, capaz de percorrer o seu itinerário para Deus, sofrendo com os próprios irmãos, ajudando os pobres e os doentes e defendendo, por toda a parte, o amor à justiça e o Dom da paz”.⁸⁴

Muitos são os elementos que nos indicam o perfil da pedagogia franciscana. Caracterizada em Francisco com seu espírito cavaleiresco e cortês, referenciais para suas atividades e para a história do franciscanismo. Reconhece-se esta postura na vivência da fraternidade religiosa. É junto aos seus discípulos que Francisco garante os aspectos humano e democrático, aperfeiçoando o que havia de melhor em sua

83 FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. Versão Novembro/1996. São Paulo, São Paulo: Ave Maria, 1997, p. 38.

84 ZAVALLONI, op.cit., p. 29.

formação de homem e cidadão, seguindo a sistemática da ‘távola redonda’. É nesse modo de pensar e agir que Francisco destaca a importância da liberdade como autodeterminação de uma personalidade integrada capaz de transcender os valores humanos.⁸⁵ Isto possibilita a construção de uma visão aberta em que se respeita a iniciativa individual.

Ao organizar seus discípulos em fraternidade, em outras palavras como comunidade religiosa, considera que as normas não se situam no plano disciplinar, mas sobre a obrigação moral e responsabilidade pessoal de cada um. Nesse processo exige-lhes obediência entendida como afirmação da conquista de liberdade em que o “eu” vence as intempéries e os provocativos que lhe cercam, deixando emergir a opção voluntária. Em suma é a conquista real da liberdade que não é imposta, mas construída pela compreensão, expressa na ação e na legislação (Regra⁸⁶) que revelam a autoridade como ato de amor e diálogo educativo, congregando harmoniosamente autoridade e liberdade. Para garantir isso junto a seus discípulos, Francisco é amoroso e refuta o que pode ofender a sensibilidade do outro.

Ainda na busca de marcas expressivas da pedagogia franciscana, podemos elencar como elementos dominantes na ação junto às pessoas a fraternidade, a compreensão e a sobriedade. Esses elementos contribuem para que, ao ‘corrigir’ alguém, isto seja realizado com afeto e a confiança seja estabelecida; considerando que, apesar da obediência que aqueles que exercem autoridades sobre os outros possam esperar, existem direitos inalienáveis e próprios de cada um em sua individualidade. Desta forma, torna-se possível criar um ambiente em que o respeito mútuo, a compreensão e o amor estejam acima do rigorismo exacerbado.

Em Francisco, a questão da centralidade da pessoa humana é posta pela primeira vez na educação cristã e na formação religiosa. Como nos aponta

85 Cf. ZAVALLONI, op. cit., p. 33.

86 Regra: são os estatutos da Ordem Franciscana. “A Regra franciscana não nasceu como um projeto de vida, mas tomou forma e características a partir de uma experiência de vida. Seus primeiros elementos foram extraídos de passagens evangélicas bem determinadas: os apóstolos que foram enviados a pregar e desenvolveu-se no contexto de contínua comparação entre a experiência de Cristo com seus apóstolos e a experiência de Francisco com seus companheiros, eles também enviados a pregar. Esta perspectiva de comparação constitui ponto de referência para toda reflexão sobre a vida franciscana. (...) Em seu Testamento (Test. 1,14-15.23) Francisco fala desta experiência ou itinerário espiritual. (...) Observando que o número de seus companheiros ia aumentando de dia para dia, Francisco escreve para si e para seus irmãos presentes e futuros, com simplicidade e brevidade, uma forma de vida, isto é, uma Regra (‘vitae formam et Regulam’), composta, sobretudo de passagens evangélicas que desejava ardentemente observar. Depois, acompanhado pelos companheiros, dirige-se a Roma para conseguir a autenticação de tudo o que havia escrito pelo Papa Inocêncio III...”. (CAROLI, E. (coord.) **Dicionário Franciscano**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/CEFEPAL, 1999, p. 639-640).

ZAVALLONI, "... as virtudes características da espiritualidade franciscana são 'as bases' de uma pedagogia integral da pessoa que leva em conta o seu aspecto seja individual, seja social, sua dimensão humana e espiritual".⁸⁷

Vemos, portanto, que ao acentuar a importância da fraternidade, Francisco impregna sua pedagogia desta centralidade no humano e de um afã de constante renovação, visando a reconciliação entre o divino e o humano com todas as criaturas, através da ação do amor e do acolhimento. E nisto, temos uma aproximação com alguns dos referenciais presentes na atual concepção de Ensino Religioso, exposta em lei⁸⁸, que prima pela acolhida do humano, do outro, do diferente.

Vale aqui, mais uma vez, a sistematização proposta por ZAVALLONI identificando a pedagogia franciscana como pedagogia da fraternidade: "A pedagogia franciscana, que podemos qualificar apropriadamente como *pedagogia da fraternidade* [grifo do autor], prossegue, segundo uma dialética que continuamente se renova, a difícil conciliação do divino com o humano, iniciada por São Francisco, sistematizada pelos mestres franciscanos, que tem como característica o pensamento de ação, isto é, o amor."⁸⁹

Este "modo de ser" de Francisco em suas características vai se desenvolvendo e ganhando organicidade à medida que outras personalidades a ele se agregam. Entre as certezas e adversidades desse processo encontramos traços e marcas fortes e expressivas que conservam as linhas essenciais do ideal franciscano, bem como as adversidades que marcam, como ecos desta experiência original, o seu caráter sempre novo, a ser (re)descoberto e (re)atualizado. Percebemos aí também, e isso nos importa de maneira particular para o delineamento da formação do professor de Ensino Religioso, as características de unidade e pluralidade que marcam expressivamente o franciscanismo desde a sua concepção aos dias de hoje.

87 ZAVALLONI, op. cit., p. 38.

88 "[...] Art.33: O Ensino Religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer forma de proselitismo."(República Federativa do Brasil. Lei nº 9.475-22 julho de 1997). Segundo JUNQUEIRA, "...a nova redação do artigo 33 centra o enfoque do Ensino Religioso como disciplina escolar, entendendo-o como uma área do conhecimento, com finalidade de reter o fenômeno religioso, este colocado como objeto da disciplina." (JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo...**, op. cit., p. 69.)

89 ZAVALLONI, op. cit., p. 39.

Entre as tantas personalidades que se agregaram ao franciscanismo destacaremos as figuras de Clara de Assis, Boaventura de Bagnorégio e de Raimundo Lullo, por acreditarmos que suas contribuições nos ajudam a delinear o referencial pedagógico franciscano e as características do perfil do professor de Ensino Religioso, na e para além da AFESBJ.

Clara de Assis (1194-1253) foi recebida pelo próprio Francisco, seu concidadão e mestre, na igreja de São Damião quando ela tinha dezoito anos. Em 1212 recebe, das mãos de Francisco o hábito religioso na capelinha de Nossa Senhora dos Anjos e inicia a família religiosa da Ordem das Senhoras Pobres. Segundo Tomás de CELANO, Clara “foi nobre de nascimento e muito mais pela graça. Foi virgem no corpo e puríssima no coração; jovem em idade, mas amadurecida no espírito. Firme na decisão e ardentíssima no amor de Deus. Rica em sabedoria sobressaiu na humildade. Foi Clara de nome, mais clara por sua vida, claríssima por suas virtudes”.⁹⁰

Clara, 'mãe e mestra da Ordem de São Damião como fora chamada em seu processo de canonização, inaugura o franciscanismo em seu elemento feminino'⁹¹; une-se a Francisco em um mesmo projeto evangélico, seguir o Cristo pobre no serviço dos pobres.

Para além de olhares desditosos e das determinações machistas que imperavam em seu tempo, o amor de Francisco e Clara, humanamente divino e divinamente humano, irrompe como declaração de conquista do espaço da mulher no mundo, como nos afirma BOFF: “... caminho para o amor de Deus e revelação, no amor humano, do próprio amor de Deus para com os homens.”⁹²

Em Clara impregnam-se mutuamente o amor a Deus e o serviço aos outros. Manifesta uma compreensão profunda da espiritualidade franciscana e monástica e uma percepção aguda da condição humana⁹³.

Nesta perspectiva, a personalidade de Clara contribui em nossa pesquisa ao nos revelar, por meio de sua experiência, uma sabedoria amadurecida, própria de quem soube desenvolver, na vida de Francisco, dos irmãos e como mestra das

90 1Celano 18 In: SILVEIRA, op.cit., p. 192.

91 Cf. BOFF, op. cit., p. 44-48.

92 Ibid., p. 48.

93 cf. ZAVALLONI, op. cit., p.92.

jovens no palácio do Rei, uma relação educativa que não se eximia da firmeza de disciplina, contudo, sustentada pela ternura do amor.

Tais considerações nos remetem à formação do professor de Ensino Religioso como profissional capaz de interpenetrar sua mística e sua ação de forma a abrir-se sempre mais à alteridade. Garantem, outrossim, aprofundar e valorizar a beleza e a riqueza da diversidade presente na condição humana.

Boaventura Bagnorégio (1221-1274), filósofo e teólogo medieval, teve o mérito particular de orientar e animar a pedagogia franciscana. Sua obra, “*mística teórica*”, como a chama ZAVALLONI, está impregnada de pensamento e de ação, “... faz a síntese de três instâncias: a tradição agostiniana, a presença do aristotelismo e o espírito franciscano”.⁹⁴ É ele que confere uma estrutura doutrinal ao franciscanismo.

A partir de um arcabouço filosófico e teológico, entendendo a precariedade da criatura, como nos diz ZAVALLONI, desenvolve um itinerário “... de crescimento e de amadurecimento do homem que supõe, no plano antropológico, uma condição itinerante de ‘*homo viator*’ e, no plano educativo, uma pedagogia do ‘*status viae*’, que delinea uma abordagem que une sempre mais à Verdade que salva segundo uma inexaurível progressão de plenitude”.⁹⁵ [grifos do autor]

Daí se podem inferir algumas características para o processo educativo, quais sejam, a globalidade que abarca e acolhe a todos, a interdependência, a relatividade e a gradualidade que caracterizam o saber e seu processo de aquisição.

Como a educação não se resolve limitada somente aos conhecimentos, São Boaventura acrescenta a estes a idéia da vontade humana e sua primazia, o que segundo ZAVALLONI “... quer dizer que, entre teoria e práxis, entre ação e contemplação, entre conhecimento e amor, a preferência cabe sempre à práxis, à ação, ao amor. Não é de se maravilhar, portanto, que o objetivo final do trabalho pedagógico seja concebido por São Boaventura como o de educar os homens para a liberdade”.⁹⁶

E, por último, Raimundo Lullo (12_ - 1315). Como em Francisco, encontramos em Raimundo Lullo duas características fundamentais: a pertença a seu tempo e a

94 Ibid., p. 99.

95 Ibid., p.100.

96 Ibid.,p.102.

abertura para o novo. Sua ação marcar-se-á por uma dupla postura, mística e missionária. Enquanto homem de seu tempo, Lullo dedica-se à reunificação dos crentes em Cristo, sob a égide do catolicismo. Isto, porém, não lhe amputou a percepção do outro, suas culturas, seus costumes, suas religiões.

Temos em Lullo, ainda que ele mesmo não tenha usado o termo, o precursor do ecumenismo. É quando se refere à alteridade, a este outro que em seu tempo constituía-se, sobretudo, pelo muçulmano, o hebreu, o grego oriental, a quem dirige sua atividade apostólica, uma evangelização tolerante e acolhedora, é que Raimundo Lullo foi, afirma-nos ZAVALLONI, "... de algum modo, um precursor dos novos tempos e do conceito moderno de evangelização...".⁹⁷

Todos estes e outros a quem não nos referimos por ultrapassarem os limites a que nos impomos nestes breves resgates, assim como Francisco caracterizam-se por uma visão de educação calcada em dois alicerces fundamentais: no valor e centralidade da pessoa e na sua educabilidade; caracterizando-se, pois, sua pedagogia de humanista, aberta e acolhedora do outro e concreta.

Ainda deles, podemos elencar como expressivo no conjunto de nossa pesquisa, a marcante abertura à alteridade, respeitando-se a condição humana, a interdependência educativa que congrega teoria e prática, em uma perspectiva que conduz o ser humano para a liberdade, que pressupõe pertença ao seu tempo e abertura ao novo, ao diferente.

Como já dissemos anteriormente, a finalidade de todo este percurso histórico consiste em identificar neste cenário as inspirações fundamentais, as marcas e impressões que, a partir da ação de Francisco, sua utopia e seu ideal, impregnaram um projeto educativo que irrompe desde a medievalidade e atinge-nos, hoje, através da AFESBJ, em sua prática pedagógica, em sua busca pela formação integral deste homem novo marcado por aqueles, ainda novos, valores da ternura, da liberdade e da fraternidade.

97 Ibid., p.107.

1.4 A PRESENÇA FRANCISCANA NO BRASIL: A PROVÍNCIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL E A ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS

O modo-de-ser de Francisco percorreu já oito séculos e continua a nos questionar pela sua reverência a todas as criaturas, pela fraternidade que rege as relações desta nova convivialidade, pelo acolhimento e reverência da alteridade em sua concretude histórica, cultural, religiosa, enfim, na superação de quaisquer antagonismos pela reconciliação universal e por um mundo de paz.

Em sua Proposta Pedagógica, no delineamento de sua identidade como escola franciscana, a AFESBJ infere que em sua visão “os valores que perpassam o processo de aprendizagem (...) têm por objetivo formar cidadãos dignos e justos, capazes de ser livres (aprender a pensar), servir a todos com alegria (aprender a fazer) e agir como verdadeiros irmãos (aprender a conviver)”.⁹⁸

Vemos, portanto, que ontem como hoje, diante de sociedades histórica, geográfica e culturalmente distantes, Francisco e seu ideal continuam a oferecer-nos, na transparência e profundidade de suas ações, elementos balizadores para nosso modo de ser e de viver, para nosso estar-ser-no-mundo-com-os-outros.

Bases estas sobre as quais se fundamenta e se expressa a missão da AFESBJ em seu Projeto Pedagógico, qual seja, a de “... promover a formação do ser humano e a construção de sua cidadania de acordo com os princípios franciscanos, produzindo, sistematizando e socializando o saber científico, tecnológico e filosófico”.⁹⁹

Para darmos maior organicidade a estes elementos, dedicaremos esta seção à apresentação do histórico e identificação do Colégio Bom Jesus e da AFESBJ, palco em que realizaremos nossa pesquisa em busca de referenciais para a formação de profissionais do Ensino Religioso.

Antes, porém, é necessário situar a presença franciscana no Brasil a partir da constituição de suas províncias. Presença esta que se marca já desde os primeiros passos da nova colônia portuguesa e se confunde com a própria história do Brasil.

Os primeiros Franciscanos chegaram ao Brasil com o descobridor, Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500. Eram oito frades, tendo por superior Frei Henrique de Coimbra,

98 AFESBJ. **Projeto Pedagógico**. Curitiba, Paraná, 2000, p.1.

99 Ibid., p. 3.

posteriormente Bispo de Ceuta, a quem coube a honra de celebrar a Primeira Missa em solo brasileiro, em 26 de abril do mesmo ano. Pouco tempo depois, Frei Henrique e seus confrades seguiram rumo às Índias, já que este era o objetivo da viagem de Pedro Álvares Cabral.¹⁰⁰

O estabelecimento organizado dos franciscanos no Brasil, após anos de incursões esporádicas, iniciou-se no ano de 1584 com a fundação da primeira “Custódia Franciscana no Brasil, com sede em Pernambuco, dependente da Província Portuguesa de Santo Antônio dos Currais”.¹⁰¹ Em 1657 a Custódia tornou-se independente e passou a ser chamada de Província Franciscana de Santo Antônio.

Já em 1659, os Conventos situados na região sudeste do país (ES, RJ e SP), dado a distância da sede e o crescente número de vocações, são desmembrados da Província Santo Antonio para então, unir-se e formar a Custódia da Imaculada Conceição elevada, em 16 de julho de 1675, à categoria de Província com o nome de Província Franciscana da Imaculada Conceição e sede no Convento Santo Antonio do Rio de Janeiro.

Após um período de quase extinção (entre 1750 e 1888), em 1890 com a declaração da separação entre o Estado e a Igreja, as Províncias Franciscanas de imediato se articulam em um amplo movimento missionário trazendo inúmeros franciscanos da Província Alemã de Santa Cruz, da Saxônia, a fim de restaurar a presença franciscana no Brasil. Em 1901 a Província Franciscana da Imaculada Conceição já está totalmente restaurada abrangendo os Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.¹⁰²

É, pois, justamente neste último período em que se insere a história do Colégio Bom Jesus a que nos deteremos agora.

1.4.1. O Colégio Bom Jesus – um Pouco de História

A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus é composta atualmente por várias unidades escolares em Curitiba e em outros estados

100 FRANCISCANOS. **Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil**. Ordem Franciscana. Disponível em: <http://www.franciscanos.org.br/história_fran/ordem/001.htm> Acesso em: 24 mar. 2002.

101 Ibid., p. 003.htm.

102 Cf. Ibid., p. 004-010.htm.

brasileiros¹⁰³. Porém, nem sempre foi assim. A história desse complexo educacional, como veremos, trajetória realizada por mais de cem anos, entre percalços e avanços, apresenta-a, hoje, consolidada no cenário educacional.

A história da AFESBJ insere-se na própria história do Colégio Bom Jesus donde surge e que se situa nos anos finais do século XIX em Curitiba.

Para entendermos este processo é mister nos situarmos, ainda que brevemente, no contexto sócio-político-econômico e cultural brasileiro do final do Império em seu confronto com as aspirações republicanas que, em um clima de “mudancismos”, segundo MESQUIDA citando Rubem ALVES, tentam colocar o país nos trilhos da modernidade, “embalado pelos ideais e os valores da sociedade burguesa européia e americana”.¹⁰⁴

A história final do Império é marcada por profundas transformações no cenário sócio-político-econômico e cultural brasileiro. Dentre as quais destacamos a expansão da agricultura cafeeira, um surto inicial de industrialização em gestação, o processo de urbanização e os movimentos migratórios e imigratórios.

A partir de 1870 entra em cena o partido Republicano e gesta-se aí a estrutura sócio-política-econômica e cultural que se imporá ao Brasil durante e até os trinta primeiros anos do século XX: a formação da oligarquia dominante, constituída pelos proprietários rurais (cafeicultores), os militares e os empresários do setor financeiro e da pequena indústria nascente.¹⁰⁵

No interior deste clima de inquietação sócio-cultural, política e econômica vai se configurando o novo sistema de valores da civilização urbano-industrial, alimentada pelos princípios liberais, positivistas e anticlericais que vêm, como modelo e referência de sociedade, os Estados Unidos. Com essa intenção, os

103 O Grupo Educacional Bom Jesus, mantido pela Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, compõem-se atualmente por: 14 unidades de Colégios Bom Jesus (no Paraná: Centro, Aldeia e Escola Especial, Água Verde, Nossa Senhora de Lourdes e Internacional, todos em Curitiba; em Santa Catarina : o Diocesano de Lajes e o Santo Antônio de Blumenau; no Rio de Janeiro : a unidade Canarinhos e, em São Paulo, a unidade de Santo Antônio do Pari); a Faculdade de Administração e Economia (FAE – Business School) e a Faculdade de Filosofia São Boaventura, ambas na capital paranaense; e, também, a responsabilidade pela gestão da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, São Paulo. Além destes, mantém uma grande rede de escolas conveniadas que assumiram seu projeto educativo-pedagógico. (Disponível em: <<http://www.bomjesus.br/grupo/institucional.asp>>. Acesso em: 6 ago. 2003).

104 ALVES, R. O proselitismo latino-americano: sua função ideológica e suas possibilidades utópicas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p.47. In: MESQUIDA, P. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil**. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994, p. 19.

105 Cf. MESQUIDA, op. cit., p.19-22.

líderes republicanos passam a “... imitar o seu progresso, copiando a sua constituição, o seu sistema de valores, as suas idéias”.¹⁰⁶

O Partido Republicano, desde o início, enfrentou seu próprio paradoxo: conciliar os ideais liberais democráticos, cuja principal e inicial bandeira foi o da emancipação dos escravos, e sua tendência conservadora, ao passo que precisava defender os interesses da oligarquia rural, proprietária dos escravos. Ambigualmente sustentou e defendeu ambas as teses, o que lhe possibilitou “... abrigar tanto os positivistas e os liberais, quanto os proprietários de escravos, reunindo, assim, as condições humanas e políticas que lhe permitiam lutar contra o regime e chegar ao poder”.¹⁰⁷

Para a configuração/implantação desta nova sociedade, marcadamente urbana e industrial, em muito irá contribuir o processo imigratório, especialmente no período entre 1888 e 1914. Com a necessidade de nova modalidade de força de trabalho, os imigrantes serão, em grande parte, os responsáveis pela mudança qualitativa das relações de produção no período.

Isto trará conseqüências para o campo social advindas da experiência destes trabalhadores no contexto europeu, marcado pela revolução industrial, pelo advento do capitalismo monopolista, pela consolidação do poder da burguesia, pelos movimentos operários e pela organização sindical. O contingente de imigrantes europeus virá, em grande parte, para aumentar o operariado na indústria e outros para a agricultura e povoamento.

Conjuntamente à questão da nova configuração urbano-industrial, da nova mão-de-obra de imigrantes europeus, urgia ainda romper a aliança entre o Estado e a Igreja que comprometia profundamente a conquista dos ideais republicanos e liberais. Como podemos ver no jornal *A República*, órgão oficial do Partido Republicano, citado por MESQUIDA:

... Uma religião de Estado que exclui o brasileiro não católico apostólico romano da participação política é um obstáculo à colonização. A união entre o trono e o altar já impedia a entrada no país de alguns milhões (sic) de imigrantes. Separar a religião e o trono é tornar a

106 MESQUIDA, P. Dividir para melhor dominar: o sopro do dragão da noite. In: **Educação Brasileira**. Apostila do Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2002, p. 33.

107 MESQUIDA, **Hegemonia...**, op. cit., p. 80.

religião independente, da mesma forma que destruir a monarquia significa destruir uma instituição que conduzirá inevitavelmente o país à ruína...¹⁰⁸

O Decreto 119-A de 7 de janeiro de 1890, determina a separação entre Igreja e Estado.. A Igreja passa para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado. É o fim do padroado, tornando plena a liberdade de crença. Separação esta confirmada na Constituição de 1891, no Art. 72, em seu 4º parágrafo: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o governo da união, ou dos estados.”¹⁰⁹

Caracterizando o Estado paradoxalmente liberal e conservador, independente da Igreja, urgia ainda garantir a formação da opinião pública em favor destes ideais e a formação da futura geração de intelectuais republicanos, bem como a preparação do povo para o exercício da democracia. Tarefas estas confiadas à educação. Confluíram aí dois objetivos: a negação do modelo de sociedade e educação europeu e a afirmação de um novo sistema, baseado no país de referência capitalista, os Estados Unidos da América.

Com a negação do modelo europeu negava-se também a educação católica. Na afirmação do novo modelo subjazia a razão do incentivo às imigrações dos missionários protestantes norte-americanos, portadores, como se acreditava, dos ideais liberais, progressistas e modernizantes aos quais tanto se almejava. Tinha-se claro o papel fundamental da educação protestante norte-americana “... na formação cultural norte-americana e na reprodução das relações sociais, culturais e materiais de produção naquele país.”¹¹⁰

A constituição de 1891, ao garantir a independência na relação Estado/Igreja, garantirá também: a laicização do ensino¹¹¹, atendendo aos anseios de republicanos, positivistas, anticlericais, maçons e protestantes e a liberdade de ensinar. Citando, como MESQUIDA (2002), a própria ‘Reforma Ruy Barbosa’: “... todos têm o direito de gozar dos benefícios da educação, todos têm igualmente o direito de difundir-la”.¹¹²

108 Id.

109 COSTA, M. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002, p. 27.

110 MESQUIDA, **Educação...**, op. cit., p. 21.

111 Art. 72, § 6º: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” In: COSTA, op. cit., p. 27.

112 MESQUIDA, op. cit., p. 34.

Encorajava-se assim o empreendimento educacional dos protestantes norte-americanos em solo brasileiro, cuja religião era vista como a “...versão religiosa dos idéias liberais e democráticos modernos (...) e uma pedagogia capaz de oferecer às futuras gerações de republicanos os instrumentos que lhes eram imprescindíveis para elevar o país à altura do século”.¹¹³

Dada esta caracterização do cenário em que se põe a origem de nosso enfrentamento já nos é possível situar e visualizar estes acontecimentos no âmbito geográfico mais restrito, qual seja a região sul do país e, nesta, a cidade de Curitiba.

No caso de Curitiba, o incentivo à imigração europeia teve, no princípio, a clara intenção de povoamento. Havia a necessidade de ‘populacionar’ a província do Paraná, marcada que estava pelas “rotas das tropas”, desenvolvendo a agricultura no interior com a instalação das colônias de imigrantes alemães, italianos, poloneses, franceses e também japoneses. Fora-se montando, nos estados do sul do país, um grande cenário marcadamente europeu, o que torna possível dizer, como afirma WACHOWICZ, que dentre eles, “... o Paraná é o maior laboratório étnico do Brasil.”¹¹⁴ Em cada nova colônia formada, ali se construía uma escola e uma capela.

Em meio a este processo, figuram os padres franciscanos que já, desde 1682, tinham atividade em Curitiba, situando-se no alto das Ruínas de São Francisco. Também marcam presença inúmeros imigrantes alemães católicos. No rol desta imigração, chega, no sul de Santa Catarina, um grupo de padres seculares de Músnter, Westfalia, destacando-se dentre eles o Pe. Franzisco Auling (conhecido como Pe. Franz Auling).

Pe. Franz Auling recebe de Dom José de Camargo Barros, bispo da Diocese de Curitiba (com legislação sobre o Paraná e Santa Catarina), a missão de coordenar e assistir a comunidade de alemães católicos de Curitiba. Chega em Curitiba no dia 23 de novembro de 1895¹¹⁵ e dá início à sua atuação como o primeiro secretário da diocese de Curitiba, entre 1895 e 1903, animado por seus ideais apoiados no sólido tripé: “Comunidade, Igreja e Escola”¹¹⁶, como nos afirma ARNS.

113 MESQUIDA, *Hegemonia...*, op. cit., p. 86.

114 WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. 6ª ed. ampl. Curitiba, PR: Ed. Gráfica Vicentina Ltda., 1988, p. 151.

115 Cf. ARNS, F. J. C. *Uma Escola Centenária em sua moldura histórica*. Curitiba, PR: Gráfica e Editora Linarth, 1997, p. 14.

116 *Ibid.*, p. 11.

Sua primeira tarefa foi a de congregar, em uma associação, as famílias católicas alemãs de Curitiba, fundada em dezembro de 1895.¹¹⁷

Outra das preocupações do Pe. Auling era com a educação religiosa dos filhos dos alemães católicos e, então entrará em contato com a “Deutsche Schule” (Escola Alemã) que já existia na cidade há alguns anos e que iria iniciar novo ano escolar em 7 de janeiro.

À diretoria desta, Pe. Auling dirigiu uma carta em que propunha ministrar “...o Ensino Religioso para as crianças católicas, duas vezes por semana, como já fora concedido, há bastante tempo, ao Pastor Protestante para as respectivas crianças”.¹¹⁸

Atendendo à solicitação do Pe. Auling, a diretoria da “Deutsche Schule”, na pessoa de seu presidente Sr. Augusto Gaertner, manifestou-se positivamente concedendo-lhe a possibilidade de ensinar “... às quartas e sextas-feiras, das três às quatro horas da tarde”.¹¹⁹ No entanto, alertava-o também da possibilidade, já engendrada de abolir-se o turno da tarde, “sendo assim, não sobraria tempo para a religião”.¹²⁰

Pe. Auling começa a sentir as pressões do ambiente republicano, liberal, anticlerical que fervilhava em todo o país e tinha seus reflexos aqui também, em Curitiba. Mesmo assim, apesar do embate, Pe. Auling não se desvia de seu objetivo e envia novo ofício à diretoria:

Permita-me dirigir este documento, com todo respeito, solicitando para as crianças de confissão católica que estudam nesta Escola Alemã, poder ministrar ao menos duas horas semanais do ensino religioso. Gostaria de que me fosse concedido ministrar essas aulas, na primeira hora após o recreio da manhã... Contando com o benévolo atendimento...

Pe. Franz Auling,

Pfarrer. Der. Kath. Deutsche Gemeinde zu Curytiba.¹²¹

A resposta negativa a este lhe vem, agora, assinada pelo Sr. Anton Schneider, secretário da Deutsche Schule, redator do jornal “*Der Beobachter*” e de

117 Cf. DÓRIA, O. Presença dos franciscanos no Paraná e sua obra educacional. In: AFESBJ. *História e Estórias do Bom Jesus*. Publicações do Centenário, Curitiba, PR: [s.n.], [1986?], p.12.

118 ARNS, op. cit., p. 14.

119 Id.

120 Id.

121 Ibid., p 15

ideologia visceralmente anti-religiosa e “materialista e que demonstrava toda a sua antipatia às instituições de ensino e educação de orientação religiosa”.¹²²

A polêmica se acirra ainda mais entre liberais e conservadores a ponto de “Pe. Auling e o Pastor Schulze determinarem que o ensino religioso fosse dado nas respectivas igrejas”.¹²³

Nesse estado de turbulência, a polêmica cresce e Pe. Franz Auling responde às ofensas e humilhações do redator do jornal “*Der Beobachter*”, Anton Schneider, com a fundação da “Escola Popular Alemã Católica ou Deutsche Knabenschule”, em 11 de maio de 1896, destinando-se no primeiro momento a atender às famílias de imigrantes alemães católicos¹²⁴. Novidade esta anunciada com grande destaque no jornal “*Deutsche Zeitung*”:

Escola elementar alemã católica de Curitiba.

Aos habitantes alemães de Curitiba comunico com esta que no dia 11 de maio deste ano fundarei uma escola elementar alemã católica.

O ensino constará, além das matérias constantes das escolas elementares da Alemanha, de: Religião, Escrita, Leitura, Aritmética e Geometria, Língua Alemã, História Universal, Geografia, Ciência, Canto e Desenho, também a Língua Brasileira, a que será dada atenção especial. Como eu tive a sorte de conseguir professores formados em seminários para esta escola, os quais já lecionaram diversos anos tanto na Alemanha como no Brasil, acredito que posso esperar que esta escola corresponderá a todas as exigências. Inscrição nesta escola podem fazer todas as crianças de fala alemã, na idade de 6 a 14 anos. O preço está fixado para todas as crianças, em 4 mil réis, porém será dado desconto para crianças mais pobres e para mais crianças de uma mesma família. As aulas serão dadas todos os dias das 8 horas até 1 hora da tarde. A escola está situada na rua do Rosário, nº 2. Reservas podem ser feitas já agora na residência do abaixo-assinado, Rua do Serrito.

Curitiba, 1º de maio de 1896.

Pe. Francisco Auling

Vigário da Comunidade católica alemã de Curitiba.¹²⁵

Neste documento de anúncio e chamamento para a matrícula na “Katholische Deutsche Wolks Schule, Zu Curityba” (Escola Elementar Alemã Católica de Curitiba), origem da atual Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, vê-se, com clareza, o predomínio de um currículo marcado pela tendência humanista européia e pela inspiração religiosa, agora, aqui garantida na ‘Religião’ como matéria escolar. A

122 Ibid., p.16

123 Id.

124 Cf. Ibid., p. 19-20.

125 Ibid., p. 19.

igreja, constitucionalmente independente do Estado, com a garantia de “poder ensinar”, tira proveito desta situação enfatizando a importância da Escola Católica.¹²⁶

Consideramos expressiva para a nossa pesquisa, antes de continuar a retratar a história da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, a carta de Pe. Auling ao Bispo Dom José de Camargo Barros, um texto impregnado pelas emoções de quem está vivendo no âmago estas questões, em que sintetiza as razões que o levaram a fundar a escola alemã católica. Vejamos,

Escola allemã catholica

Exmo. e Revmo. Sr. Bispo. – Tendo sido por V. Exa. Revma. Chamad, no fim do anno de 1895, a esta Capital afim de entre outras occupaçoẽs exercer tambem a cura de almas, cuidando principalmente dos Allemães catholicos, que n’esta residem, considere logo como minha primeira obrigação a instrucção religiosa da juventude das numerosas familias allemães. Estes meninos, quasi em sua totalidade, frequentavam uma escola allemã, que já perto de 15 annos aqui existia. Dirigi-me então à directoria desta escola, pedindo que me concedessem semanalmente duas horas, para eu abrir na escola aulas de doutrina christã aos alumnos catholicos no estabelecimento. Mas ainda que muitos pais catholicos estivessem de accordo com minha postulação, ainda que os estatuos da escola me dessem o direito a esta, ainda que o ministro protestante tivesse gozado da mesma concessão e ensinado a sua doutrina aos meninos da sua confissão, não obstante tudo isto, os membros da dita directoria se atreveram a negar-me unanimemente a licença de entrar na escola. Como esta resolução indignissima, que despreza a religião como base e auxilio poderosíssimo da educação impossibilitasse naquella escola a instrucção religiosa dos meninos catholicos, resolvi abrir uma nova escola. Foi esta inaugurada no dia 11 de Maio de 1896 sob o título ‘Escola Popular Allemã Catholica’.

Frequentada a escola no começo por poucos alumnos, pouco a pouco cresceu o numero delles a 120, numero este, que se aguentou quasi permanentemente durante os ultimos tres annos escolares e às vezes subiu a 130. Os pais de familia, desconfiados no principio, se a escola seria ou não de longa duração, deram cada vez mais sua confiança à nossa empreza, em vista dos bons resultados scientificos, que ella conseguiu pelos esforços dos dous professores bem habilitados, que sob minha direcção a coadjuvação conscienciosamente desempenham seu cargo difficil e laborioso.

O ensino da escola abrange, além da religião, todas as materias dos cursos primário e intermediário. A escola tem também muito empenho em ensinar a lingua portugueza, sendo o conhecimento desta lingua ao meu parecer ainda mais necessário para os nossos meninos do que o da lingua materna allemã. Excusado é dizer, que o ensino do Catechismo e da Historia Sagrada do Velho e Novo Testamento foi sempre considerado como a missão principal da minha escola. Semanalmente faço em todas as classes 3 ou 4 ou 5 (conforme a idade das crianças) instrucções religiosas, sendo cada uma instrucção de meia hora. Na idade de 8 ou 9 annos os meninos se preparam para a primeira confissão, recebendo instrucções especiaes para este fim durante cerca de 3 mezes.

¹²⁶ Cf. ALVES, Luiz A. S.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (org.) **Educação religiosa**: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba, PR: Champgnat, 2002, p. 27.

Depois de confissão 3 ou 4 vezes annualmente até se acharem nas condições de poderem receber a primeira communhão. Para preparal-os para a primeira communhão faço outra vez durante 4 ou 5 vezes instrucções especiaes 3 vezes por semana, sendo cada uma de uma hora inteira. Durante o tempo, que depois da primeira communhão ainda frequentão a escola, os alumnos commungão de dois em dois mezes.

A educação da juventude é o fundamento da felicidade para as futuras gerações: porém, se não vae procurar sua origem em Deos e se não se funda na sciencia da salvação, produz, em vez de bem estar; males indiziveis. Convencido sinceramente desta verdade me esforcei em abrir, reger e, quando possível, aperfeiçoar a minha escola e offerecer assim aos pais catholicos uma boa occasião de mandarem educar seus filhos na religião e em todas as sciencias necessarias. Para que Deos faça prosperar e ainda mais se desenvolver esta obra, peço com penhor a benção de V. Exa e assigno-me de V. Exa. Revma. humillimo servo em Christo, Padre Francisco Auling.¹²⁷ [grafia conforme o original]

Em vista de garantir o direito ao ensino da Religião, Pe. Franz Auling, naquele momento, ainda que fosse seu objetivo maior, não podia prever que a sua resolução em abrir a escola se fizesse repercutir por tantos anos e atravessasse as fronteiras dos séculos XX e XXI. Em sua obstinação plantou as fundações sólidas que até nossos dias vêm sustentando a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus no cenário educacional brasileiro.

Em 1902 já lecionavam na escola do Pe. Auling dois franciscanos, o frei Menandro e o frei Policarpo; a direção, porém, permanecia nas mãos do fundador. Em 11 de junho de 1903¹²⁸, Pe. Auling retorna à sua terra natal e entrega a direção do colégio e a pastoral da comunidade alemã aos franciscanos. Neste mesmo ano, dividiu-se a escola entre os franciscanos, a quem coube a educação dos meninos (Deutsche Knabenschule) e, as irmãs da Divina Providência, responsáveis pela educação das meninas (Deutsche Madcheuschule, atual Escola Divina Providência).¹²⁹

Na Praça da República (atual Praça Rui Barbosa) já figuravam a Igreja do Senhor Bom Jesus (inaugurada em 30 de junho de 1907), o convento franciscano (que nesta época receberá reformas para conjuntar-se à Igreja) e, em 1911, serão dados os primeiros passos para a edificação que abrigará a Knabenschule, pois a

127 Arns, op. cit., p.19-20.

128 Cf. Ibid., p. 37.

129 Cf. AFESBJ. 100 Histórias do Bom Jesus. Curitiba, PR, 1996, não paginado.

escola de Pe. Auling ficava bastante longe do convento, funcionando em uma casa alugada, na Praça do Rosário.¹³⁰

No período da Primeira Guerra Mundial a parte alemã da escola é incendiada e esta língua proibida. Reconstruída e reaberta 1919 com ensino alemão liberado como língua estrangeira, firma-se como escola bilíngüe e de qualidade e renome bastante reconhecidos. Porém, com a consolidação da nação brasileira, a partir da década de trinta, perderá a denominação de escola alemã.

Enfrentando tais dificuldades econômicas e políticas, a instituição expandiu-se propondo um ensino renovador, atento às mudanças sociais, destacando-se, no final da década de 20, no Paraná.

Em outubro de 1926 unem-se a Escola Brasileira (da rua 24 de Maio) e a Escola Bilíngüe (do Palacete Wolff na Praça do Rosário) que passam a ocupar o prédio da nova Escola Senhor Bom Jesus, inaugurado em 9 de maio de 1926, na rua Alferes Poli (atual prédio do Solar Bom Jesus). Devido à nacionalização das escolas, por determinação federal, desaparece a antiga seção alemã, ajustando-se o currículo e a estrutura da escola, como a substituição de professores estrangeiros por brasileiros.

Para garantir a sua continuidade e funcionamento, em 1947, inicia-se o Curso Ginásial passando a denominar-se, então, de Ginásio Senhor Bom Jesus. Em 1955 iniciam-se as obras de um novo prédio (Ala A) com frente para à rua Alferes Poli que abrigará o novo Curso Científico. “A Portaria Ministerial nº 505, de 22 de fevereiro de 1956, autorizou a instalação do Curso Científico, determinando a nova denominação de ‘Colégio Senhor Bom Jesus’.”¹³¹ Nesse mesmo ano cria-se o Curso Técnico de Contabilidade e a antiga Sociedade Civil Ginásio Senhor Bom Jesus é sucedida pela atual Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.

Da exigência própria de possibilitar a continuidade dos estudos aos seus alunos, “sob a mesma filosofia e princípios de uma educação cristã voltada para o desenvolvimento integral do homem”¹³², em 12 de maio de 1959 instala-se a Faculdade Católica de Ciências Econômicas de Curitiba.

130 “Terceira Sede do Bom Jesus – 1906 a 1911. Localizada no Largo dr. Faria, atual Praça Garibaldi. Denominado de Palacete Wolff. Construído no final do século XIX, (...) onde, atualmente, desde 1974, funciona a Fundação Cultural de Curitiba”. (ARNS, op. cit., p. 47).

131 Cf. AFESBJ, **100 Histórias...**, op. cit., não paginado.

132 DÓRIA, op. cit., p. 23.

No mesmo ano funda-se a Universidade Católica do Paraná (atual Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR), com a qual se manterá, até o ano de 1977, um elo maior que o da orientação didática e administrativa comuns, como expressou o frei João Crisóstomo ARNS (na época presidente da AFESBJ): “O elo universitário é dado não apenas pela orientação administrativa e didática comum, mas, principalmente, pela perfeita união de princípios ideológicos e religiosos, característicos às Universidades Católicas, dentro da mais ampla liberdade no terreno da pesquisa científica, orientada pelas normas das cartas pontifícias.”¹³³

Durante o regime militar a Faculdade de Ciências Econômicas foi obrigada a fechar o curso de Ciências Sociais, denominando-se, a partir de então, Faculdade de Administração e Economia (FAE). Em 1974 forma-se o Centro de Desenvolvimento Empresarial (CDE), oferecendo cursos de pós-graduação em diversos campos da Administração e Economia.

Frei Venâncio Willeke, ofm, em conferência na Sessão Solene da AFESBJ de 14 de outubro de 1975, assim se expressa sobre a educação no Colégio Bom Jesus:

O que importa muito na reputação de um colégio é a formação que transmite aos seus alunos. Neste Colégio, a formação religiosa se efetua não só pelo ensino religioso, através de aulas regulares semanais, desde o Jardim de Infância até os cursos universitários, mas ainda pelos debates bíblicos, temas de problemática atual, reuniões formativas, cultos litúrgicos e para-litúrgicos apropriados às várias idades.¹³⁴

Dentre as grandes realizações da AFESBJ destacam-se a fundação da Aldeia Franciscana em 1978, escola localizada em Campo Largo e destinada à educação integral e à educação de crianças com necessidades especiais, seguindo os princípios de proximidade com a natureza da filosofia franciscana. E, em 1997, inaugura-se o Bom Jesus Água Verde, também com proposta de ensino em período integral, reunindo tecnologia de ensino com um projeto arquitetônico criativo, dinâmico e prático, reconhecido publicamente através do Prêmio Top de Marketing Regional Paraná/97, concurso instituído pela ADVB – Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil.¹³⁵

Em 1996, ano de seu primeiro centenário, mantendo suas raízes históricas e educacionais solidamente plantadas na filosofia franciscana, caracteriza-se como

133 Ibid., p. 26.

134 Ibid., p. 40.

135 Cf. AFESBJ. *Excelência*. Revista de circulação interna. Curitiba, PR: Gráfica Clichepar, 27/02/1998, p. 21.

uma instituição que olha para o futuro com esperança e acolhimento do presente, abrindo-se às novas tecnologias, à cultura, à formação integral e humanizadora.

Para atender à demanda sempre crescente, a Instituição continua a expandir-se para além dos limites do Estado do Paraná, incorporando escolas em Santa Catarina, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Segundo a proposta da instituição, a educação desenvolvida nas unidades escolares que constituem o grupo educacional Bom Jesus, não se restringe ao ensino formal, abrangendo o cultivo à espiritualidade cristã e o desenvolvimento da formação humana integral, despertando para o senso da coletividade e para o desenvolvimento da consciência crítica, objetivos estes a que Pe. Auling, ao fundar a Escola Popular Católica Alemã, intuiu.

2. A ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO FRANCISCANO

Nas páginas anteriores nos detivemos na montagem do cenário histórico em que se insere a AFESBJ, desde a fundação da Ordem Franciscana por São Francisco de Assis, em sua intencionalidade educativa e em seu projeto de vida evangélico e apostólico, até a sua atualização em nosso meio, o Colégio Bom Jesus.

Nossa intenção, agora, neste capítulo, é a de propiciar uma chave de leitura para compreender o modelo pedagógico do Ensino Religioso e a definição de seu papel na AFESBJ.

Para isso, em um primeiro momento, procuraremos constatar a identidade da AFESBJ como instituição educacional na LDB, para depois, em um segundo momento, buscarmos o entendimento de sua identidade confessional católica em sintonia com seu horizonte sócio-educativo, em interação com os múltiplos aspectos que configuram a situação cultural em que se encontra inserida em diferentes épocas.

Reconhecida a identidade da AFESBJ, como Instituição Educacional e Católica, procuraremos em um terceiro momento constatar o lugar do Ensino Religioso. Com este intuito, recorreremos, ainda que brevemente, a um resgate de sua história, desde sua compreensão como Ensino da Religião até sua concepção no presente como Área de Conhecimento.¹³⁶ Após este resgate em sentido lato, faremos uma incursão histórica – em sentido estrito – no interior da AFESBJ, para entender a construção dos modelos de Ensino Religioso na prática pedagógica da Instituição.

Ao resgatar os dados históricos do Ensino Religioso, em nível nacional e na AFESBJ, pretendemos identificar os elementos que nesse processo se interconectaram e caracterizaram o modelo pedagógico do Ensino Religioso, em diferentes períodos. Desta forma, pretendemos situar os focos de mudança e intervenções, que nos possibilitem encontrar os elementos necessários ao nosso problema de pesquisa, que originaram as reflexões e a formação dos professores de Ensino Religioso.

136 "Legalidade do Ensino Religioso: Constituição Federal: art. 210; LDBEN ° 9394/96; Lei n° 9475/97; nova redação do Art. 33 da LDBEN 9394/96; Parecer n° 04/98 e Resolução 02/98 da CEB/CNE." (FONAPER. **Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio**. Caderno 1: Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão. Integrante do Curso de Extensão à Distância de Ensino Religioso. [S.L.: s.n.], [2000?].

Entendemos que este capítulo contribuirá para que possamos estabelecer uma rápida e importante visão do conjunto, capaz de nos permitir caracterizar o modelo e caráter pedagógico franciscano, resgatando as diferentes concepções de Ensino Religioso e seus desdobramentos na AFESBJ, que lhe deram a identidade que possui hoje, em especial, a construção da formação dos professores de Ensino Religioso.

2.1 A IDENTIDADE DA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A escola católica é classificada na LDBEN nº 9.394/96 na categoria de instituição privada, de caráter confessional, entendendo-se este como o referencial que identifica a instituição como a que atende a orientação confessional específica e de ideologia também específica.¹³⁷

Nesse caráter não se exime esta escola de ajustar-se aos princípios que regem a educação nacional, articulando-se o seu caráter confessional na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - cujo referencial pauta-se a partir da carta Magna - atendendo, portanto, às exigências intrínsecas ao exercício da educação integral, que abrange os processos formativos de competência da educação escolar, por ela oferecida à comunidade, à sociedade.

O projeto educativo da escola confessional pauta-se por um duplo papel: o de ser uma instituição que, como parte de uma tradição religiosa, deve corresponder à sua missão. No caso da AFESBJ, seu projeto educativo deverá estar em consonância com a missão da Igreja Católica. Sobre esse aspecto nos deteremos mais adiante. O outro papel da escola confessional apresenta-se no fato de ser uma

137 Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB: Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II- comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei.

instituição educacional como as demais, e, portanto, instrumentalizadora de processos formativos como a define a LDB.¹³⁸

Compreende-se assim que a AFESBJ, como as demais instituições de ensino, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, caracterizando em seu Projeto Pedagógico o que está proposto no art. 3º da Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Esses princípios interconectam-se com a intencionalidade confessional da AFESBJ, em sua missão de contribuir para o desenvolvimento integral do educando, ajudando-o a integrar-se na sociedade, preparando-o para enfrentar futuras exigências e proporcionando-lhe estabelecer o equilíbrio entre o conhecimento científico e o humano.

Na perspectiva da integração social, a AFESBJ, como as demais escolas, cumpre a resolução estabelecida pela Câmara de Educação Básica (CEB) e propicia aos seus educandos o que está proposto como base comum nacional, na LDB, incorporando-se à sua parte diversificada a relação entre a educação e a vida cidadã.¹³⁹ Para isso propõe, em seu Projeto Pedagógico, diretrizes que visam estabelecer ações pedagógicas calcadas na filosofia franciscana, da qual falamos no primeiro capítulo, para a formação do aluno como cidadão crítico e atuante, buscando integrar as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã.

138 LDB 9394/96, art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

139 Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, art. 3º: "IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde, 2. a sexualidade, 3. a vida familiar e social, 4. o meio ambiente, 5. o trabalho, 6. a ciência e a tecnologia, 7. a cultura, 8. as linguagens. b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa, 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes, 3. Matemática, 4. Ciências, 5. Geografia, 6. História, 7. Língua Estrangeira, 8. Educação Artística, 9. Educação Física, 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades".

Em vista disso, a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, em seu Projeto Pedagógico, ao considerar estas diretrizes para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, propõe: - na Educação Infantil: o planejamento das diferentes situações pedagógicas seja iluminado pelos princípios éticos, estéticos e políticos; o tratamento dos conteúdos caminhe na direção da contextualização e da inserção dos temas transversais; que as diferentes áreas do conhecimento sejam articuladas conforme orientam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁴⁰ e a Resolução CEB, nº 1/99¹⁴¹; e, também, que o processo de avaliação não esteja em função da promoção ou do acesso ao ensino fundamental, mas que vise acompanhar e registrar as etapas alcançadas nos cuidados e na educação das crianças atendidas.

Já, para o Ensino Fundamental, a AFESBJ pauta suas diretrizes em dois blocos. No primeiro, compreendendo da 1ª à 3ª série, as áreas de conhecimento são divididas entre o professor regente de turma¹⁴², responsável pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, e as áreas de Educação Física, Artes, Música, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Ensino Religioso ficam a cargo de professores com formação específica. No segundo bloco, de 4ª à 8ª série, todas as áreas do conhecimento são ministradas por professores especialistas que recebem orientação da assessoria pedagógica¹⁴³ e do Centro de Estudos e

140 "Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: • o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; • o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade." (MEC.SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998, vol 1: introdução, p.13).

141 Resolução CEB nº 1/99, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 3º: "III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

142 "Art. 22. Professor Regente é aquele que exerce função docente numa ou mais turmas, tendo por tarefa acompanhá-la de modo global, valendo-se de dados e informações provenientes do âmbito escolar ou familiar e dos Representantes de Classe. (...) § 2º. Os Representantes de Classe são dois alunos por turma para representá-la sempre que necessário." (Regimento Interno. in: AFESBJ. **Projeto Pedagógico**. Curitiba, 2000, p. 13).

143 "Art. 16. A Assessoria Pedagógica é o órgão que, integrado aos demais componentes da Equipe Pedagógica, atua diretamente com o Corpo Docente no sentido de viabilizar o Plano, tendo em vista os objetivos da Educação e do Ensino das Unidades." (Ibid., p.10)

Pesquisas (CEP).¹⁴⁴ A avaliação envolve instrumentos diversos como testes, provas e trabalhos, aplicados por área de conhecimento em dias específicos e de acordo com o desenvolvimento de cada área.¹⁴⁵

A proposta pedagógica da AFESBJ, conforme o Projeto Pedagógico do ano de 2000 a que tivemos acesso e, segundo a Resolução CEB nº 2/98 em seu art. 3º, parágrafo três, busca a “... interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos (...) expressos através de múltiplas formas de diálogo que devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã”.

Diante dos elementos levantados podemos inferir que a AFESBJ responde positivamente ao seu caráter educativo, como prevê a LDBEN em vigor, de instrumentalização do saber e de integração social. Como escola confessional que é, isso veremos adiante, integra estas funções à sua missão de formação integral abrindo-se para o cultivo de valores, para a sensibilidade pelo outro com o fim de construir homens novos, em novos relacionamentos e para um mundo melhor, de mais justiça e fraternidade.

2.2 A ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS: UMA ESCOLA CONFENSIONAL CATÓLICA.

A AFESBJ, fundada como continuidade à “escolinha” do Pe. Auling, surge com o claro objetivo de ser lugar e meio de evangelização, a partir do qual se faz possível a realização de sua missão como parte da Igreja e de anunciar a mensagem de Jesus.¹⁴⁶

144 “Centro de Estudos e Pesquisas (CEP): presta serviços de desenvolvimento didático-pedagógico para todas as unidades Bom Jesus, por área do conhecimento e por série de atuação.” (Ibid., p.18)

145 Cf. AFESBJ, op. cit., p. 28-29.

146 Para nos situarmos na questão de missão da Igreja Católica Apostólica Romana e a Educação Católica é conveniente destacarmos alguns textos que nos garantam a compreensão deste contexto. Na Declaração do Concílio Vaticano II sobre a Educação Cristã – *Gravissimum Educationis*: “§ 1505 – Todos os cristãos (...) têm o direito à educação. § 1508 – Por uma razão bem especial cabe à Igreja o dever de educar (...), a ministrar a estes seus filhos uma educação tal, que toda a vida deles chegue assim a impregnar-se do espírito de Cristo. Ao mesmo tempo, porém, oferece seus préstimos aos povos todos para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, para modelar ainda o bem da sociedade terrestre e a edificação do mundo, de maneira mais humana. § 1510 – Entre todos os instrumentos da educação, possui a escola importância peculiar. É por força de sua missão que ela aperfeiçoa, com desvelo ininterrupto as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar com retidão, faz participar no patrimônio da cultura adquirido por gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, faz nascer relações de amizade entre alunos de índole e condição diversa e assim favorece a disposição mútua de se compreenderem. Além disso, constitui ela uma espécie de centro em cuja operosidade e progresso hão de participar, unidos, as famílias, o professorado, as associações de diversos tipos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana”. (COMPÊNDIO VATICANO II. **Constituições, Decretos e Declarações**. 19ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987).

Podemos perceber isso nas palavras do Frei João Crisóstomo Arns, presidente da Associação desde a sua fundação em 1956 até o ano de 1990:

Numa retrospectiva histórica pode-se constatar que a primeira escolinha dos Franciscanos, de 1902, foi fiel aos objetivos pastorais e à clientela familiar a que sempre procurou servir. O Bom Jesus de hoje, de 1º, 2º e 3º graus, com seus seis mil e tantos alunos, nada mais é senão a ação educativa ampliada da escolinha de então. E os Franciscanos de hoje podem sentir grande satisfação: a mensagem da Igreja é recebida pelos alunos e suas famílias com simpatia e carinho. As aulas de ensino religioso, conferências, encontros, grupos de reflexão representam oportunidade de ação pastoral que lançam novas sementeiras de geração em geração. A própria Faculdade que visa a um preparo técnico e profissional de primeira ordem apresenta em seus currículos a Doutrina Social da Igreja, Introdução à Teologia, ministrada por um grupo seletivo de líderes católicos que dão à FAE, sob a orientação da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, um sentido cultural-religioso tão inerente à História do Franciscanismo.¹⁴⁷

Vemos, portanto, uma escola que se caracteriza católica sem perder seu horizonte sócio-educativo em que contribui para o desenvolvimento intelectual de seus educandos e para sua inserção no mundo.¹⁴⁸

Nesse aspecto é válido salientar que a escola católica tem por direito e dever apresentar à comunidade educativa a sua mensagem evangelizadora e os valores da educação cristã. Isto não significa que irá impor a sua mensagem, outrossim, haverá de propiciar aos seus educandos um projeto educativo que lhes permita conhecê-la. Pois se entende, segundo orientações da Congregação para a Educação Católica, que é no ambiente da escola católica que o educando:

Desde o primeiro dia, deve receber a impressão de encontrar-se num ambiente novo iluminado pela luz da fé, com características originais (...). A dimensão religiosa do ambiente manifesta-se através da expressão cristã de valores, como a palavra, os sinais sacramentais, os comportamentos, a própria presença serena e amiga, acompanhada da amável disponibilidade. A partir deste testemunho quotidiano os alunos compreenderão a originalidade do ambiente ao qual foi confiada a sua juventude.¹⁴⁹

147 ARNS, Frei João C. História do Bom Jesus – Curitiba – PR, p. 10, In: PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL. DCF. **Franciscanos na Educação**. Bragança Paulista, SP: Departamento Gráfico das Faculdades Franciscanas, 1985.

148 Em diversos discursos do Papa João Paulo II tem-se mostrado a preocupação da Igreja frente à problemática da educação, como podemos perceber na carta enviada aos superiores das congregações religiosas com responsabilidades sobre escolas católicas: "Com efeito, hoje, a maior parte das escolas católicas depende dos Institutos de Vida Consagrada e da Sociedade da Vida Apostólica, cuja presença, para além de enriquecer o ambiente escolar com os valores próprios do seu carisma, testemunha, perante a sociedade, a solicitude da Igreja em oferecer aos homens e mulheres de todas as raças, povos, religiões e condições sociais um Instrumento eficaz, em que não só se cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar retamente, introduz no patrimônio cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara para a vida profissional, favorece a compreensão mútua (GE, 5), mas propõe também o Evangelho de Jesus Cristo como escola de formação integral". (CARON, Lurdes. **O Ensino Religioso em Documentos da Igreja Católica Apostólica Romana**. Brasília: CNBB, 2000, p. 12-13 – Mímeo.)

149 CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Dimensão Religiosa da Escola Católica: orientações para a reflexão e revisão**. Roma: Vaticana, 1998, p. 12-13.

Há que se salientar, ainda, que a escola católica, como as demais, é uma escola aberta a todos e preocupa-se em proporcionar a cada um de seus educandos instrumentos técnicos e científicos que lhes possibilitem encontrar seu lugar na sociedade. Ao mesmo tempo em que obedecendo à solicitação da Igreja “...empenha-se em promover o homem na sua integridade, consciente de que todos os valores humanos encontram a sua realização plena e, portanto, a sua unidade em Cristo. Esta consciência manifesta a centralidade da pessoa no projeto educacional da escola católica, reforça o seu empenho educativo e torna-a apta a educar personalidades fortes”.¹⁵⁰ E também,

A Escola católica acolhe milhões de jovens de todo o mundo filhos das suas estirpes, nacionalidades, tradições, famílias e também filhos do nosso tempo. Cada aluno leva consigo os sinais da sua origem e individualidade. Esta escola não se limita a ministrar lições, mas realiza um projeto educativo iluminado pela mensagem evangélica e atenta às exigências dos jovens de hoje. O exato conhecimento da realidade sugere os comportamentos educativos melhores.¹⁵¹

Em seu Regimento Escolar, a AFESBJ busca expressar e convergir confessionalidade e respeito à diversidade. Isto se pode identificar no delineamento de sua concepção de Homem, considerado sob o ponto de vista filosófico, teológico e educacional, como vemos:

I - Do ponto de vista filosófico:

- a) Como construtor da História, capaz de situar o seu saber na sua historicidade, no seu momento, na sucessão de idéias e etapas do trabalho de gerações, a fim de decifrar o caráter de toda a realidade;
- b) Como um ser de espírito científico, de interrogação e questionamento que o levem ao desenvolvimento comunitário;
- c) Como um ser que aceita a relatividade de situações, de posições e das diferenças como fonte de enriquecimento;
- d) Como ser que recoloca o homem na realidade de sua missão divina em conduzir o espírito do momento histórico;
- e) Como um ser que assume a sua originalidade em todas as dimensões da vida que lhe foi dada, colocando-a a serviço dos homens, seus irmãos, e de seu país.

II - Do ponto de vista teológico:

- a) Como pessoa que busca o “HOMEM NOVO”, constrói um “MUNDO NOVO”, segundo os valores do Evangelho, vivenciados por São Francisco de Assis;
- b) Como pessoa que pratica a bondade, a paciência, a alegria, a positividade e equilibra vigor com ternura;
- c) Como pessoa que estimula e aprofunda a dimensão comunitária, integra indivíduos e sociedade, racionalidade e espiritualidade, irmana grupos num clima de diversificação-pluralidade e integração-unidade;

150 CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. A escola católica no limiar do terceiro milênio. **Caderno da AEC do Brasil**. Brasília, AECBR, 1998, nº 76, p. 7.

151 CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Dimensão Religiosa...*, op. cit., p.10.

- d) Como pessoa cuja vivência de valores éticos, morais e cristãos restitui dignidade à vida de todos os seres humanos;
 - e) Como pessoa que ilumina a realidade e os fatos com a dimensão transcendental e fomenta a fé assumida conscientemente;
 - f) Como pessoa que desperta o senso crítico, o questionamento, a reflexão e o compromisso com a transformação;
 - g) Como pessoa que dá resposta de fé aos desafios da realidade humana, ao processo de libertação dos oprimidos, aos problemas sociais, quanto ao valor da pessoa, do sentimento de vida;
 - h) Como pessoa comprometida com a Ecologia, segundo São Francisco de Assis, integra Deus-Homem na natureza em comunhão universal;
 - i) Como pessoa aberta à Graça de Deus, gera vida na linha do projeto de seu Reino, reza em profundidade, louva, medita e dilata o seu coração para que o espírito se manifeste.
- III - Do ponto de vista educacional:
 Por ser uma instituição educacional e com uma concepção de Homem definida, considera a Educação como uma oportunidade de o ser humano poder:
- a) Crescer e se desenvolver como pessoa segura de si, capaz de se dirigir como sujeito-agente de sua história;
 - b) Tornar-se capaz de um profundo relacionamento com o mundo, como senhor, com as pessoas, como irmãos; com Deus, como filho, e, em conseqüência, que em seu viver saiba amar, questionar, optar, criar, decidir e agir à luz dos valores do Evangelho;
 - c) Sentir-se pessoa sempre mais integrada e unificada na globalidade de seu ser físico, psíquico, social e religioso;
 - d) Adquirir paulatinamente discernimento e coragem para colocar o domínio, uso e transformações dos bens da terra e do cosmos, da cultura, da ciência e da técnica a serviço dos homens, seus irmãos;
 - e) Ser construtor do seu próprio conhecimento científico;
 - f) Convivência comunitária partilhada;
 - g) Poder aprender a aprender, saber fazer com base no conhecimento, aprender a viver juntos e aprender a ser;
 - h) Pautar sua existência pelos princípios éticos, políticos e estéticos.¹⁵²

Com base nestes elementos, podemos entender que a identidade cultural e católica da AFESBJ, assim como foi delineada no seu Regimento Escolar, vem a ser corroborada pelo Magistério da Igreja no documento da Sagrada Congregação da Educação Católica, *“A escola Católica no limiar do terceiro Milênio”*, em que se afirma que:

Da natureza da escola católica provém também um dos elementos mais expressivos da originalidade do seu projeto educativo: a síntese entre cultura e fé. Com efeito, o saber, colocado no horizonte da fé, torna-se sabedoria e visão de vida. A tensão em harmonizar razão e fé, que é a alma de cada uma das disciplinas, dá-lhes unidade, articulação e coordenação, sublinhando, no seio do saber escolar, a visão cristã do mundo, da vida, da cultura e da história. No projeto educativo da escola católica não há por isso separação entre momentos de aprendizagem e momentos de educação, entre momentos do conhecimento e momentos da sabedoria. Cada uma das disciplinas não apresenta só conhecimentos a adquirir, mas também valores a assimilar e verdades a descobrir.¹⁵³

¹⁵² AFESBJ. *Regimento Escolar*. Curitiba, PR. 2000, p. 1-3.

¹⁵³ CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA, *A Escola...*, op. cit., p. 10-11.

Neste contexto de um “... projeto educativo em que harmonicamente se fundem a fé, a cultura, a vida”¹⁵⁴, a AFESBJ sinaliza seu serviço à sociedade, abrindo-se e interagindo com os múltiplos aspectos que configuram a nova situação cultural. Esta abertura e preocupação evidenciam-se no fato de acolher os educandos de diversas tradições religiosas, ainda que se declare católica, colocando-se a serviço da pessoa, garantindo em seu interior o pluralismo cultural e educativo. Nesse sentido, reconhece em sua ação educativa o proposto no Concílio Vaticano II, na declaração ‘*Gravissimum Educationis*’, caracterizando a escola católica como escola comunidade, na qual se promove a formação integral por meio da relação interpessoal, considerando:

Os alunos serão ajudados a descobrir que no centro das ciências da educação está sempre a pessoa com as suas energias físicas e espirituais; com as suas capacidades operativas e criativas; com a sua missão na sociedade; com a sua abertura religiosa. A pessoa é intimamente livre. Não pertence ao Estado ou a outros agregados humanos. Todo o trabalho educativo está ao serviço da pessoa, para ajudá-la na sua formação completa.¹⁵⁵

Estabelece-se, pois, clara convergência entre estes elementos e os objetivos e modalidades propostos pela AFESBJ, no seu Regimento Escolar, quando sinaliza a intenção de: “levar o educando a valorizar as realidades terrestres, numa perspectiva de transcendência e de realização da própria vocação do ser, contemplando o senso das realidades humanas, da sabedoria cristã na harmonia entre ciência e fé”.¹⁵⁶

Nesta concepção, a sua ação educativa está voltada para o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, visando desenvolver em seus educandos a consciência crítica e o despertar do senso de coletividade da vida cristã-cidadã, por meio do seu projeto sócio-educativo-evangelizador, como instrumento que gera a transformação, na medida em que expressa o seu compromisso com a caminhada da comunidade educativa e da Igreja a qual pertence.

Encerramos este esboço do cenário histórico em que surge e se estabelece a identidade da AFESBJ com as palavras de seu atual presidente (empossado em 06 de março de 1990), Frei Guido Moacir Scheidt: “Franz Auling, ao fundar a escola,

154 CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Dimensão...*, op. cit., p. 15.

155 *Ibid.*, p. 29-30

156 AFESBJ, *Regimento...*, op. cit., p. 5.

não pensou em outra coisa a não ser na escola capaz de desenvolver as aptidões do estudante, capacitando-o para a cidadania e levando a ele a Boa Nova do Reino de Deus”.¹⁵⁷ E, ainda, na placa comemorativa do centenário:

Cem anos. Cem anos dedicados ao futuro, através das gerações que passaram pelos nossos bancos escolares. Cem anos de educação de qualidade, com os princípios católicos e humanistas dos franciscanos. Cem anos que renascem cada dia, no cotidiano de ensinar para um futuro melhor. Cem anos de compromisso, responsabilidade e satisfação de ver prosperar uma filosofia de amor ao próximo e de um profundo compromisso com a coletividade. Cem anos de uma verdadeira lição de vida.¹⁵⁸

É, então, no interior desta escola de natureza confessional e aberta a todos, que buscaremos as diretrizes e as características do modelo pedagógico e da formação do professor do Ensino Religioso. Para tanto, há que se contextualizar, como veremos adiante, o Ensino Religioso em seu tempo e lugar específicos.

2.3. ENSINO RELIGIOSO: SEU LUGAR ONTEM E SEU ESPAÇO HOJE...

Na perspectiva de se ter um Ensino Religioso integrado ao complexo sistema educacional da AFESBJ, percebe-se no decorrer da história a multiplicidade de caminhos criados, em vista de sua inserção no currículo sem, no entanto, se ter atingido a compreensão de seu verdadeiro papel no plano educacional. Isto se deve ao fato de que, entende-se ainda o Ensino Religioso como uma catequese escolar, um ensino ou educação da religião.

Com essa leitura, ainda muito corrente, torna-se possível compreender as razões pelas quais esta disciplina é discriminada, bem como a razão de sua polêmica presença no interior da escola e conseqüentemente a recusa em inseri-la, junto aos demais saberes, o que torna evidente o ostracismo com que é tratada nos diferentes níveis do sistema educacional em âmbito nacional.

Isso, ainda é realidade, apesar de se ter realizado um caminho longo de muitas reflexões, seminários, congressos, encontros para reconhecê-lo como área

¹⁵⁷ AFESBJ, *Excelência*, op. cit., p. 5.

¹⁵⁸ AFESBJ, *100 Histórias...*, op. cit., não paginado.

de conhecimento, na tentativa de responder ao proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo trinta e três.

Para compreender esse processo do Ensino Religioso é preciso entender sua história na esfera política e educacional do país, que agregou a ele significados de caráter sócio-econômico-educacional e cultural que permanecem vinculados à formação do povo brasileiro.

Para isso, faremos um breve passeio na história do Ensino Religioso, possibilitando-nos perceber os reflexos das mudanças pedagógicas que influíram no movimento pedagógico do Ensino Religioso que se desenvolveu na AFESBJ.

2.3.1 Um Olhar na História do Ensino Religioso

Vejamos, num rápido olhar na história, a trajetória do Ensino Religioso no Brasil.

Podemos situar a problemática do Ensino Religioso no Brasil já no início de sua colonização sob a forma de Ensino da Religião (Catequese). Aparece sob duas formas: a primeira originou-se e, ao mesmo tempo, justificou os acordos entre a Igreja Católica e o Poder Imperial – o que se chamou de Regime de Padroado -, e tinha como objetivo a conquista ou conversão dos índios à fé católica. A segunda forma, que apareceu entre os anos de 1700 a 1822, contemplava outros destinatários, os negros africanos tornados escravos, contudo, seu objetivo continuou sendo o da submissão à fé católica.

Durante este tempo a tarefa evangelizadora-catequética esteve a cargo dos missionários jesuítas. Porém, o advento do Renascimento e das idéias iluministas na Europa começam a ter seus reflexos no Brasil, dando início a um amplo processo de transformação envolvendo o governo do Império, a Igreja, a educação.

Como consequência destas transformações, em 1759, o Marques de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, dando lugar à possibilidade de um novo ordenamento para a educação, que se vai balizar pela laicização do ensino.

Segundo FIGUEIREDO, “a reforma pombalina apresenta um novo modelo de educação, impregnado da filosofia iluminista, caracterizada como ‘laicização e modernização do ensino’, em oposição à formação clássica dos jesuítas.”¹⁵⁹

Contudo, durante a Monarquia (1824-1889), a religião Católica volta a ser, agora constitucionalmente¹⁶⁰, o sustentáculo do poder do Império, como sua religião oficial.

Como vemos, durante os quatro primeiros séculos de formação da nação brasileira é o Regime de Padroado, o acordo entre o ‘altar e a coroa’, que mantém ambas as instituições, Igreja e Império, no poder.

Entretanto, em meio ao processo de vivência da sociedade brasileira, surge o ideal de liberdade política, principalmente representado pelo movimento republicano que, aos 15 de novembro de 1889, consegue estabelecer um novo marco na História do Brasil, a Proclamação da República.

A partir desta vitória, uma nova Constituição foi encaminhada para adequar a lei à realidade social, sendo promulgada em 1891 com expressivas mudanças em relação à Constituição anterior.

Em seus princípios republicanos de justiça almejava-se a criação de uma nova escola, a escola laica onde, em respeito à pluralidade religiosa do Brasil, não se ensinaria nenhuma religião.¹⁶¹

Esta lei causou um distanciamento entre a República e a Religião em geral, estabelecendo uma neutralidade do Estado em relação à Igreja, pelo menos do ponto de vista legal.

Conseqüentemente, a constituição de 1891 impulsionou discussões sobre a diversidade de confissões religiosas e despertou na Igreja Católica a necessidade de defender o princípio de educação como prolongamento do direito familiar, entendendo que o Ensino Religioso deveria ser ministrado em conformidade com a confissão religiosa da família do aluno.

159 FIGUEIREDO, A. P. **Ensino Religioso no Brasil: origem e evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento.** Fontes antropológicas e aspectos sócio-político-culturais. Belo Horizonte, MG: Mimeo, 2003, p. 40.

160 Constituição do Imperador, de 1824, Art. 5º: “A religião catholica apostolica romana continuará a ser a religião de Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo.” (In: CNBB. **O ensino religioso: nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja.** São Paulo, SP: Paulinas, 1987, p. 46 - Estudos nº 49)

161 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 1891. Art. 72. “A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade. (...) Parágrafo 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. (...) Parágrafo 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Parágrafo 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção official, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou dos Estados.” (Id.)

Revestindo-se desta postura, a Igreja Católica, em desconformidade com a Constituição, passou a lutar pela (re)introdução do Ensino Religioso nas escolas públicas, agregando a esta disciplina o modelo confessional. Tal modelo permitia abertura a outras religiões de acordo com as reivindicações da comunidade. A proposta era para que fosse de livre opção dos pais a escolha da religião que seria ministrada aos seus filhos.

A Igreja Católica não se preocupou muito com esta possibilidade de escolha da religião, pois estava ciente de sua hegemonia e, desta forma, via garantido o seu espaço no ambiente da escola pública. As discussões promovidas pela Igreja Católica, em torno da retomada do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomarão maior vigor a partir da segunda década do próximo século, no embate com as idéias liberais e republicanas.

As grandes questões, que definirão a órbita das discussões sobre o Ensino Religioso no século XX, serão a de seu estabelecimento como parte do sistema oficial de ensino e de seu financiamento ou não pelos cofres públicos.¹⁶²

No novo século, no âmbito das discussões que englobam as relações entre o Estado e a Igreja, a Escola Pública, a Educação, a Igreja Católica e o Ensino Religioso, em nível macro, podemos considerar como fundamentais: a especial atenção que os republicanos passaram a dar à educação buscando nela o “remédio” para os problemas sociais ; o movimento escolanovista¹⁶³ que, em 1932, publica o “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*”; a ditadura do Regime Militar; a renovação conciliar promovida pelo Concílio Vaticano II; e, os Pareceres, Resoluções, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como das Constituições Federais que se sucederão no período.

162 Podemos verificar isto nas Constituições: “Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1937, Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais, e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1946, Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: V - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.” Nas Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional: “LDBEN 4024/61, Art. 97: O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. Parágrafo 1º - A formação de classe para o ensino religioso independe de número de alunos. Parágrafo 2º - O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. LDBEN 5692/71, Art. 7º: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus.” (CNBB, **O ensino religioso...**, op. cit., passim)

163 “A luta ideológica dos chamados Pioneiros da Educação Nova teve o início no final da década de 20, com a Reforma Francisco Campos e teve como ponto alto o ‘Manifesto’, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do então ‘movimento educacional’ que pretendia, na época, construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de forma a atingir a todo o país. Nesse sentido apoiava as reformas implantadas por Francisco Campos.” (FIGUEIREDO, **Ensino Religioso no Brasil...**, loc. cit., p. 56)

Em favor dos manifestantes da Escola Nova e dos republicanos, ambos movimentos em contrariedade à Igreja Católica, foi estabelecida uma “nova laicidade do Estado”.

Contudo, em benefício da Igreja Católica (reconhecida como uma forte aliada, no plano ideológico, para um governo inicialmente instável, característico desses primeiros anos republicanos), foi instituído o espaço para o Ensino Religioso na escola pública, de caráter facultativo e livre em relação à escolha da confissão a ser ministrada, juntamente a um acordo Igreja-Estado que, apesar de não estabelecer alianças, representava uma integração de apoios mútuos.¹⁶⁴

Tendo, como pano de fundo, os princípios da liberdade religiosa e da laicidade do Estado¹⁶⁵, tanto os escolanovistas quanto os republicanos não pouparão esforços com o fim de expurgar da escola o ensino da Religião (Confessional-Catequético) e de abster o Estado do ônus de sua manutenção.

Com base nisto, a partir de então, o Estado, apesar de fornecer espaço e garantir a existência do Ensino Religioso nas escolas públicas, omite-se da responsabilidade quanto ao seu custeio. Isto desvincula esta disciplina do sistema de educação e a coloca como “estranha” ao contexto escolar, permanecendo os desafios associados à questão da confessionalidade, que estabelece o tratamento diferenciado do Ensino Religioso sempre fora do sistema escolar.

Operacionalizar o Ensino Religioso na escola, neste contexto, é um desafio de natureza pedagógica e administrativa.

No campo pedagógico, a questão da confessionalidade estabelece o desencontro entre os alunos de credos diferentes, a discriminação do professor de escola pública que não tem direito à remuneração, e também à discriminação do Ensino Religioso, deixado fora do sistema escolar e para ser ministrado por representantes das entidades religiosas sem vínculo com o ambiente escolar. Este ensino, na perspectiva educacional enquanto formação dos educandos para o diálogo religioso, torna-se um risco porque possibilita o proselitismo e coloca, na escola, não o Ensino Religioso, mas a “catequese” de diferentes tradições religiosas.

164 Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1934, Art. 153: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes e responsaveis, e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes.” (CNBB, **O ensino religioso...**, op. cit., p. 46)

165 Cf. Reforma Ruy Barbosa, a que já nos referimos no capítulo 1: “Uma Igreja livre em Estado livre”.

No campo administrativo, o tratamento diferenciado para o Ensino Religioso destaca, em primeiro momento, a dificuldade em dividir o espaço físico para acomodar os grupos diversificados de diferentes credos. Aparecem, ainda, dificuldades de entrosamento entre os setores do processo educacional e os grupos relacionados e dependentes das Igrejas, bem como, para estabelecer o controle de horários, afirmando-se para esta disciplina a condição de “parênteses” no ambiente escolar.

De acordo com esta compreensão, os Estados acabam por caracterizar o Ensino Religioso como não existente no programa de educação e que os professores o ministravam por doação. O acento desta compreensão foi tão marcante, que acabou por revelar-se nas Constituições Estaduais e na legislação para a Educação.

Como vimos, o elemento novo, nas leis que se sucedem neste século é o de apresentar o Ensino Religioso como parte do sistema educacional do país. No entanto, a confessionalidade e a interconfessionalidade são elementos constantes das legislações das unidades da federação, sem, contudo, estabelecer uma definição da modalidade do Ensino Religioso.

Portanto, embora se tenha garantido sua legalidade, parece ter-se perdido de vista os elementos essenciais que poderiam assegurar a sua operacionalização no ambiente escolar. Isto nos leva a observar que a política educacional obedece às conveniências ideológicas do sistema dominante. Neste contexto, pode-se constatar que ao redor do Ensino Religioso manifestam-se as formas de exercício de poder, tanto do Estado, quanto da Igreja.

Podemos constatar também, que o fato de se ter conseguido um espaço legal para o Ensino Religioso estabeleceu-se na compreensão de se ter conquistado o ponto de chegada e não o de reconhecer que este seria um ponto de partida importante da educação. Pois, o Ensino Religioso, frente ao crescente pluralismo religioso da sociedade, da catequese e das diversas correntes de educação, necessitaria de objetivos claros e bem definidos para corresponder, no espaço educacional, à situação social-econômica-política e cultural do Brasil.

Vemos, portanto, que na primeira metade do século, a órbita das discussões sobre o Ensino Religioso gravitou em torno da relação Estado/Igreja, e isto se repetirá nos anos seguintes.

A partir da década de 60, começamos a sentir os abalos advindos tanto da renovação conciliar que atinge a Igreja Católica (Concílio Vaticano II – 1962/1965), quanto do conturbado período do Regime Militar (1964/1985).

Em muitas escolas, o Ensino Religioso é substituído pela disciplina de Moral e Cívica, imposta pelo governo militar como meio de consolidação de sua ideologia.

A igreja Católica, por sua vez, sofria as agruras da perseguição de seus líderes religiosos, alguns deles tidos como subversivos e perigosos pelas milícias da ditadura. Sofria, também, internamente, os abalos provocados pelas novidades introduzidas pelo Concílio, especialmente no que diz respeito à inserção dos valores da verdade cristã na realidade dinâmica da vida humana, da interação entre fé e cultura.

O Concílio Vaticano II, na pessoa de seu idealizador e que o convocou, o Papa João XXIII, teve um caráter muito mais pastoral que doutrinário, como haviam sido os anteriores. João XXIII quis, com isso, “..instaurar um diálogo com a humanidade...”¹⁶⁶ Para isso, tratou de temas conflitantes e urgentes, englobando, em suas constituições, decretos e declarações: a Igreja (*Lumen Gentium*), a Revelação (*Dei Verbum*), o Mundo Moderno (*Gaudium et Spes*), a Liturgia (*Sacrosanctum Concilium*), o Ecumenismo (*Unitatis Redintegratio*), os Meios de Comunicação Social (*Inter Mirifica*), a Educação Cristã (*Gravissimum Educationis*), a Liberdade Religiosa (*Dignitatis Humanae*) e as Religiões Não-Cristãs (*Nostra Aetate*), entre outros.

Segundo KELLER, “... o Vaticano II fechou definitivamente a época pós-tridentina e abriu um novo curso, que não renega o passado, mas o integra, aperfeiçoa-o e o adapta à contínua evolução da humanidade. (...) É uma Igreja solidária com o mundo, com seus sofrimentos e conquistas...”¹⁶⁷

Vivendo entre a denúncia profética e o refúgio no anonimato, entre a militância e o abandono, a Igreja passa a ser considerada, em seus muitos agentes, organismos e movimentos, como as Comunidades Eclesiais de Base, como um perigo a ser perseguido e controlado.

É neste contexto que, nos documentos da CNBB e textos oficiais da Igreja, começará a aparecer a expressão Ensino Religioso e tem início, lentamente, a discussão e definição da identidade da Catequese e do Ensino Religioso.

¹⁶⁶ KELLER, Pe. Eugenio D. *A Igreja das origens ao Vaticano II*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 40.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 41.

A CNBB marca como objetivo, nos planos bienais de 1973/74 e 1975/76, analisar a situação do Ensino Religioso obrigatório nas escolas oficiais, buscando salientar a sua regulamentação, a formação de professores e a elaboração de programas de ensino.

Durante esse período, da renovação conciliar e do regime militar, muitos movimentos ligados ao Ensino Religioso se instauraram. Porém, o pano de fundo de toda a 'modernidade' do ensino brasileiro volta-se para a expansão econômica e postula um ensino instrumental, como meio de integração do país ao processo de desenvolvimento do capitalismo e da profissionalização de mão-de-obra especializada, por isso, cada vez mais excludente e seletivo.

Não é difícil inferir deste contexto que o Ensino Religioso continua à margem do sistema de ensino, mesmo sendo considerado "oficialmente" integrado à tal sistema. Concebido no conjunto designado como pré-núcleo, à mercê das ingerências das diversas confissões religiosas¹⁶⁸, apesar de definido como adequado aos valores da pessoa humana, não está teoricamente incluído na estrutura pedagógico-operacional da escola.

Portanto, analogamente, podemos dizer que a partir da década de 70 o Ensino Religioso, como afirma FIGUEIREDO, é o "*patinho feio*", diferente daquele da literatura infantil, pois já 'nadou' em diferentes lagos do sistema de ensino: trocou 'penas', mudou sua 'voz', fechou o 'bico', 'mergulhou' muitas vezes em diferentes situações de conflito, mas não virou 'cisne'. É o patinho feio, no lago privilegiado da nova legislação, mas discriminado, tratado de forma diferenciada dos demais componentes curriculares. Não está vestido com o 'uniforme escolar', mas sempre com a mesma 'roupagem eclesial'.¹⁶⁹

Apesar de toda a movimentação envolvendo esta disciplina, não há ainda clareza do que se pretende com o Ensino Religioso, no conjunto do sistema de ensino. As reflexões neste período visam compreender a identidade do Ensino Religioso diferente da Catequese. Desta forma, cresce a procura para entender melhor a opção pela interconfessionalidade, propiciando a abertura para o

168 Parecer 540/77 CFE, item 5, parágrafo final: "Não cabe aos Conselhos de Educação, nem as escolas estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas". (FIGUEIREDO, A. P. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 90-91 – Coleção Ensino Religioso: série fundamentos).

169 Ibid., p. 91-92.

surgimento de outras perspectivas e metodologias para o Ensino Religioso e oportunizando um ensino com linguagem própria, diferente da usada na catequese.

Como era de se esperar, há resistência de setores da Igreja que preferem que se mantenha o Ensino Religioso de acordo com a confissão religiosa do aluno. Reforçando essa posição, alguns Estados propõem em sua legislação a formação de classe com alunos de credos específicos para ministrar as aulas de Ensino Religioso.

Entretanto, os Encontros Nacionais de Ensino Religioso, que tiveram início em 1974, passam a exercer papel expressivo nos anos 80 para o desenvolvimento do Ensino Religioso, sob o ponto de vista da organização deste ensino, da busca de sua identidade e formação de professores para ministrá-lo.

No entanto, diz-nos FIGUEIREDO, que apesar dos inúmeros encontros realizados, na prática o Ensino Religioso se concretiza neste período sob o “guarda-chuva” da legislação vigente de 1971, sem perder o referencial eclesial da Igreja Católica e suas chaves de leitura estabelecidas pelas conclusões de Medellín (1968), que dedicou um capítulo à educação e outro à catequese, como também, das conclusões de Puebla (1979), repetindo-se os mesmos capítulos e assuntos, seguindo a filosofia proposta pela Igreja.¹⁷⁰

A partir dos anos 80, a Igreja Católica¹⁷¹ realiza muitos pronunciamentos sobre Educação, Educação Religiosa e Ensino Religioso, em nível universal e no Brasil, isto em decorrência do resultado da força que os encontros de Ensino Religioso despertaram.

Duas publicações são fundamentais nesse período: primeiro o documento “*Catequese Renovada: orientações e conteúdos*” (Estudos CNBB nº 26, 1983) em que a CNBB assume, oficialmente, a distinção entre Ensino Religioso e Catequese; e, segunda, em 1987, o documento “*O Ensino Religioso nas Constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*” (Estudos da CNBB nº 49).¹⁷²

170 Cf. FIGUEIREDO, op. cit., p. 96.

171 Neste cenário, dos anos 80, surge o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso Escolar (GREERE – 1985) em meio aos muitos encontros motivados pelo processo constituinte em nível federal, estadual e das leis orgânicas dos municípios, bem como pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este grupo, criado pela CNBB, atua como assessoria e consultoria, promovendo a reflexão em nível nacional na perspectiva de contribuir na busca para a razão de ser do Ensino Religioso e dos elementos que configuram a origem de sua problemática no Brasil. Com tais reflexões esse grupo visa encontrar meios para a sua efetivação e integração no sistema educacional.

172 A CNBB, segundo a pesquisa de Lurdes CARON, sobre a “Caminhada do Ensino Religioso”, destaca que, “... a partir da luta pelo Ensino Religioso na Constituição de 1988 e legislações posteriores, em 1991, o Ensino Religioso, que estava no Setor de Catequese, passou (1991-1994), para o Setor de Educação. Em 1995, a CNBB criou o Setor de Ensino Religioso.” (In: CNBB. **A caminhada do Ensino Religioso na CNBB**. Brasília, 1999, p.7)

Um dos sintomas reveladores da preocupação das entidades religiosas, com a efetivação do Ensino Religioso neste período é o surgimento e proliferação de textos e manuais de Ensino Religioso de cunho confessional, ecumênico e interconfessional, em vista de se ver efetivado esse ensino em um espaço assumido pela maioria dos Estados. No entanto, percebe-se que, de norte a sul do Brasil, os novos programas de Ensino Religioso que surgem são marcados pelo substrato eclesial, em torno dos quais articulam-se as unidades deste ensino, em que predomina o conteúdo informativo e cuja tendência pedagógica se fixa no tecnicismo.

É importante destacar, como FIGUEIREDO, que, nos estados do Sul do país, é evidente a busca de outras perspectivas pedagógicas, levando em conta uma escola aberta a diferentes Credos, ainda que o Cristianismo seja o marco referencial da programação global. Na realidade, a tendência ecumênica nos estados do Sul é constatada desde o começo do século, em consequência das imigrações, que facilitavam a convivência espontânea entre cristãos e não-cristãos no ambiente escolar. Favorece, portanto, a prática do Ensino Religioso numa opção ecumênica, a partir da qual surgem, igualmente nas décadas de 70 e 80, outros textos didáticos com linguagem diferenciada daquela adotada, até então, pela maioria.¹⁷³

Podemos dizer que, na década de 80, o Ensino Religioso busca a sua identidade, o seu espaço e a redefinição do seu papel na escola. Trilhou-se, neste período, o caminho da reestruturação teórico-metodológica, com vistas a uma melhor definição e garantia do ponto de vista legal, o que vai acontecer na Constituição de 1988.¹⁷⁴

A inclusão do Ensino Religioso na Constituição de 1988 deu-se por meio de uma mobilização nacional, apresentando-se ao Congresso constituinte como a segunda maior emenda em número de assinaturas. Foi este um dos resultados dos esforços travados pela renovação do conceito de Ensino Religioso na perspectiva de sua inserção no universo escolar.

Na década de 90, a continuidade desse processo flui frente ao pluralismo religioso que passa a ser um fenômeno em crescente proliferação, exigindo do

173 Ibid., p. 100.

174 Cf. Art. 210, § 1º, Cap. III: "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental." (In: FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997, p. 18)

professor de Ensino Religioso uma habilitação profissional embasada em um estudo consistente das diferentes expressões religiosas, para adequar-se ao processo global ou educação integral do cidadão. Nesta perspectiva, o Ensino Religioso no Brasil sedimenta uma história diferenciada da proposta até então, não havendo maneira de se negar suas contribuições relevantes para a formação do povo brasileiro.

Bem ou mal, dependendo do entendimento que se teve em cada época, o Ensino Religioso esteve presente, desenvolvendo e apresentando muitas idéias, na perspectiva de ajudar o ser humano a responder suas inquietações e indagações em busca da razão existencial.

No período que se estende do ano de 1986 a 1996 acentuam-se os processos de mudança em educação que vão culminar na constituição da nova LDB promulgada no final desse período. Em meio a isso, também, o Ensino Religioso será afetado por esse processo e buscará sua redefinição como disciplina regular no conjunto do sistema de ensino, necessária à formação integral do cidadão.

No decorrer desse movimento de modificação educacional, o Ensino Religioso, volta a ser alvo de novas polêmicas. De um lado estão os setores contrários à sua permanência ou inclusão no sistema escolar; e de outro lado, recuperam-se as propostas e argumentos para sua permanência no currículo, como disciplina que permite ao educando ter a oportunidade de compreender a sua dimensão religiosa, bem como o sentido de sua busca na convivência com as diferenças.

A mobilização em prol de garantir o Ensino Religioso na LDB, e assim no conjunto dos outros saberes da educação nacional, gerou a fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), considerado um espaço supra-institucional, que reúne profissionais da disciplina em torno da convicção de que o problema do Ensino Religioso não é das religiões, mas sim pedagógico.

O Fórum tornou-se um espaço de discussão e articulação de caráter pedagógico do Ensino Religioso, diferente de outras iniciativas de épocas anteriores. Foi ele, no período que antecedeu à redação final da Lei de Diretrizes e Bases, o articulador de encontros, movimentos, elaboração dos parâmetros do Ensino Religioso, para garanti-lo no currículo escolar. No entanto, todos os esforços foram frustrados quando, na redação final da LDB 9.394/96, confirmou-se o caráter de

“*sem ônus para o Estado*”, ou seja, os profissionais dessa disciplina deveriam trabalhar voluntariamente ou serem financiados pelas diferentes Tradições Religiosas.

Todavia, o deputado Padre Roque Zimmermann entrou com um substitutivo, o qual foi aprovado na câmara em 08 de julho de 1997. Em 22 de julho do mesmo ano, é sancionada pelo Presidente da República sob a forma da Lei nº 9.475/97 com a seguinte redação:

Art. 33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.¹⁷⁵

Este passa a ser um marco regulamentador extremamente significativo para o Ensino Religioso. O substitutivo do Pe. Roque assegura à disciplina o tratamento que lhe é devido na intenção de oferecer ao cidadão, que frequenta a escola pública, uma educação que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades natas, dentre as quais está a dimensão religiosa, própria a todo ser humano.

De acordo com o texto aprovado, o Ensino Religioso deve ser parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina de matrícula facultativa nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Prevê, ainda, o respeito à diversidade religiosa brasileira e proíbe qualquer forma de proselitismo.

As novidades introduzidas na nova proposta corrigem as distorções históricas tanto de conteúdo quanto de forma. Em termos de conteúdo, define que o Ensino Religioso seja disciplina escolar, que não sirva à doutrinação religiosa e nem seja o ensino de uma ou de outra religião. O objetivo do Ensino Religioso, neste contexto, é o de favorecer a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dá critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais,

175 SEDREZ, Ascânio J. Muito mais empenho, com mais profundidade. **Boletim ENTRE NÓS – ERE**: notícias, experiências, reflexões. São Paulo: FTD, ago/set., 2001, nº 43, p. 8.

base da cidadania. Este processo antecede qualquer opção religiosa. Isto exige que a práxis pedagógica do Ensino Religioso seja o respeito à pluralidade religiosa no contexto cultural brasileiro.

A outra novidade introduzida é quanto à forma, propondo que os sistemas de ensino sejam responsáveis pelo oferecimento da disciplina, com conteúdos definidos a partir de um processo que deverá ouvir a sociedade e com professores habilitados para dar as aulas. Pretende-se que, finalmente, seja uma disciplina, cujos conteúdos respeitem a diversidade cultural religiosa brasileira.

Podemos perceber que as redefinições pautadas para o Ensino Religioso advêm do novo texto da LDB, que altera substancialmente o artigo 33 quando fala do “ensino religioso” e não mais ensino religioso ecumênico, nem confessional e muito menos interconfessional. Com isso, o Ensino Religioso adquire o seu estatuto próprio, aparentemente independente das denominações religiosas. Isso nos leva a entender que esta concepção de Ensino Religioso satisfaz plenamente os dispositivos constitucionais que definiram a relação entre o Estado e as Igrejas, inserindo-se, inclusive, de forma adequada, na hipótese de colaboração, de interesse público, previsto no artigo 19, inciso I, da Constituição Federal de 1988.¹⁷⁶

É importante perceber que este caminho, construído com muito esforço, está aberto para que se continue superando desafios, para que se efetive no interior da escola um Ensino Religioso que seja “... organizado e efetivado a partir de um projeto pedagógico abrangente e eficiente. Terá como fundamento os princípios e critérios democráticos, onde a liberdade religiosa e o respeito são salvaguardados. Favorecerá a educação da cidadania e a socialização dos valores humanos fundamentais no âmbito da escola, da família e da sociedade.”¹⁷⁷

A história do Ensino Religioso acompanha a dinâmica da história da religião no Brasil. Desde a colonização, veio se constituindo dentro do contexto cultural mais variado e o seu estudo é, na verdade, o estudo da história. Mas, para compreendermos um fato histórico é mister que o situemos no contexto social que o produziu. Pois, se não conhecermos, por exemplo, a formação religiosa brasileira, não podemos entender o papel do Ensino Religioso na sociedade atual.

176 Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (Disponível em: <http://www.fema.com.br/~josirene/constituicao.htm>, acesso em 29/09/2003)

177 CARON, Lurdes. **Um balanço do Ensino Religioso a partir da LDB n.º 9.394/96**. 36ª Assembléia da CNBB, Itaiaci, SP, 1997, mimeo.

Portanto, por entendermos ser a história uma máquina que move a dinâmica social, a história do Ensino Religioso no Brasil é um conjunto de ações coletivas que buscam constantemente propostas melhores, que venham dar conta das exigências da sociedade, pautadas em uma educação que leve em consideração o ser humano em todas as suas dimensões.

A unidade na diversidade, o companheirismo, o respeito à dignidade humana e a reverência à alteridade em sua integralidade são, certamente, os patamares a que se propõe o Ensino Religioso nas diferentes instituições educativas, sejam elas privadas ou públicas, em que esteja inserido.

2.3.2 Um Olhar na História do Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus

Para entendermos a construção do Ensino Religioso, na AFESBJ, como área de conhecimento, é preciso resgatar alguns referenciais que antecedem a nossa pesquisa. Entendemos que ao realizar essa trajetória histórica estaremos visualizando os elementos formativos que dela se desdobram em sintonia com os acontecimentos ligados a esta disciplina em âmbito nacional, e considerando-os, evidentemente, a partir da prática pedagógica no interior da AFESBJ, no que compete às intenções de nossa pesquisa.

Ao recuar para o período que antecede à nossa pesquisa queremos situar alguns elementos que sinalizam a construção da identidade do Ensino Religioso na AFESBJ. Para isso consideraremos a prática dos envolvidos com essa área, atentos às mudanças, avanços ou retrocessos. Desta forma, em um rápido olhar almejamos resgatar, ou ainda, visualizar com maior precisão a presença ou ausência desses elementos no período de nossa pesquisa. Consideramos expressivo proceder dessa forma tendo-se em vista que almejamos identificar o modelo pedagógico para o Ensino Religioso na AFESBJ. Sendo assim, tomamos como relevante o que BEHRENS diz:

Sabe-se que nem a teoria e nem a prática podem processar dissociadas. Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que

acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.¹⁷⁸

O nosso olhar visa resgatar a relação teoria e prática por entendermos que nessa relação encontram-se os referenciais que identificam o lugar do Ensino Religioso na AFESBJ e conseqüentemente o modelo pedagógico que determina a formação dos professores no interior desta Instituição. Para isso, trabalharemos por décadas e depois nos deteremos no período especificado para nossa pesquisa.

Na década de 70 o departamento de Ensino Religioso era responsável, junto aos demais departamentos da Instituição, em tornar evidente o ensino e a formação humano-religiosa do educando. Detentor dessa responsabilidade cabia-lhe a atribuição de dar à AFESBJ o cunho religioso de forma e maneira explícita. Segundo frei Juraci T. SCOZ, coordenador do departamento:

O departamento de Ensino Religioso não é uma organização a mais dentro do colégio, mas a sua razão de ser é a própria vida do colégio e o sentido primordial de toda atuação dentro dele. O departamento quis, acima de tudo, possibilitar ao educando o caminho verdadeiro, os valores autênticos, o verdadeiro sentido da vida e os meios mais eficientes de poder lucrá-los e realizá-los.¹⁷⁹

Para responder a essa intenção as atividades consideravam a formação religiosa em sala de aula, inserindo no programa escolar aulas semanais de formação religiosa desde a pré-escola até o segundo grau. Para este último, no seu terceiro ano, acrescentavam-se aulas extras de reflexão e meditação religiosa: era a formação religiosa extraclasse.

As aulas na pré-escola eram ministradas com base nos textos: “*Jesus nos leva ao Pai*” e “*Somos crianças alegres*”. Esse material era apenas para o uso das professoras, pois aos alunos não era disponibilizado livro didático. No primeiro grau, da 1ª à 8ª série, os alunos usavam como livro didático o roteiro catequético “*Libertação Páscoa*” da Equipe diocesana de catequese de Santo Ângelo – RS, (Vozes). Chama-nos a atenção a reflexão de SCOZ no relatório de 1979, quando pontua em seu comentário sobre o trabalho com o 1º grau:

De modo geral o método aplicado teve boa aceitação e repercussão, pois tanto o roteiro é completo, sistemático, progressivo, atualizado e inovador, quanto o conteúdo, mensagem e

178 BEHRENS, Marilda A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat, 1996, p. 124.

179 AFESBJ. *Relatório de Atividade do Departamento de Ensino Religioso - 1979*. Curitiba, 1980.

vivência, comprovaram junto ao educando não só a eficiência, mas a valiosa experiência apreendida. Apenas para a 8ª série do 1º grau o texto se apresenta um pouco carente no conteúdo.¹⁸⁰

Percebe-se neste relato que existe a preocupação em corresponder à realidade do educando, levando-se em consideração a preocupação com o conteúdo ofertado, o que sinaliza análise cooperativa entre educador e educando. Esses referenciais, porém, veremos mais adiante ao tratarmos do espaço do professor de Ensino Religioso.

Apesar de não se constituir em elemento para nossa pesquisa, faremos um breve resgate do Ensino Religioso no segundo grau, dada a sua expressividade e relevância histórica. No Segundo grau o trabalho dos professores de “religião” procurava atender a realidade dos jovens. Para isso os professores organizaram em forma de apostila, uma para cada série, os seguintes conteúdos:

- A apostila do 1º ano, com divisão em quatro partes, deu ao educando uma compreensão de si mesmo, das religiões do mundo, da índole religiosa do povo brasileiro e da visão de Deus no mundo.
- A apostila do 2º ano, explorou o conteúdo programático da Bíblia (Antigo e Novo Testamento), colocando em pauta as etapas principais dos acontecimentos salvíficos.
- A apostila do 3º ano técnico colocou em destaque diversos temas atuais e palpitantes, desde a existência humana, como mistério, glória e miséria do homem, num mundo de evolução, até as grandes culturas do passado. Em seu programa abordou também uma visão de Igreja e dos sacramentos.¹⁸¹

Percebem-se, neste contexto, variantes que se integram entre a formação do educando cidadão e da formação religiosa de que era responsável o Departamento de Ensino Religioso, na AFESBJ. Com esse comentário queremos chamar atenção que neste período – década de 70 – o Departamento de Ensino Religioso realizava a formação extraclasse, desenvolvida por meio de sete momentos específicos. O primeiro refere-se à formação litúrgico-religiosa em que se realizava com todos os alunos de 1º e 2º graus celebrações penitenciais, comunitárias, confissão, preparação para a Semana Santa. Realizavam-se celebrações eucarísticas na capela do Colégio quase que diariamente. Estas celebrações também eram realizadas com os funcionários do Colégio.

180 Id.

181 Id

No segundo momento são proporcionados os dias de formação na chácara do Colégio Bom Jesus em Pinhais, cujo objetivo consistia em proporcionar aos alunos “maior e melhor conhecimento e união entre turmas da mesma série; e um maior contato com Deus na experiência da vida”.¹⁸² O programa para esses dias era composto por três palestras, cantos, trabalhos em grupo, recreação e revisão. Os temas das palestras envolviam a experiência religiosa e a formação da personalidade.

O terceiro momento envolvia a catequese de Primeira Eucaristia. Esse processo realizava-se paralelamente às aulas de religião. O quarto momento referia-se ao aniversário do Colégio, em um evento que reunia professores, funcionários, pais, alunos e convidados com uma celebração eucarística. Para esse momento os alunos, no decorrer de quinze dias, que o antecediam, eram preparados para o momento celebrativo, preparando os cantos, pesquisas e trabalhos que eram realizados não apenas pelo Departamento de Ensino Religioso, mas por outros departamentos que também se envolviam.

O quinto momento compreende outras celebrações importantes tais como: visita pastoral do bispo local, celebrações comemorativas ao dia de São Francisco, dia da criança, e outros. O sexto momento é o das campanhas sociais, envolvendo doações dos alunos para entidades carentes. O sétimo momento é o atendimento pessoal aos alunos que procuram por orientação espiritual e vocacional.

Reconhecemos no trabalho do Departamento de Ensino Religioso, neste período, a responsabilidade em coordenar as aulas de religião, as missas para os alunos, as festividades, a catequese de Primeira Eucaristia e a orientação religiosa em geral.

Na década de 80, o Departamento de Ensino Religioso é identificado nos relatórios da AFESBJ como Serviço de Orientação Religiosa (SOR). As atividades desenvolvem-se da seguinte forma: preparação de celebrações para todas as turmas incluindo-se: penitenciais, pascais, para cada série; aniversário do colégio, dia das mães, dia dos pais; a preparação dos alunos para a Eucaristia a partir da 4ª série, bem como encontros com os pais desses alunos, preparando também a família.

182 Id.

Nesse período a Campanha da Fraternidade era trabalhada nas aulas de Ensino Religioso, considerando-se dois níveis: o primeiro – Conscientização – acontecia por meio de atividades de estudo, redações e análise da realidade mundial e brasileira, relacionada ao tema; o segundo nível – Ação – consistia em propor e organizar um gesto concreto, ou seja, correspondia a uma ação para beneficiar uma entidade filantrópica, com o esforço realizado pelos alunos.

Chama-nos a atenção a estreita ligação entre a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Serviço de Orientação Religiosa (SOR). Descobrimos, nos relatórios nos espaços destinados à catequese familiar, que essa estreita ligação dá-se pelo fato de que muitos dos integrantes da APM tinham filhos matriculados na catequese oferecida pelo SOR, bem como pela existência na APM de um departamento religioso que colaborava ativamente com o SOR.¹⁸³

O SOR insere em suas atividades as missas catequéticas, realizadas mensalmente e mantém as missas celebradas no primeiro e segundo semestres para os alunos de 4^a a 8^a séries. Continuam a acontecer, também, os encontros de formação, as campanhas sociais, e a catequese para a Crisma. Começam a acontecer, neste período, a Semana da Paz por ocasião da festa de São Francisco e a Maratona Franciscana. Ainda, sob a responsabilidade do SOR, cria-se o coral infantil¹⁸⁴ para atuar nas celebrações realizadas no colégio e em apresentações externas, representando a AFESBJ.

Adotou-se, para as aulas de Ensino Religioso, do Jardim à 4^a série do 1^o grau, a coleção “*Irmãos a Caminho*”, de Maria Alice D. Estal e Therezinha M.L. da Cruz (FTD); já, para a 5^a à 8^a série, optou-se por continuar com a coleção “*Libertação Páscoa*” do Secretariado de Pastoral e Catequese de Santo Ângelo (Vozes).

Em 1988 repensa-se a adoção destes materiais e, para 1989, inicia-se a organização de uma apostila mimeografada para Jardim II e mantém-se o material da FTD – “*Irmãos a Caminho*” – no Jardim III. Para os alunos de 1^a a 8^a séries muda-se para a coleção “*Descobrimo a Bondade de Deus*” da Editora Vozes. No final deste mesmo ano os professores decidem continuar com esta coleção até a 7^a série, pela sua abordagem crítica e prática, e, para os alunos de 8^a série, optam por trabalhar sem livro e organizar uma apostila.

183 Cf. AFESBJ. *Relatório do SOR 1984*. Curitiba, 1985.

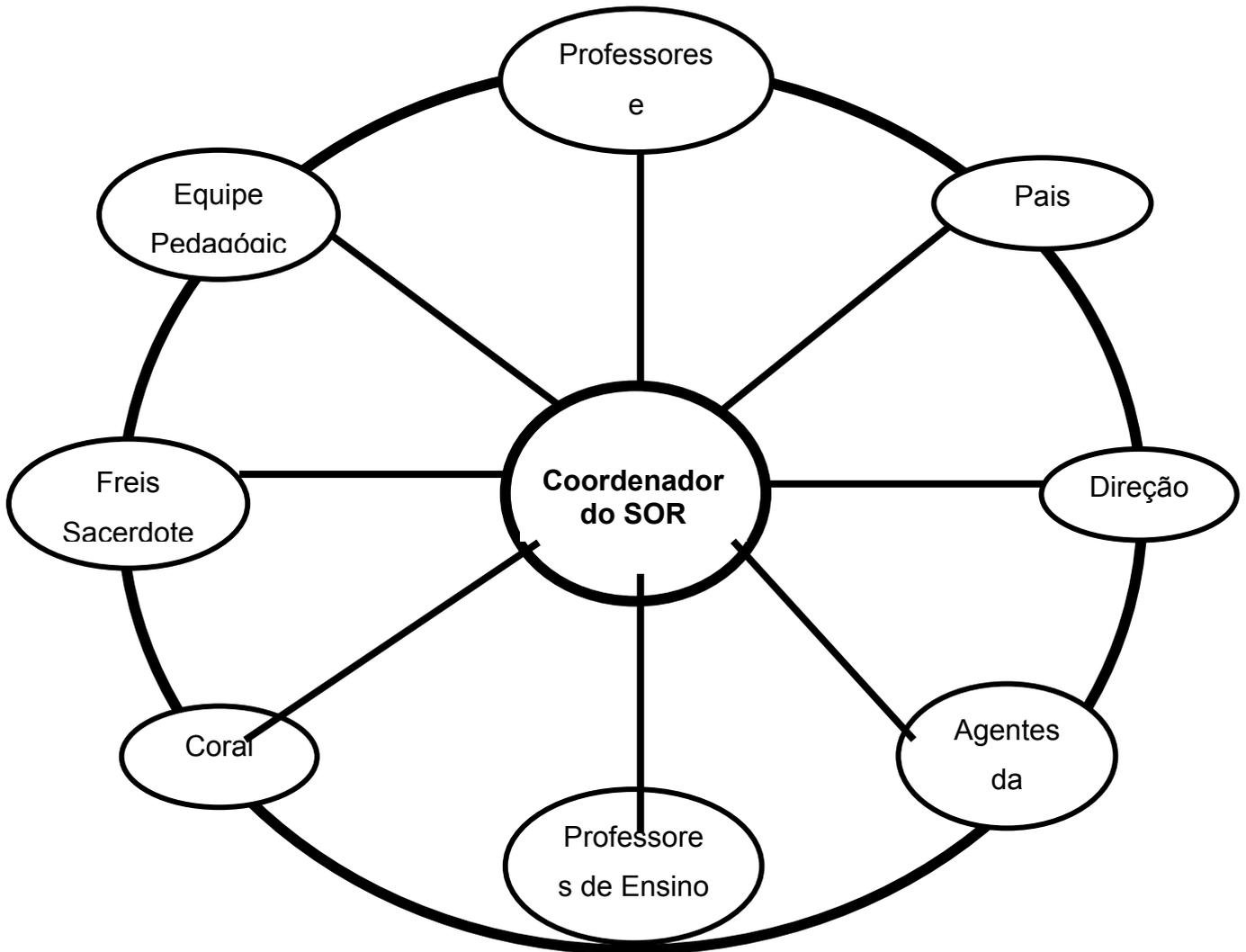
184 Cf. AFESBJ. *Relatório do SOR 1989*. Curitiba, 1990.

Resumindo, podemos dizer que o SOR ocupou-se, na década de 80, com: aulas de Ensino Religioso, reuniões de planejamento com os professores, organização de celebrações para a comunidade escolar, campanhas (social e da fraternidade), acompanhamento na preparação dos alunos para os sacramentos da Crisma, Primeira Eucaristia e Batismo; catequese familiar com a realização de encontros mensais; organização e acompanhamento do coral infantil; encontros de professores e com a seleção de materiais para sua formação e prática pedagógica.

Na década de 90, as atividades do SOR constituem-se em organizar as celebrações por série, realizadas no horário das aulas de Ensino Religioso; organizar as celebrações das datas comemorativas como: missa das mães, aniversário do colégio, missa dos pais, aniversário de São Francisco, celebrações de Páscoa e Natal, missa de formatura das 8^{as} séries, missas de primeira Eucaristia e Crisma e promoção de campanhas sociais.

Nesse período algumas mudanças expressivas aconteceram na sistematização e organização do SOR, especialmente no que concerne ao período de nossa pesquisa, que compreende o início da segunda metade da década de 90. Assim, é relevante especificar com maior precisão que existem muitos papéis nesse departamento, o que o torna referencial para nos sinalizar o lugar do Ensino Religioso e seu caráter pedagógico. O SOR, na década de 90, desenvolve atividades articuladoras entre os alunos e entre os diferentes departamentos da AFESBJ, garantindo em seu projeto sócio-educativo a relação pedagógica-humanizadora-cristã.

Sistematizamos um gráfico operacional do SOR, para visualizarmos o seu espaço de relações e ações no período inicial de nossa pesquisa, 1995, apresentando-o da seguinte forma:



Observando o gráfico operacional do SOR, no período que se inicia em 1995, é possível perceber a existência de interconexão entre o seu coordenador e as diferentes frentes de ação educativas e pedagógicas, assim como dessas frentes entre si. Ousaria dizer que se trata de uma interdependência, que tem uma fonte central de onde emanam elementos que propiciam essa interação em prol dos objetivos da AFESBJ, em propor aos seus alunos os instrumentos que contribuem na busca do respeito à vida e à verdade, segundo os valores do Evangelho vivenciados por São Francisco.

Entender o Ensino Religioso em seu caráter pedagógico implica entender as interconexões que se estabelecem no SOR, com o qual está intimamente ligado nesse período. Para identificá-lo, é preciso defini-lo no exercício de seu papel e de seu relacionamento com o SOR. Para isso, iniciaremos, explorando essas relações

propostas no gráfico, tratando dos destinatários de todo projeto sócio-educativo: os alunos. Na seqüência trataremos dos seus interlocutores e atividades que desenvolvem no interior do processo educacional, do qual emana o modelo pedagógico do Ensino Religioso e a ação do professor dessa disciplina, que é o alvo de nossa intenção com esse trabalho.

No SOR, o aluno é alvo de todas as ações e intenções pastorais e educacionais. Isto corresponde ao que está proposto no Regimento Escolar da AFESBJ. Cabe salientar que o Regimento proposto, em cada ano letivo, para essa década, tem por prioridade estabelecer condições para o desenvolvimento pleno de seus educandos. Assim, nas atividades a serem desenvolvidas com os alunos, precisa-se ter presentes os elementos que contribuem para que possam desenvolver-se situando o saber na historicidade, na realidade, aprofundando a dimensão comunitária, para integrar grupos num clima de diversificação-pluralidade e unidade.

Para corresponder às finalidades de sua proposta político-pedagógica-cristã, a AFESBJ estabeleceu sete objetivos gerais para gerir a sua proposta. Por meio deles, almeja que seus alunos desenvolvam: a consciência de cidadania; a responsabilidade na construção e condução do saber; as potencialidades individuais; o conceito de pessoa humana como sujeito de sua história; o comprometimento com a dignidade de todos; o reconhecimento do outro como semelhante e igual em direitos, deveres e oportunidades; e, o exercício dos valores de liberdade e justiça, sem discriminação. Tudo isso em vista de que o aluno exerça suas atividades em um processo de participação comunitária, a exemplo da vivência de ações oportunizadas na comunidade educativa.¹⁸⁵

Diante destes objetivos, podemos destacar as razões de muitas das atividades do SOR. Especialmente para o Ensino Religioso, observa-se o cunho de respeito ao diferente, que impregna a filosofia franciscana caracterizando e delineando a sua identidade no interior da Instituição.

Reconhecemos, nos relatórios que encontramos no departamento histórico da AFESBJ (Pró-Memorial – Biblioteca), que o SOR, com sua coordenação e equipe, oferece aos alunos grande diversidade de atividades em classe e extraclasse;

185 Cf. AFESBJ. Regimento Escolar 2000, art. 4º, p. 3.

procurando contribuir para que as finalidades e objetivos desta Instituição educacional possam atender à formação integral de seus alunos.

Nesse sentido, o SOR, proporciona aos alunos da AFESBJ: aulas de Ensino Religioso com material didático adequado à realidade educacional e social, com professores específicos de pré-escola e 1º grau; propicia por meio dos agentes de pastoral a preparação dos alunos do 1º grau para a catequese de 1ª Eucaristia e Crisma; oportuniza a participação em grupos de convivência para os alunos de 5ª e 6ª séries, com atividades quinzenais que abordam temáticas específicas à faixa etária; propõem, nas aulas de Ensino Religioso, uma campanha social no decorrer da qual realizam-se explicações sobre a situação de seus destinatários e pequenas exposições realizadas por pessoas das entidades atendidas, para que os alunos tenham contato com os envolvidos no projeto, conhecendo a situação e as razões da campanha.

Para exercer essas funções o SOR conta, como já citamos, com os agentes de pastoral que atuam com os grupos de catequese (preparação para Crisma e Eucaristia) e com os grupos de convivência. O Serviço de Orientação Religiosa, ao oferecer aos alunos essa atividade, tem por objetivo: “incentivar a descoberta dos valores evangélicos e o espírito de comunidade e liderança através da vivência, em grupos, para que se torne agente de transformação.”¹⁸⁶

Os agentes de pastoral ocupam, nesse período, simultaneamente, a função de professores de Ensino Religioso desenvolvendo as atividades pastorais junto aos alunos, em período extra-classe.

As atividades do SOR centravam nos alunos e conseqüentemente envolviam os pais, pois ao movimentar as atividades com os alunos, tornava-se impossível não os envolver. Para estes, além das informações de cunho administrativo (envio de comunicados e outros), oferecia formação para os pais que tinham filhos na catequese e Crisma. Nesses encontros de formação, reunidos os grupos, abordavam-se temáticas que interessavam a pais e alunos, criando a sintonia com a formação oferecida e como forma de contribuir na educação familiar.

No SOR, o relacionamento com os freis/ sacerdotes, que atuavam no colégio, estabelecia-se em volta com as questões da pastoral propriamente dita. No entanto,

186 AFESBJ. Relatório do SOR 1995. Curitiba, 1996.

é válido ter presente que esse tratamento talvez não seja tão evidente, porque no SOR, os Freis sempre tiveram representatividade dominante. Isso se justifica, inclusive, pelo fato de que as decisões do departamento do SOR estavam ligadas diretamente aos Frades responsáveis pela AFESBJ em maior nível de abrangência e em menor proporção à sua ligação com o pedagógico.

Percebe-se que, mesmo o elo de ligação do SOR com os Frades sendo de maior dependência, há entre este departamento e o pedagógico interdependência e envolvimento. Isto se pode conferir no Regimento da AFESBJ em seu artigo 33, do capítulo III, que trata da equipe pedagógica e estabelece os Orientadores Religiosos como parte desta equipe, com vemos no Art. 7º: “A Equipe Escolar do Colégio Bom Jesus é assim constituída: (...). II - Equipe Pedagógica: a) Coordenadores de Área, Orientadores Educacionais e Orientadores Religiosos...”.¹⁸⁷

Esse processo é explicitado no artigo 14, do capítulo III, destacando-se que esses profissionais atuam de maneira integrada e “... têm função de articular o trabalho pedagógico desenvolvido por todos os responsáveis pelo processo educativo, pesquisando, planejando, acompanhando, avaliando e redimensionando a prática pedagógica, tendo em vista a proposta político-pedagógica-cristã do colégio.”¹⁸⁸

Com esses referenciais torna-se possível entender a relação do Serviço de Orientação Religiosa, exposta em nosso gráfico, com a Direção e Equipe Pedagógica. Com a primeira – Direção – desenvolve-se pelo que está disposto no Regimento da AFESBJ, no artigo 13, parágrafo único que estabelece a subordinação da Equipe Pedagógica à Direção.¹⁸⁹ E, ainda, na alínea 8 do artigo 18 do Regimento Escolar, que orienta a entrega de relatório periódico e anual das atividades realizadas, além das reuniões propostas pela direção que oportunizam o relacionamento e troca de informações e experiências.¹⁹⁰ Com a segunda – a Equipe Pedagógica - podemos dizer que se desenvolve de acordo com as proposições enumeradas no Regimento Escolar, determinando a ação da coordenação de orientação religiosa.

¹⁸⁷ AFESBJ. Regimento, 1996, p. 4.

¹⁸⁸ Ibid., p. 7.

¹⁸⁹ Id.

¹⁹⁰ Ibid., p. 10.

As atribuições do coordenador do SOR articulam-se com os demais coordenadores que constituem a Equipe Pedagógica, estando expressas no Regimento Escolar na Seção IV, artigo 18, dentre os quais destacamos:

I – Coordenar, em conjunto com os demais membros da Equipe Pedagógica, encontros sistemáticos de estudo e trabalho, para atualização e aprofundamento da Equipe Docente no que se refere à proposta político- pedagógica- cristã do colégio;

.....
 III - estar à disposição da Equipe Docente e Discente para ouvi-los e orientá-los, individualmente e /ou em grupos, em suas necessidades;

IV – participar do Conselho de Classe;

.....
 VI - desenvolver atividades de caráter religioso, cristão e franciscano, que envolvam todos os profissionais responsáveis pelo processo educativo.¹⁹¹

De acordo com essas atribuições, o coordenador do SOR e a sua equipe, encontram-se envolvidos com os demais coordenadores de área no conjunto da ação pedagógica. Outro aspecto que podemos englobar nesse espaço corresponde ao papel do coordenador do SOR junto aos demais professores e funcionários. Isso reconhecemos de forma mais evidente lendo-se na seção IV, do artigo 18, alínea VI, que diz ser papel do coordenador do SOR: "... desenvolver atividades de caráter religioso, cristão e franciscano, que envolvam todos os profissionais responsáveis pelo processo educativo..."¹⁹²

Essa determinação, no Regimento, nos leva a crer que as atividades celebrativas propostas aos funcionários e professores da Instituição e os atendimentos individualizados, descritos nos relatórios, bem como a participação do SOR na formação, nas reuniões e no auxílio à prática pedagógica do professor e ação educativa dos demais funcionários, corresponde à relação de interação que visualizamos no gráfico.

O SOR e os professores de Ensino Religioso mantém uma estreita relação, visto que esses professores estão integrados com as atividades propostas pelo departamento para todo o corpo sócio-educativo da AFESBJ e com a ação pastoral mediada por ele. O coordenador do SOR atua, segundo o Regimento, como assessor desses professores no que se refere ao conteúdo e material para as aulas, assim como para as celebrações programadas. Ainda no Regimento, no artigo 18,

¹⁹¹ Ibid., p. 9-10.

¹⁹² Ibid., p.10.

álnea II, encontramos como responsabilidade do coordenador do SOR: “... reunir-se periodicamente com os professores de Ensino Religioso, para com eles articular diretrizes para a ação pedagógica, visando atender às necessidades dos alunos”.¹⁹³

Observando o gráfico, vemos a referência, exposta em Regimento, à figura de um único Orientador do SOR, apesar de, na prática, a partir de 1995 (marco inicial de nossa pesquisa), existirem dois coordenadores que articulavam as atividades na Instituição. Um dos coordenadores era um frei e, o outro, uma professora que dividia seu horário entre o departamento e a sala de aula.¹⁹⁴ Essa divisão contribuía no desenvolvimento das atividades do setor, articulando-se a pastoral e o pedagógico.

Em relatório do SOR (1995), apresentado na assembléia do Departamento de Educação e Comunicação (DEC) da Província da Imaculada Conceição, à qual se vincula a AFESBJ, encontramos em publicação deste departamento as pontuações do Frei Reinaldo Neves Neto (coordenador oficial do SOR que recentemente havia assumido o departamento na AFESBJ) sobre os objetivos do departamento. Nesta assembléia ele especifica que o objetivo geral do Ensino Religioso, catequese (Crisma e Eucaristia), formação de pais, grupos de jovens, grupos de convivência encontra-se dentro do objetivo “maior que é a evangelização a partir da realidade do jovem em vista da construção do Reino de Deus.”¹⁹⁵ Neste mesmo relatório, descreve ainda o objetivo geral do SOR e destaca que a Pastoral da Educação compreende: Ensino Religioso, catequese familiar, grupos de convivência, Crisma e grupos de jovens com o 2º grau.

Encontramos, no Boletim Informativo da Associação de Educação Católica do Paraná (AECPR, nº 54), o relato de experiência apresentado no seminário¹⁹⁶ sobre o Ensino Religioso de 5ª a 8ª séries e 2º grau, pelo professor Leonam Braga, professor

193 Ibid., p. 9.

194 Os coordenadores do SOR de 1995 a 1997 eram o Frei Reinaldo Neves Neto e a professora Marilac Loraine da R. Oleniki. No entanto, nos documentos expedidos pelo setor a comunidade educativa ambos assinavam e respondiam à direção com o mesmo teor de responsabilidade, porém, nos documentos oficiais o responsável era o Frei Reinaldo. É válido observar que em geral o departamento conta com duas pessoas na coordenação. No período próximo (início da década de 90) que antecede à nossa pesquisa encontramos o professor Ubiratan Gomes e Frei Wagner Sassi (1992), Professora Yeda Nichetti e Frei Alfredo Kienen (1994) e na seqüência Frei Luiz Henrique Ferreira de Aquino e Professora Jussara Isabel Stockmanns(1998). Assim como atualmente estão à frente do Ensino Religioso a professora Viviane Mayer Daldegan e, da Pastoral, Frei Claudino Gilz (2001).

195 DEC. **Franciscanos na Educação e Comunicação**. Bragança Paulista: USF, 1995, p. 54.

196 Este seminário, promovido pela AEC-PR, aconteceu nos dias 11 e 12 de agosto de 1995 e foi organizado com o objetivo de dar pistas para o trabalho no Ensino Religioso e na Pastoral Escolar, no primeiro dia, pela troca de experiências, ressaltando-se as características da cultura pós-moderna do ambiente onde vivem nossos alunos e revedo-se o perfil do professor de Ensino Religioso; no segundo dia contou-se com a presença e assessoria do Pe. Wolfgang Gruem. Neste seminário a busca deu-se por subsídios, pelas escolas que participaram, para o Ensino Religioso, e de esclarecimento da postura a ser adotada no Ensino Religioso nas escolas públicas e católicas, bem como a diferença entre Catequese e Ensino Religioso. Em vista disso as escolas, por meio de seus representantes, apresentaram em plenário o que estão fazendo no Ensino Religioso e Pastoral Escolar. (Cf. ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO PARANÁ. Seminário sobre Ensino Religioso. **Boletim Informativo**, Curitiba, Paraná, nº54, agosto, 1995, p. 23).

da Instituição, indicando as ações da AFESBJ no Ensino Religioso e na Pastoral, a saber: “... iniciou falando da preocupação dos responsáveis pelo SOR do colégio em perceber a situação em que vivem os jovens urbanos. (...) O colégio definiu com clareza dois campos de atuação: Ensino Religioso e a Pastoral Escolar. Para desenvolver o trabalho há necessidade de adequar os temas e a linguagem.”¹⁹⁷

Nesse mesmo relato, o professor Leonan Braga explica ainda que se complementava os conteúdos do livro didático com o estudo de temas específicos às diferentes séries; na 7ª e 8ª séries, os alunos faziam o projeto de pesquisa sobre temas de interesse mais imediato, abordando-se os aspectos filosóficos, psicológicos, antropológicos e teológicos. Segundo ele, era possibilitada, através de um roteiro de questões a compreensão destes aspectos da seguinte forma:

... os alunos sabem que: - o por quê e o para que referem-se a parte filosófica; -o que sente e como reage referem-se a parte psicológica;- como surgiu, quem é, ou quem são referem-se a parte antropológica. O papel do professor aí é recolher os elementos trazidos e fazer a parte teológica, através de perguntas devolvidas ao próprio aluno, ou de reflexões apropriadas, ou como Deus pode estar envolvido na situação proposta, podendo, fazer também comparações com situações semelhantes da Bíblia.¹⁹⁸

A exposição do professor, neste seminário, deixa clara a intenção e reflexão da AFESBJ em situar o Ensino Religioso no contexto de sala de aula, enquanto que à Pastoral Escolar cabe propor e coordenar a catequese de preparação para Eucaristia e Crisma e os grupos de convivência¹⁹⁹, proporcionando atividades que correspondem e revelam a dimensão religiosa católica e social da AFESBJ.

Em 1995, o SOR encontrava-se mais envolvido nas atividades da escola, articulando-se com as diferentes áreas e com a equipe pedagógica. No final deste ano, os professores de Ensino Religioso organizam, juntamente com outras áreas, projetos interdisciplinares a serem aplicados com os alunos no ano de 1996, como: o

¹⁹⁷ Ibid., p. 24.

¹⁹⁸ Id.

¹⁹⁹ Catequese, na AFESBJ, refere-se à preparação sistemática e orgânica da fé, preparando crianças e adolescentes para receber os sacramentos e acontece em horário extraclasse. Os grupos de convivência correspondem à reunião de adolescentes em horários extra-classe, quinzenalmente, para abordar assuntos de seu interesse como drogas, sexualidade, identidade de si e do grupo. Para esses grupos há um professor mentor que orienta a caminhada discutindo, dialogando construindo com os alunos novos conceitos e revendo o valor daqueles que são perenes. Essas atividades são dinâmicas, onde o aluno interage como o tema. Trata-se de um espaço em que se fala de si e das relações que mantém com os outros, com a natureza e também com Deus. No entanto, o seu objetivo não é o de doutrinar mas oportunizar aos participantes a experiência da liderança, do espírito comunitário, da revolução consciencial, para que possam ser agentes de transformação.

projeto de orientação vocacional, o projeto de drogadição, o projeto de hábitos de estudos, o projeto de sexualidade, o projeto de qualidade total e o projeto de informática.

Para o projeto de orientação vocacional de Jardim à 8ª série, os professores de Ensino Religioso organizaram um planejamento específico com as atividades a serem integradas ao programa de conteúdos da disciplina, coadunando a relação existente entre ajuste e êxito profissional com as qualidades pessoais e aptidões de cada indivíduo.²⁰⁰

Esse projeto foi realizado de forma integrada com as áreas de Inglês, Educação Artística, Educação Musical e Educação Física. A forma de sistematização do projeto deu-se em sintonia com os conteúdos de cada área, para que em um determinado período, uma destas áreas estivesse dando continuidade ao que havia sido trabalhado em outra disciplina, ampliando a reflexão na perspectiva das abordagens dos conteúdos do planejamento. Em outras palavras o projeto agregava-se ao que já estaria sendo trabalhado com o aluno na área de cada professor, para que a reflexão não se tornasse um corpo estranho no planejamento, mas um complemento.

O segundo projeto em que o SOR envolveu os professores de Ensino Religioso, na coordenação e implantação, foi no programa de qualidade total – 5s²⁰¹, trabalhando com todos os alunos. Esse programa foi aplicado com a participação de todas as áreas e departamentos. As estratégias foram organizadas pelos coordenadores de área e equipe pedagógica, incluindo-se o Ensino Religioso, em dois blocos: implantação da teoria e implantação prática.

O terceiro projeto em que o SOR envolveu os professores de Ensino Religioso, foi no de informática. Neste projeto algumas atividades da disciplina eram realizadas nos laboratórios de informática, ou seja, desenvolvidas nos computadores, para que ao mesmo tempo em que os alunos estudavam os conteúdos da disciplina aprendessem a utilizar os recursos da informática. Esse projeto contava com a ajuda de professores de informática que contribuíam com os

200 Cf. AFESBJ. **Projetos de orientação vocacional de Jardim ao 2º grau – SOR**. Curitiba, 1996.

201 O programa de qualidade total envolveu reuniões, participação em palestras e adoção do livro: A Gangue e o 5s, de Wagner Matias de Andrade, Ed. Soluções Criativas em Comunicação de Belo Horizonte. No projeto trabalhou-se com os alunos os sentidos de: utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina. As atividades relacionavam atitudes na família e na escola.

professores de Ensino Religioso e outras áreas, quando surgiam dificuldades na utilização do sistema.

No quarto projeto o SOR integrou os professores de Ensino Religioso com os professores de Ciências, para trabalhar drogadição. Nesse projeto como nos demais todos os professores e áreas estavam envolvidos, mas Ciências e Ensino Religioso eram as disciplinas responsáveis pelos trabalhos e encaminhamentos didáticos. Por isso, as coordenações do SOR e da área de Ciências reuniam-se para definir as estratégias e avaliar o desenvolvimento do projeto. Ainda, com Ciências, o SOR desenvolveu o quinto projeto: Sexualidade. Juntou-se a este grupo a equipe de Educação Física.

Neste projeto de Sexualidade, Ciências tratava das questões biológicas, Educação Física abordava a relação afetiva e respeitosa com o corpo, e Ensino Religioso trabalhava com a corporeidade versus religiosidade, atendendo-se com essas abordagens alunos de 4^a a 8^a séries, respeitando-se as suas faixas etárias. Para cada série eram pensados cuidadosamente os encaminhamentos e as estratégias, ajustando-os aos conteúdos propostos no planejamento de cada área, e respeitando-se uma continuidade da reflexão, ofertada em cada disciplina.

No projeto de hábitos de estudo foram envolvidos todos os professores, incluindo-se os professores de Ensino Religioso. Nesse projeto, encaminhado pela orientação educacional, cada área de conhecimento precisava desenvolver orientações práticas aos alunos, de jardim a 8^a séries, para estudarem a sua disciplina. Esse trabalho resultou em uma cartilha, para todos os alunos de hábitos de estudo que foi trabalhada com cada professor em sua área.

Importante ressaltar, na consecução destes projetos, a participação expressiva dos professores de Ensino Religioso, uma vez que, em relatórios pedagógicos de anos anteriores, a participação destes professores restringia-se às atividades pastorais e, praticamente, não se evidenciava sua presença e atuação pedagógica. Cumpre ressaltar também que estes projetos são integrados ao conteúdo programático que segue o esquema do livro didático, como já dissemos, da Coleção Irmãos a Caminho (FTD), para as oito séries do 1^o grau e a apostila, feita pela coordenação anterior do SOR, nas séries pré-escolares.²⁰²

202 Cf. AFESBJ. Relatórios do SOR 1993/1994. Curitiba.

No final de 1996 mantém-se, no planejamento de Ensino Religioso para 1997, os conteúdos propostos no livro didático. São mantidos, também, os projetos aplicados em 1996: hábitos de estudo, orientação vocacional e qualidade total na pré-escola até a 3ª série; de 4ª à 8ª série os de qualidade total, orientação vocacional, informática, sexualidade e drogadição.

O ano de 1997 será marcado por um clima de intensa reestruturação e redefinição dos rumos pedagógicos da AFESBJ. Serão promovidos inúmeros cursos, palestras, reuniões que conduzirão a novas leituras da realidade e a novas posturas nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo-se aí os professores de Ensino Religioso. Estes professores passarão a trabalhar com maior integração com as demais áreas. E, cada vez mais, dando prosseguimento ao trabalho dos anos anteriores, o SOR passa a articular e desenvolver as atividades mais específicas da Pastoral e também subsidiando os professores de Ensino Religioso e os agentes de pastoral com textos de enfoques específicos do pedagógico e do pastoral.²⁰³

Dado que, durante toda esta década, à AFESBJ começam a agregar-se outras unidades, no estado do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro, começa-se a perceber a necessidade de um articulador para o SOR²⁰⁴ em suas atividades de Pastoral e Ensino Religioso, e que trabalhará em conjunto com o frei coordenador do SOR.

O coordenador e articulador do SOR desenvolvem suas atividades participando de reuniões e estudos para atender às novas mudanças, sempre em sintonia com as outras áreas e direção. Neste período é assunto e preocupação da coordenação a nova visão sobre o Ensino Religioso, como área de conhecimento. Neste sentido, a coordenação preocupa-se em subsidiar os professores com textos e em articular a discussão sobre o tema, com as outras áreas nas reuniões e nos momentos de formação.

Como vemos, são questões de grande importância para que se compreenda o lugar e o papel do Ensino Religioso na AFESBJ. A estas questões da articulação entre Pastoral, Ensino Religioso e Pedagógico, da organização e planejamento da área e de sua articulação entre as unidades escolares, junta-se uma outra, qual seja,

203 Neste período, coordenam o SOR o frei Reinaldo Neves Neto e a professora Marilac L. R. Oleniki.

204 O articulador para o SOR é o professor Osmar Ponchiroli. Seu papel a princípio é o de assessorar o SOR, promovendo a integração dos departamentos de Ensino Religioso e Pastoral das várias unidades, buscando integrar as atividades e respeitando-as características de cada unidade conforme a sua realidade, através de reuniões e encontros.

a da adequação dos conteúdos de Ensino Religioso às diversas faixas etárias. Com esta preocupação, o coordenador do SOR, Frei Reinaldo N. Neto, e seu articulador, o professor Osmar Ponchirolli, organizam uma oficina de estudos de Ensino Religioso, com o tema: “O Ensino Religioso: um desafio sempre presente no respeito às faixas etárias”, e que acontece no dia 25 de julho de 1997, durante a Semana Pedagógica.

No relatório do SOR encontramos a justificativa e os objetivos desta oficina. Justificam sua necessidade devido à polêmica levantada pela promulgação da LDBEN 9394/96 em que vê claramente diante da “... falta de interesse do Estado brasileiro em relação à dimensão religiosa do ser humano (...) [esta oficina] quer ser um momento de estudo e reflexão sobre o que estamos realizando em nossos trabalhos e quais as perspectivas para o futuro.”²⁰⁵

Entre os objetivos desta oficina encontramos a preocupação em adequar o planejamento, os conteúdos, os textos, o livro didático, as estratégias metodológicas e a avaliação às características próprias a cada faixa etária, em vista de se redefinir os planejamentos para o ano de 1998.²⁰⁶

Muito embora não tenhamos conseguido consultar um relatório que sistematizasse os resultados desta oficina (muito provavelmente tenha-se perdido com as modificações do setor), a análise de sua justificativa e objetivos nos remetem à percepção da participação dos professores, de Ensino Religioso e da coordenação do SOR, nas grandes questões em debate nacional sobre a identidade do Ensino Religioso, bem como de seu ajustamento pedagógico às faixas etárias dos alunos com quem trabalham.

No planejamento de 1998 encontramos à frente da coordenação do SOR o frei Luiz Henrique Ferreira de Aquino e como coordenador da área de Ensino Religioso o professor Osmar Ponchirolli. Para esse ano letivo o material de Ensino Religioso para a Pré-escola é a coleção “*Construindo Mundo Novo*” de Marilac L. R. Oleniki e Maria Loreni Ribeiro (Vozes), a partir do qual se estruturam os conteúdos e o encaminhamento metodológico no planejamento. Junto aos textos básicos, inserem-se os projetos: Sexualidade, Campanha da Fraternidade, Campanha Social ligada à Campanha da Fraternidade, São Francisco na vida da escola e outros.

205 AFESBJ. Relatório da oficina de Ensino Religioso 1997. Curitiba.

206 Cf. Id.

Para as séries de 1ª à 8ª, adota-se o livro didático “*Irmãos a caminho*” de Therezinha M. L. Cruz (FTD). Nestas séries, também, o planejamento é construído a partir da estrutura de conteúdos do livro didático; e aqui, igualmente, inserem-se os projetos: Campanha da Fraternidade, Quaresma, Páscoa, dia das Mães e dos Pais, São Francisco, Natal, da 1ª à 3ª série e, a partir da 4ª série, os projetos de Sexualidade, Informática, Drogadição, Qualidade Total, Hábitos de Estudo, Orientação Vocacional e as missas.

Como vemos, há uma preocupação expressa de adequação do planejamento à lista de conteúdos delimitados pelo livro didático, ainda que a estes se acrescentem os projetos que buscam uma ação mais interdisciplinar.

Em relatório, datado no final do ano de 1998, indica-se nova mudança na composição da coordenação do SOR: a professora Jussara Isabel Stockmanns, como orientadora religiosa, e como assessor o Frei Luiz Henrique Ferreira de Aquino.

O plano do SOR para o ano de 1999 explicita a integração das unidades do Paraná que compõem a AFESBJ²⁰⁷, sob a orientação da nova coordenação. Neste Plano encontramos a explicitação de fundamentação teórica do departamento, os objetivos geral e específico, o encaminhamento metodológico e o acompanhamento e monitoramento das ações a serem realizadas. Deste plano, chama nossa atenção alguns aspectos da fundamentação teórica que aqui resgataremos por considerá-los expressivos à nossa pesquisa.

Diz-nos o plano, em seu segundo parágrafo, que o ponto de partida da orientação e assessoria pressupõem a realidade local e a teoria cristã/franciscana e se fundamenta na Palavra de Deus.²⁰⁸ Na seqüência, destaca do Concílio Vaticano II, a afirmação da escola como centro cultural e místico de Cristo, a que a Igreja confia a missão de evangelizar. Sobre estes fundamentos indica o ‘Perfil do Educador Franciscano’. Com base no livro²⁰⁹, assim intitulado, do frei Agostinho Salvador Picollo, caracteriza-se a espiritualidade franciscana em: amor-contemplação, fraternidade-ação, minoridade-doação servicial, eclesialidade-comunhão, paz e libertação, transcrevendo no texto o seu significado.

207 No plano do SOR encontramos identificadas as unidades: Bom Jesus Centro, Água Verde, Lourdes e Aldeia.

208 “Toda a escritura é inspirada por Deus, é útil para ensinar, para responder, para corrigir, para educar na justiça.” (BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução: Ludovico Garmus (coord.) 45ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 2Tim. Cap. 3 vers. 16)

209 Cf. PICCOLO, Frei Agostinho S. **Perfil do educador franciscano**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

Conclui-se a fundamentação explicitando que “... frente ao fenômeno de uma sociedade regida por avanços tecnológicos, pela globalização da economia que acentua a diferença entre ricos e pobres e pela pluralidade cultural, o carisma franciscano tem campo profundo de atuação no aspecto Evangelizador e Educacional.”²¹⁰

Analisando os objetivos geral e específicos, apresentados no Plano do SOR (1999), encontramos os novos referenciais que começam a delinear as novas perspectivas para o Ensino Religioso e sua prática pedagógica. No objetivo geral, a saber: “Dinamizar o Ensino Religioso segundo o espírito franciscano e as orientações da Igreja, garantindo a evangelização e a vivência dos valores humanos cristãos”²¹¹, vemos a reafirmação da identidade franciscana e católica da AFESBJ, bem como a preocupação com a educação humanista cristã e integral.

Na apresentação dos objetivos específicos evidencia-se a importância do SOR como articulador e coordenador daquele objetivo junto aos professores de Ensino Religioso, agentes de Pastoral, funcionários, professores das demais áreas, enfim toda a comunidade educativa.

É preocupação do SOR também “... estruturar um plano diretório do Ensino Religioso, definindo objeto de estudo, metodologia, eixos de conteúdos por séries, linguagem, avaliação, características psico-sociais-religiosas das crianças e adolescentes, perfil do professor...”²¹²

Além destes, objetivam também:

... aprofundar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso [e] a espiritualidade franciscana (...); participar de encontros, cursos, fórum do Ensino Religioso, Congresso, que auxiliarão na dinamização do Ensino Religioso; estruturar os temas transversais (...) [e] o projeto educativo [franciscanos]; organizar projetos como campanha da fraternidade, semana franciscana e outros que resgatem a vida e o carisma franciscano [e, por fim,] participar efetivamente da programação do centro de estudos.²¹³

Há, nas intenções deste Plano do SOR um desejo expresso em avançar e redirecionar o papel do Ensino Religioso. Percebe-se que o Plano considera a confessionalidade da AFESBJ, mas em sua abordagem maior o enfoque é direcionado na perspectiva de um Ensino Religioso como área de conhecimento.

210 AFESBJ. Plano do SOR e Departamento de Ensino Religioso 1999. Curitiba.

211 Id.

212 Id.

213 Id.

Em entrevista não-estruturada, com a professora Margarida Maria Weber de Souza, atualmente assessora pedagógica na unidade Nossa Senhora de Lourdes da AFESBJ e, neste período professora de Ensino Religioso, anotamos o seguinte relato:

Todo esse processo se desencadeou quando realizamos, no final de 1998, a reunião de avaliação para organizar o planejamento de 1999. Nessa reunião apresentei, à coordenação, o PCN de Ensino Religioso e conversamos sobre o material didático adotado, que não estava correspondendo à realidade dos alunos. Para Educação infantil, eu e a professora Viviane, mostramos a dificuldade em trabalhar com um material que estava, naquele momento, muito próximo a Estudos Sociais. Então decidimos que não seria adotado livro didático para a Educação Infantil. Para substituir o livro didático e oferecer um material concreto aos alunos, eu e a professora Viviane ficamos responsáveis em desenvolver os conteúdos de Ensino Religioso, na metodologia de portfólio, para a Educação Infantil. Porém, como se tratava de uma experiência inicial mantivemos alguns conteúdos da estrutura anterior e inserimos alguns novos como: a presença da diversidade entre as pessoas, o mundo global, a transformação, os símbolos (cristianismo, islamismo, budismo, judaísmo, hinduísmo), os líderes religiosos, a oração (cristianismo, islamismo, budismo, judaísmo, hinduísmo) e Escritura Sagrada (nomes de livros sagrados). Para o Ensino Fundamental, optou-se pela adoção da Coleção Alegria de Viver, cujos conteúdos seriam complementados com atividades de forma similar à metodologia de portfólio, em caráter experimental.²¹⁴

Nessa entrevista informal, a professora Margarida comentou que, para a elaboração do material didático em portfólio, primou-se em trabalhar com as parábolas, inserindo-se nos textos a diversidade religiosa, e o respeito à faixa etária das crianças de Educação Infantil (4 a 6 anos). Isto nos ajuda a perceber o processo de desenvolvimento do Ensino Religioso na AFESBJ, como também, a metodologia adotada no Plano do SOR que considera: a proposta de abertura ao diálogo, partindo da realidade pessoal; a participação visando os interesses e necessidades para gerar transformação; a inserção do tripé ação-reflexão-ação considerando a experiência subjetiva, comunitária e social, garantindo o trabalho e carisma franciscano.

Com o objetivo de garantir a operacionalização desta metodologia, o SOR propôs um quadrante em que se demarcavam as ações, o acompanhamento e monitoramento dos resultados. Quanto às ações destacavam: a formação e acompanhamento dos docentes, linhas diretrizes para o Ensino Religioso, projetos interdisciplinares por série, elaboração dos temas transversais, projeto educativo franciscano, celebrações com os alunos e aprofundamento pessoal na área de Ensino Religioso. Para o acompanhamento e monitoramento dos resultados previa-

214 A entrevista com a professora Margarida Maria Weber de Souza resultou de perguntas sobre este período em vista de se preencher as lacunas nas informações pontuadas nos relatórios a que tivemos acesso.

se: reuniões mensais, encontros na semana pedagógica e no centro de estudos; análise e avaliação com os professores de Ensino Religioso, assim como a estruturação de projetos e participação em encontros, retiros, congressos, no Fórum de Ensino Religioso e outros.²¹⁵

Ainda que sutilmente, começa-se a explicitar a delimitação de campos de atuação do Ensino Religioso e da Pastoral. Esta responsável pela dinamização da confessionalidade católica da AFESBJ, em suas múltiplas possibilidades, e aquele a se responsabilizar pelo pedagógico em abertura às diferentes tradições religiosas de seus alunos. Confirmando esses dados, ainda que não explicitamente, temos o Encontro de Estudos da Área de Ensino Religioso, ocorrido nos dias 05 a 09 de julho de 1999, cujo objetivo era o de “proporcionar momentos de reflexão, estudos, integração e aprofundamento aos professores de Ensino Religioso e agentes de Pastoral.”²¹⁶ Infelizmente não encontramos os registros de seus resultados. Ainda assim, contribui para percebermos que o Ensino Religioso, na AFESBJ, passou por modificações expressivas, ainda que lentamente.

Diante deste fato, dentre os sete objetivos das finalidades da educação na AFESBJ, destacamos do artigo 4º, de sua proposta político-pedagógico-cristã, dois que consideramos expressivos na sustentação das reflexões e mudanças propostas no Ensino Religioso, a saber:

I - Desenvolver no aluno a consciência da cidadania plena, capacitando-o como agente transformador numa sociedade democrática, ciente de seus deveres e direitos.

.....
V - Torná-lo membro de uma sociedade onde ele exercite os valores de liberdade, justiça e dignidade e que leve a sociedade a ter na participação o alicerce de sua prática democrática, participativa, igualitária, sem discriminação de raça, cor, sexo, ideologia ou credo religioso.²¹⁷

Como vemos, a AFESBJ, em seu projeto educativo busca propiciar ao aluno condições para o exercício pleno de sua cidadania. É seu intento formar pessoas capazes para a dimensão comunitária, para integrar “indivíduos e sociedade, racionalidade e espiritualidade, [uma pessoa que] irmana grupos num clima de diversificação-pluralidade e integração-unidade.”²¹⁸

215 Cf. AFESBJ, op. cit.

216 AFESBJ. **Encontro de Estudos da Área de Ensino Religioso – SOR 1999**. Curitiba.

217 AFESBJ. **Regimento Escolar**. Curitiba. 1996, p. 3.

218 Ibid., art. 3º, item II, alínea c, p. 2.

Como podemos perceber, as mudanças que ocorrem na prática dos professores e no departamento do SOR caracterizam-se, não apenas pelas implicações sociais externas à AFESBJ, mas também porque em seu interior emergem proposições advindas da pedagogia franciscana e que impulsionam e motivam as mudanças.

Contudo, há ainda no Regimento a caracterização do Ensino Religioso como confessional e obrigatório²¹⁹, e que “... será objeto de reprovação com registro de nota ou menção e referência na documentação escolar.”²²⁰

Há, portanto, um duplo movimento: a constituição do Ensino Religioso, na AFESBJ, salvaguardado em Regimento, como disciplina obrigatória e, ainda, dadas as características e identidade da própria AFESBJ, de seu caráter confessional. Isto coloca o Ensino Religioso e a própria AFESBJ no palco das grandes questões que se fomentam na época sobre a identidade das escolas católicas, o papel do Ensino Religioso neste contexto e da ampliação da compreensão do Ensino Religioso como área de conhecimento. Questões, estas, motivadas pelo decurso da história do próprio Ensino Religioso e das escolas católicas, bem como pela promulgação da LDB 9394/96 e seus aditivos, envolvidas, todas elas, no debate mais amplo do respeito e acolhimento da pluralidade religiosa da nação brasileira, em suas múltiplas e diversas manifestações.

Ainda que o enfrentamento mais crítico desta questão se dê no âmbito da escola pública, a AFESBJ não se exime da tarefa de rever sua atuação, pois acolhe em seu interior alunos de diferentes credos. Tal situação fará, como nos sinaliza o relatório da então coordenadora do Ensino Religioso, a professora Viviane Mayer Daldegan, com que “... no final do ano de 1999, houvesse excessiva preocupação em modificar o tratamento didático destinado ao Ensino Religioso. Tal preocupação resultou de estudos e reflexões que foram sendo desenvolvidas e amadurecidas no decorrer dos anos”²²¹.

Segundo este mesmo relatório, a partir dessa situação desencadeou-se a necessidade de elaborar um material próprio para a Educação Infantil, atualizando segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e como nos

219 Cf. *Ibid.*, art. 78, p. 21.

220 *Ibid.*, art. 86, p. 22.

221 AFESBJ. *Ações do Ensino Religioso 2000*. Curitiba.

diz DALDEGAN , “... esse material surge como uma preparação para a comunidade escolar para aceitar o novo modelo de Ensino Religioso que se deseja implantar (...) pautado no respeito e acolhimento ao diferente.”²²²

A elaboração deste material seguiu a metodologia do portfólio e foi realizada pelas professoras Viviane M. Daldegan e Margarida Maria Weber de Souza.

A professora DALDEGAN relata ainda, que os resultados positivos obtidos ao longo do processo com a Educação Infantil desencadearam a possibilidade de implantação experimental no Ensino Fundamental, de 1ª à 8ª série, para o ano de 2001.²²³

A estruturação desse material deu-se de acordo com as orientações do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), respeitando-se os, já presentes, encaminhamentos dos PCNs do Ensino Religioso e as características da proposta pedagógica da AFESBJ, reformulada no ano de 2000.

Como resultado desta experiência publica-se a coleção “*Redescobrimo o Universo Religioso*” para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, em uma parceria da Editora Vozes e AFESBJ.²²⁴

A experiência positiva de mudança de rumos no Ensino Religioso se fará refletir no da AFESBJ reformulado a partir do ano de 2000. Dentre esses reflexos, encontramos, no Regimento Escolar, a instituição da figura do Orientador de Pastoral presente na Equipe Pedagógica, “... responsável pela formação humano-cristã das pessoas ligadas à Educação dentro da Instituição.”²²⁵ Sendo de sua competência:

Art.21 Compete ao Orientador da Pastoral:

- a) Fazer o planejamento anual referente a formação humano-cristã;
- b) Promover atividades, momentos que favoreçam a vivência de valores cristãos;
- c) Promover celebrações;
- d) Promover, com as famílias de alunos de diferentes convicções religiosas, o diálogo ecumênico;
- e) Despertar nos alunos a responsabilidade para com sua própria formação transcendental.²²⁶

222 Id.

223 Cf. Id.

224 Cf. Id.

225 AFESBJ. **Regimento Escolar**. Curitiba, 2000, Art. 20, p.12.

226 Cf. AFESBJ. **Projeto Pedagógico**. Curitiba, 2000, p. 13.

Vemos, portanto, garantido no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica da AFESBJ o espaço da Pastoral. Cabe-nos, ainda, localizar, neste contexto, o Ensino Religioso em seu espaço e características próprias.

No Regimento²²⁷, em seu art. 55, temos a declaração da obrigatoriedade curricular do Ensino Religioso na AFESBJ, delimitando seu caráter pedagógico de área de conhecimento. Tal processo foi auxiliado com a constituição, como já dissemos, do orientador de Pastoral, estabelecendo suas funções e delimitando o papel de um e de outro.

A constituição do lugar específico do Ensino Religioso no pedagógico fez-se conjuntamente ao processo de esclarecimento da função e identidade da Pastoral. Ambos ancorados no SOR, mas, que lenta e gradativamente, cada qual ocupando seu próprio espaço, conforme seu campo de atuação mais específico.

O Ensino Religioso, em seu novo papel, passa a integrar, na matriz curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental do ano de 2000, o lugar de área de conhecimento como uma das disciplinas integrantes da Base Nacional Comum, em pleno acordo ao que se propõe no art. 33 da LDB 9394/96 e estabelecendo, portanto, a sua pertinência ao sistema educativo nacional.

Como complemento à nossa pesquisa, por vezes citamos a Educação Infantil. Cabe ressaltar que o fazemos intencionalmente, visto que o processo de mudança e de constituição da nova identidade do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, este sim elemento categoricamente fundamental nesta pesquisa, iniciou-se na Educação Infantil como já demonstramos.

O Ensino Religioso como tal insere-se no conjunto das finalidades da educação na AFESBJ contribuindo na formação da identidade e integralidade de seus alunos, em vista de sua inserção pró-ativa na sociedade e do exercício pleno de sua cidadania. Recebe, portanto, tratamento equivalente ao das demais disciplinas, estruturando-se no Plano Curricular sua fundamentação teórica, o encaminhamento metodológico, a organização dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), a avaliação e sua ação interdisciplinar nos projetos.

Considerando os princípios humanos e cristãos que constituem a identidade da Instituição e a diversidade cultural de seus alunos, a AFESBJ opta por um Ensino

227 Ibid., p. 21.

Religioso Ecumênico e de Diálogo Inter-Religioso. Com isso, pretende que o seu educando seja capaz de comprometer-se com a vivência solidária, abrir-se ao transcendente e dialogar e respeitar a alteridade em suas diferenças.

A AFESBJ, embasando seu Projeto Pedagógico nos princípios da educação Evangélico-Libertadora, deseja oferecer uma educação que humaniza e personaliza o educando, possibilitando-lhe desenvolver seu pensamento e liberdade com hábito de compreensão e comunhão. Portanto, propõe-se, com o Ensino Religioso, “...contribuir na transformação da sociedade e, a respeito disso, Paulo Freire afirma que a ‘questão está na educação, no estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade’; e continua: ‘ a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude’.”²²⁸

E continua:

O Ensino Religioso na Escola Franciscana parte da realidade humana do homem, passa pela confraternização da natureza, pela civilização da convivialidade e compromete-se solidariamente com as questões sociais. (...) Como Escola Católica Franciscana, em sua identidade cultural e em seu projeto educativo expressa a síntese entre cultura e fé.²²⁹

Frente à tal fundamentação, percebe-se o desafio a que se propôs a AFESBJ, buscando interconectar o Ensino Religioso como área de conhecimento e a sua identidade de Escola Franciscana, portanto confessional católica.

Para entender essa postura, ajuda-nos o que OLENIKI e DALDEGAN²³⁰ escrevem sobre a identidade da Escola, salientando que no seu interior encontra-se uma multiplicidade de identidades. Segundo as autoras, na identidade de uma escola encontram-se as propostas curriculares com a exigência de que os processos de ensino e aprendizagem estejam voltados para as relações de ampla abrangência, ou seja, da vida em sociedade. Desta forma, cada escola, fundamenta sua razão de existir em propostas educativas que realizem a sua missão de contribuir na edificação de uma sociedade mais justa, oportunizando aos seus educandos valores e conhecimentos que os capacitem como agentes de novas ações que dignificam a vida em sua plenitude. Portanto, de acordo com sua identidade própria, cada

228 AFESBJ, 2000, p. 259.

229 Ibid., p.260.

230 Cf. OLENIKI, M.L.R.; DALDEGAN, V.M. *Encantar – Uma prática pedagógica no Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 26-29.

instituição cria estratégias para realizar esse processo sem perder de vista os valores que a sustentam e direcionam a sua ação pedagógica.

Compreende-se, assim, o porquê de a AFESBJ postular um Ensino Religioso Ecumênico e de Diálogo Inter-Religioso. Ao mesmo tempo em que se descobre, no e para além do Ensino Religioso, uma escola voltada para a educação de todos e para a evangelização. Missão esta que perpassa não só o Ensino Religioso e a Pastoral, mas toda a Instituição.

Assumindo as exigências e necessidades de seu tempo atual, a AFESBJ abre-se à uma compreensão de educação e de Ensino Religioso que se pautam no entendimento de que, como nos dizem OLENIKI e DALDEGAN,

O Ensino Religioso contribuirá estabelecendo um diálogo entre a cultura e o desenvolvimento da dimensão religiosa, promovendo a participação do educando no processo educativo, respeitando-se as diferenças. Ao assumir o Ensino Religioso pela via do conhecimento, os conteúdos deverão proporcionar o diálogo e a participação dos educandos, por meio de um procedimento que gera a atitude de alteridade em relação ao conhecimento religioso pessoal e o entendimento do outro contribuindo para que o educando possa desenvolver-se sem preconceitos e torne-se um cidadão que promova a paz e a fraternidade.²³¹

Considerando essas proposições e sua concepção de sociedade, vemos que a AFESBJ tem a intenção de, através de sua educação franciscana,

...Contribuir na construção de uma sociedade justa, socialmente eqüitativa e solidária, política, democrática, culturalmente pluralista e religiosamente ecumênica, de diálogo inter-religioso, pautada pelos princípios éticos, estéticos e políticos, onde todos sejam verdadeiramente reconhecidos e respeitados em sua dignidade humana e em suas diferenças...²³²

De seu entendimento da pessoa, como ser cultural e religioso²³³, percebemos na AFESBJ o acolhimento, o respeito e a reverência aos conhecimentos e significados culturais simbólicos do grupo social a que pertence cada um de seus educandos. Conhecimento, respeito e reverência das características sociais, culturais e religiosas da alteridade indicam-nos uma educação voltada para a pessoa humana em sua integração plena à sociedade, como vemos: "... a AFESBJ opta por uma educação (...) para o pluralismo como princípio ativo de enriquecimento cultural

231 Ibid., p. 29.

232 AFESBJ, op. cit., p. 13.

233 Cf. Ibid., p. 14

e cívico da sociedade, (...) para a tolerância e para o respeito do outro como condição necessária à democracia.”²³⁴

Todos estes referenciais agrupam-se para formar a identidade da AFESBJ e as finalidades da educação a que se propõe enfatizando o aprender a viver juntos, o desenvolvimento da compreensão do outro, o respeito e os valores do pluralismo, da compreensão mútua e conseqüentemente da paz.²³⁵

Aqui frisamos que o Ensino Religioso é então, como que tomado por esta compreensão da pluralidade na diversidade e do respeito à alteridade e produz sua própria síntese, constituindo-se como área do conhecimento e contribuindo para que, segundo seus objetivos expressos no plano curricular²³⁶, o educando possa conhecer e compreender o fenômeno religioso,

...Analisar o papel da tradição religiosa na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; (...) [compreender] o significado das afirmações de fé das tradições religiosas; (...) [conhecer] Francisco de Assis (...); combater todo e qualquer preconceito a, de modo especial, o preconceito religioso; (...) [abrir-se] ao diferente (...) salvaguardando o ideal de fraternidade universal [também àqueles] que não têm opção religiosa...²³⁷

É também objetivo do Ensino Religioso: “... não ser catequético (o Ensino Religioso é essencialmente diferente da catequese, tem objetivo e ambientes diferentes; enquanto esta pressupõe adesão e é a educação permanente e sistemática de uma fé assumida, aquele faz parte da formação integral do indivíduo, é assunto da educação escolar (...) e não pressupõe nenhuma adesão).”²³⁸

Com base nestes objetivos, e em outros a que não nos referimos aqui, entendemos a estruturação metodológica desta disciplina em torno dos cinco eixos propostos pelo PCNER²³⁹, a saber: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos, “... por meio dos quais o ser humano entra em contato com um elemento perene: a questão do sentido da existência e o transcendente.”²⁴⁰

234 Ibid., p. 14-15.

235 Cf. Ibid., p.15-17.

236 cf. Ibid., p. 257-290.

237 Ibid., p. 260-261.

238 Ibid., p. 26.

239 FONAPER, op. cit., p. 33.

240 AFESBJ, op. cit., p. 263.

A estrutura do conteúdo, portanto, é organizada a partir das diretrizes destes cinco eixos, da seguinte forma:

1. Culturas e Tradições Religiosas
É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando (...) funções e valores da tradição religiosa (...) os conteúdos são estabelecidos a partir da filosofia da tradição religiosa, história, sociologia, psicologia...
2. Escrituras Sagradas
(...) Os conteúdos são estabelecidos a partir da revelação, história das narrativas sagradas, contexto cultural, exegese.
3. Teologias
(...) Os conteúdos são estabelecidos a partir das divindades, verdades de fé e vida além da morte.
4. Ritos
(...) Série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidade, as quais estabelecem os conteúdos.
5. Ethos
É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio 'eu'.²⁴¹

Aliando esta estrutura de conteúdos à sua intencionalidade confessional, expressa na pedagogia franciscana que matiza sua identidade pedagógica, o Ensino Religioso na AFESBJ marca-se pelo zelo e preocupação com a vida justa, amor ao próximo, solidariedade, respeito mútuo e acolhida do outro, o que nos remete às palavras de LELOUP, para a qual "... não estamos aqui para dizer que os budistas são melhores do que os cristãos ou que os cristãos são melhores do que os budistas; tanto uns quanto outros - budistas, cristãos, ateus - estão a caminho para tentar tornarem-se melhores e tornar o mundo mais habitável, para fazer com que a vida aí se torne possível."²⁴²

Como vemos, há nítida preocupação em oferecer aos seus educandos a compreensão do binômio unidade-diversidade atribuindo-lhe uma polaridade positiva e uma complementaridade necessária. Em vista disso, agrega-se aos conteúdos básicos de Ensino Religioso nas diferentes séries de projetos, chamados de projetos inovadores em que se resgata e se vivencia os valores, as virtudes, a cidadania, o diálogo e a espiritualidade.²⁴³

Vale-nos ressaltar, ainda, a questão do processo de avaliação na área de Ensino Religioso na AFESBJ. Sobre este aspecto o Plano Curricular nos remete à

²⁴¹ Ibid., p. 265-266.

²⁴² LELOUP, Jean-Yves. *A montanha no oceano – Meditação e compaixão no budismo e cristianismo*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 50-51.

²⁴³ Cf. Ibid., p. 285-286.

compreensão de que “... a avaliação parte da concepção do processo ensino-aprendizagem (...) permeia os objetivos, os conteúdos e a prática didática, portanto, é diagnóstica e processual...”²⁴⁴ e tem caráter formativo, qualitativo e quantitativo.

Analisando o Regimento percebemos tratamento diferenciado para a questão quantitativa e final da avaliação entre 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries. Para o primeiro caso desconsidera-se a possibilidade de retenção, exceto quando por frequência insuficiente (abaixo de 75% do total das oitocentas horas anuais), e que terá “...registro complementar na documentação escolar...”²⁴⁵

Enquanto que, nas séries de 5ª à 8ª, o Ensino Religioso terá “... tratamento equânime com as demais áreas do conhecimento passíveis de reprovação...”²⁴⁶ Ressalva-se, contudo, no parágrafo único do mesmo artigo, a impossibilidade de reprovação quando se tratar de apenas uma dentre as disciplinas de Ensino Religioso, Educação Física e Artes.

Comparando os processos avaliativos compreendemos que de 1ª à 4ª série a opção em evidenciar que o Ensino Religioso não seja objeto de reprovação, não se constitui em um fator que lhe exima o direito de área de conhecimento, mas sim que, na AFESBJ, a avaliação em Ensino Religioso preocupa-se com o rendimento contínuo do educando, e se pauta na maneira peculiar de lidar com o processo de ensino-aprendizagem nesta fase do Ensino Fundamental, de forma mais integralizada.

Do que decorre que, no Ensino Religioso, se possa, nestas e nas séries seguintes, pensar novas estratégias de avaliação, que ultrapassem a quantificação padronizada e consigam revelar, de forma mais clara, a aquisição do conhecimento por parte dos alunos. Perdendo seu caráter controlador, talvez, possa a avaliação tornar-se acompanhamento do processo. Assim, explicitando a experiência da dinamicidade da avaliação para o Ensino Religioso, o professor poderá interpretar o desempenho dos alunos, em sintonia com a sua prática, e, em que, esta contribui para o desenvolvimento da dimensão individual e social, em vista da formação integral do ser humano.

244 Ibid., p. 287.

245 AFESBJ. **Regimento**, op.cit., art. 61, p. 22.

246 Ibid., art. 62, p. 22.

A partir daquelas experiências em portfólio surge, como já dissemos, a coleção de livros didáticos *Redescobrimo o Universo Religioso*. Os planejamentos de 2001, sendo os autores professores do Bom Jesus, seguirão a estrutura desta nova coleção, o que, definitivamente, caracterizará a transição oficial, na AFESBJ, do Ensino Religioso marcadamente confessional para a nova compreensão do Diálogo Inter-Religioso, marcado pelo respeito e reverência à alteridade e pela abertura à transcendência, em suas múltiplas manifestações. Espera-se, desta nova concepção, um Ensino Religioso que eduque para gerar ações transformadoras, para a convivência com o diferente, para a paz.²⁴⁷

Disto decorre a exigência de novas posturas, como a readequação lingüística dos professores, para atender e respeitar cada aluno em sua individualidade religiosa, e também metodológica, visto que se objetiva possibilitar aos alunos a compreensão e a atitude ética frente à pluralidade e diversidade cultural-religiosa.

Neste resgate histórico, que acabamos de empreender, evidenciamos as tramas e os embates travados na prática pedagógica e na reflexão teórica sobre o Ensino Religioso. Trouxemos à cena os modelos construídos e reconstruídos pelas inquietações de mestres e mestras, que atentos à realidade de seus educandos, transformaram-nas em meio e recursos para gerir e gerar novas práticas, um novo jeito de ensinar e aprender, renovando as estruturas e comprometendo-se com a formação integral dos educandos.

2.3.3 Falando do Lugar do Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus

Como podemos perceber, verificamos historicamente como o Ensino Religioso, na AFESBJ, constituiu sua identidade a partir da própria confessionalidade da Instituição, de sua filosofia franciscana e do carisma e espiritualidade do próprio Francisco.

Daquela semente plantada pelo Pe. Auling em seu desejo de oferecer aos filhos, famílias alemãs de Curitiba o ensino da religião, as suas “aulas de religião”, o Ensino Religioso cresceu e fora-se transplantando para um novo lugar, oferecendo um conhecimento que possibilita a redefinição de um novo modo de ser-no-mundo,

247 AFESBJ. Fundamentação teórica: ensino religioso. In: **Projeto Pedagógico**. Curitiba, 2001.

onde novas e ternas relações se firmam, em que a reverência cria a possibilidade da aproximação dos seres humanos todos e onde o respeito, o amor e a paz são seus maiores valores.

Como afirma PALMER, “... o conhecimento (...) nos envolve na teia da vida; abraça conhecedor e conhecido em compaixão, num laço de enorme responsabilidade e alegria transformadora; chama-nos ao compromisso, à mutualidade e à responsabilidade.”²⁴⁸

Percebemos, na trajetória do modelo pedagógico construído pelo Ensino Religioso, na AFESBJ, o envolvimento com as necessidades de seus educandos, a fidelidade à missão da escola em “... promover a formação do ser humano e a construção de sua cidadania de acordo com os princípios franciscanos...”.²⁴⁹ Desta forma, entendemos que a opção da AFESBJ, em oferecer uma proposta educativa humanista, visa fazer de seu espaço escolar não apenas um espaço de crescimento e aprendizagem intelectual, mas um espaço em que se “... respeita e cultivam os conhecimentos, os bens, os valores simbólicos e significativos do seu grupo, de outros grupos ou de um tempo histórico concreto.”²⁵⁰

Nesta perspectiva, o Ensino Religioso, na AFESBJ, desenvolveu-se, pelo que observamos no decorrer de nossa pesquisa, sobre as variantes metodológicas propostas de confessionalidade, interconfessionalidade, diálogo ecumênico e diálogo inter-religioso.

A primeira variante concebia uma proposta pedagógica de Ensino Religioso caracterizada pela evangelização, em que se priorizava o conhecimento sobre a doutrina católica, ou seja, catequese. Na segunda variante caracteriza-se o conhecimento pela visão antropológica da religiosidade, realizando atividades, conforme relatamos, em que se agregavam conteúdos bíblicos à vivência de valores, visando promover atitudes concretas de vida. Numa terceira variante, que denominamos de ecumênica, entendida aqui no período em que ocorreu o processo de transição, vimos que se procurou seguir as orientações dos PCNs do Ensino Religioso.

248 PALMER, Parker J. **Conhecer como somos conhecidos**: a educação como jornada espiritual. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999, p. 39.

249 AFESBJ. **Projeto Pedagógico**, op. cit., p. 3.

250 Ibid., p. 14.

Mas isto não ocorreu plenamente. Os novos conteúdos foram propostos em caráter, poderíamos dizer, “experimental”, assegurando-se no planejamento os conteúdos de metodologia interconfessional. Somente depois é que se dá a inserção da quarta variante, ou proposta de diálogo inter-religioso, com abordagem fenomenológica, apesar de já ter sido considerado como componente curricular na variante anterior.

Todo esse processo de mudanças do Ensino Religioso na AFESBJ, entendemos ser decorrente da compreensão de pessoa, proposta em seu Projeto Pedagógico, a quem considera ser necessário propiciar: uma educação personalizada, valorizando a sua originalidade; uma educação para o pluralismo como princípio cultural e de construção da dimensão social; uma educação para a tolerância e respeito ao outro.²⁵¹

Nesse sentido, o processo de mudança do Ensino Religioso na AFESBJ, deu-se de forma lenta e progressiva, articulando simultaneamente a dupla função de evangelização e de educação/ensino. Sua presença, regimentalmente obrigatória e confessional lhe conferia papel fundamental no interior da escola como espaço de evangelização, respondendo à missão da instituição, emanada da Igreja a qual pertence.

Por outro lado, paulatinamente, o Ensino Religioso foi conquistando seu lugar junto às demais áreas do conhecimento em muitos aspectos como: integrar o currículo, ainda que na parte diversificada (até 2000); o envolvimento e participação de seus professores nos projetos pedagógicos da escola e nos conselhos de classe; a representatividade da área na equipe pedagógica e a catequese ofertada em espaço extraclasse.

Em nosso olhar no Ensino Religioso, na AFESBJ, percebemos ainda, que os avanços na cultura organizacional da Instituição, expressas no ano de 2000 e na sua história, contribuíram expressivamente para definir com clareza o espaço real do Ensino Religioso na Instituição.

Observando o período inicial de nossa pesquisa, 1995, vimos o Ensino Religioso, integrado a um departamento – SOR – congregando o Ensino Religioso e a Pastoral, e seus professores eram também, os agentes de Pastoral. A partir de

251 Cf. *Ibid.*, p. 15.

2000 esse processo passa por alterações. Encontramos, no Projeto Pedagógico, o Orientador de Pastoral com função definida, junto à equipe pedagógica, na composição de gestão da Instituição.²⁵²

“Já, o coordenador de Ensino Religioso, é um professor da área, nomeado pela AFESBJ, para atender aos professores de Ensino Religioso e às peculiaridades e exigências pertencentes a esta área de conhecimento”, afirmou-nos a professora Viviane M. DALDEGAN, coordenadora do Ensino Religioso, que acrescentou:

O coordenador de área encontra-se no projeto pedagógico junto ao corpo docente. É ele(a) quem organiza: a formação dos professores, quando se trata do específico da área; o plano de atividades proposto em cada bimestre, subsidiando o planejamento para cada série; realiza reunião com os gestores e assessores pedagógicos das diferentes unidades que compõem a AFESBJ; organiza projetos interdisciplinares, para as diferentes séries; articula projetos com o NAC (Núcleo de Ação Comunitária), responsável pelas atividades sociais da AFESBJ (campanhas de inverno, semana franciscana, natal e outros). Nestas campanhas o coordenador de área, junto com os professores, motiva e acompanha os alunos até a instituição escolhida para receber a assistência. Existem também, projetos que são realizados junto com o Orientador de Pastoral, pois a pastoral está presente no todo da escola, como portadora de sua missão, onde a participação do Ensino Religioso é muito importante.²⁵³

No contexto da trajetória ou evolução do Ensino Religioso, na AFESBJ, percebe-se o seu comprometimento com a missão da escola e afinidade com a espiritualidade franciscana que a envolve, desenvolvendo com os educandos práticas de solidariedade, trabalhos em equipe e a ética religiosa, necessárias para promover um autêntico progresso humano.

Desta forma, reconhecemos por meio de nossa pesquisa que o Ensino Religioso, na AFESBJ, conquistou seu espaço de área de conhecimento, sem, no entanto, distanciar-se do seu compromisso em ser parte da Instituição, e, portanto, de ver-se em pastoral. Assim sendo, o Ensino Religioso foi “ontem”, confessional e interconfessional, e seu lugar, “hoje”, é de área de conhecimento, ou seja, “... como parte integrante da formação do cidadão dentro dos sistemas de ensino e não mais uma concessão para uma pastoral.”²⁵⁴

252 AFESBJ. **Regimento**, op. cit., p. 6.

253 Recolhemos esses dados em entrevista informal, não-estruturada, com a professora Viviane M. Daldegan em 15/07/2003, devido a não termos encontrado no projeto pedagógico definição clara para o papel do coordenador de área.

254 JUNQUEIRA, S.R.A. O **processo...**, op. cit., p. 99.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

... A formação do professor de Ensino Religioso não se pode limitar ao estudo acadêmico dos conteúdos específicos. Após esta apropriação do 'discurso religioso', é preciso fazer a 'tradução pedagógica' da linguagem religiosa, adaptando-a ao nível do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos psicogenéticos e socioculturais.

Sérgio R. A. JUNQUEIRA²⁵⁵

Refazendo nosso caminho até o momento: partimos de buscar em Francisco de Assis, em seu contexto, em sua ação e utopia, os referenciais que nos possibilitaram entender e perscrutar a identidade da AFESBJ, tanto em nível de escola católica, quanto como uma escola aberta para todos.

Após isto, voltamos nosso olhar para a história do Ensino Religioso, sob duas perspectivas de abordagens: em nível geral, focamos o seu desenvolvimento junto à história da formação da nação brasileira, perpassando o modelo catequético, o modelo interconfessional de diálogo ecumênico e, por fim, o modelo fenomenológico de diálogo inter-religioso. Na segunda perspectiva, abordamos a história do Ensino Religioso no interior da AFESBJ, para ali encontrarmos o seu lugar nesta Instituição e, assim, entendermos a sua trajetória histórica até constituir-se como área de conhecimento, fundamental na formação integral dos novos cidadãos.

Neste capítulo, almejamos delinear o papel e ação do professor de Ensino Religioso na AFESBJ. Para isso, buscaremos focalizar o processo de formação fazendo um levantamento analítico das transformações que ocorreram na dinâmica do trabalho dos professores de Ensino Religioso, observadas no interior e exterior da AFESBJ e fora dela.

Em nosso percurso, localizaremos, primeiramente, os elementos que se constituem em balizadores para a formação e para o exercício pedagógico dos professores de Ensino Religioso. Na seqüência, buscaremos situar o fazer e o pensar do professor de Ensino Religioso, mapeando a sua prática e papel na AFESBJ. E, finalmente, na terceira e última etapa deste capítulo, ousaremos sinalizar os elementos que observamos na AFESBJ e que consideramos necessários na formação do professor de Ensino Religioso, no Ensino Superior, para o exercício de sua ação pedagógica, como profissional da educação.

255 JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo...*, op. cit., p. 112.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS

A multiplicidade e diversidade das formas de saber e conhecer exigem do professor, além de um conhecimento especializado, abertura para mudar seus métodos e forma de organizar o exercício pedagógico junto a seus educandos. Segundo OLENIKI E DALDEGAN, "... a prática do professor, para ser eficaz, necessita não apenas de uma organização do conteúdo a ser apresentado para o educando, seu desafio é ir além, atingindo relações de abertura e respeito pelo educando que promovam a autonomia na construção do saber."²⁵⁶

Entendemos que essa prática é construída no cotidiano da escola pelo desafio em "... buscar o novo saber, a tecer comparações, a investigar, a descobrir..."²⁵⁷. É nesse cotidiano que buscaremos revelar os desafios, o jeito de fazer o exercício pedagógico, em busca do novo saber construído na e pela ação dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ.

Para isso vamos explorar os fatos que antecedem o período de nossa pesquisa. Depois fixaremos nossa atenção ao seu específico, para podermos estabelecer a análise e comparação do fazer e do pensar dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, que delinearam na Instituição o atual modelo pedagógico para esta área e que nos podem fornecer referenciais para a formação dos professores em nível superior. Em vista disso, a exemplo do capítulo 2, trabalharemos por décadas, com base nos documentos a que tivemos acesso, iniciando nos anos 70.

Na década de 70, o Ensino Religioso oferecido aos alunos da AFESBJ era o de modelo confessional, segundo o qual a ação e o conteúdo para o Ensino Religioso expressavam uma postura religiosa visível no programa da disciplina e nos materiais didáticos adotados, para o uso dos alunos ou para a formação dos professores. É um modelo que segue a metodologia da catequese, aplicada na escola.

²⁵⁶ OLENIKI, M.L.R. e DALDEGAN, V.M. *Encantar – uma prática pedagógica no Ensino Religioso*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003, p. 35.

²⁵⁷ Id.

Na AFESBJ, a experiência da presença desse modelo, além de ser razão de sua fundação, encontra-se de forma evidenciada no relatório do SOR, quando frei Juraci T. SCOZ, afirma que:

Neste colégio nos preocupa particularmente o setor religioso. (...) Temos tratado de modo especial o assunto, procurando formar uma equipe de professores atuantes, bem como a destinação dos meios necessários à revitalização do Ensino Religioso. Este deve ser, antes de mais nada, o marco da presença dos sacerdotes franciscanos à frente da direção da escola.²⁵⁸

Ao demonstrar sua preocupação, SCOZ revela as necessidades do Ensino Religioso: formação da equipe de professores, ser instrumento de identificação da confessionalidade e reflexo da presença da Ordem Franciscana na direção da escola. Estas preocupações associam-se à necessidade de revelar e construir uma identidade específica de educação franciscana, que impregne toda a escola.

A preocupação em preparar os professores justifica-se, em primeiro lugar, por serem eles os primeiros responsáveis junto aos educandos de estabelecer a clareza sobre a identidade da escola. Em segundo lugar porque, neste período, o departamento de Ensino Religioso possui duas frentes de ação: formação do cidadão e formação religiosa.

Podemos justificar, também, a preocupação do coordenador do SOR com a formação dos professores em sintonia com as reflexões sobre o Ensino Religioso Escolar, propostas no Plano Bienal da CNBB (1973-1975) que apresentava três projetos: analisar o Ensino Religioso Escolar obrigatório nas escolas oficiais, analisar os programas de catequese escolar nos estabelecimentos de ensino oficial, a avaliação e reflexão sobre a formação de evangelizadores e catequistas para as escolas oficiais. Trabalho este, que tem continuidade no biênio de 1975-1976, fortalecendo a regulamentação dos programas de formação dos professores de Ensino Religioso.²⁵⁹

É em 1975, também, que surge uma grande reflexão e polêmica sobre o Ensino Religioso, quando o Pe. Wolfgang GRUEN publicou um artigo sobre “O Ensino Religioso na escola oficial, subsídios à reflexão”²⁶⁰, no qual analisava o papel

258 AFESBJ. *Relatório do SOR 1979*. Curitiba, 1980.

259 Cf. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação Religiosa nas Escolas*, nº 14. São Paulo, SP: Ed. Paulinas, 1976.

260 Cf. NERY, op. cit., p. 17.

e o sentido do Ensino Religioso na escola, em uma sociedade pluralista. Como consequência desta reflexão, as escolas católicas ficaram confusas entre oferecer catequese ou Ensino Religioso, tendo em vista a sua confessionalidade.

Percebemos a presença destas reflexões na AFESBJ, quando se analisa a preocupação do coordenador do Ensino Religioso com o setor, pelo material didático adotado, o qual nos revela ser a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso a de evangelizadores, pois sabemos que as escolas católicas, neste período de reflexões e questionamentos, são atendidas por duas coleções: *Meu Cristo Amigo* do Ir. Nery (Ed. Paulinas) e *Libertação Páscoa* da diocese de Santo Ângelo (Ed. Vozes), que propunham conteúdo de cunho bíblico experiencial e libertador²⁶¹.

Desta forma entendemos, pelo que pontuamos aqui e no capítulo 2, que nas aulas de Ensino Religioso os conteúdos propostos são da Doutrina da Igreja e exploram a vivência dos valores evangélicos. Mas, apesar de identificarmos o professor de Ensino Religioso, neste período, como evangelizador e formador de discípulos observamos no relatório²⁶², a que tivemos acesso, que o professor no exercício de sua prática estava atendo à realidade e necessidades dos seus alunos.

Contribui, ainda, para esta constatação a observação, no relatório de 1979, sobre a fragilidade do texto didático adotado para a oitava série. Como também, a organização dos conteúdos de Ensino Religioso propostos para o segundo grau²⁶³, onde propunham além dos conteúdos doutrinários, as questões experienciais em nível individual (compreensão de si) e em nível social (visão de Deus no mundo).

Para subsidiar a ação dos professores, neste período, propunha-se estudos bíblicos e de documentos da Igreja, em conformidade com o conteúdo proposto pela catequese de Doutrina da Igreja. O papel de informar a doutrina no contexto de sala de aula estendia-se para as atividades extraclasse, oportunizadas na perspectiva dos alunos poderem fazer a experiência de Deus na vida. Portanto, podemos afirmar que mesmo havendo reflexões, o trabalho dos professores de Ensino Religioso acontecia dentro dos limites do modelo catequético.

261 Cf. Id.

262 AFESBJ, loc.cit.

263 Chamamos atenção para que o 2º grau aqui referido corresponde ao Ensino Médio, hoje. O Ensino Médio não é alvo de nossa pesquisa. Interessa-nos aqui destacar o "fazer e o pensar do professor de Ensino Religioso", realizado no decorrer do tempo como elemento construído entre permanências e impermanências.

Na década de 80, o Ensino Religioso ganha novos impulsos tanto em nível nacional, quanto na AFESBJ. Em nível nacional há continuidade da reflexão iniciada na década de 70 sobre o Ensino Religioso e a sua relação com a sociedade urbana e pluralista. Uma das repercussões dessa reflexão pode ser identificada quando, em 1983, a CNBB aprova o documento *Catequese Renovada – Orientações e Conteúdo*. Nesse documento encontramos o reconhecimento e existência de diferença e complementaridade entre catequese e Ensino Religioso, qual seja:

§ 124. 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 exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitam progredir em sua formação espiritual.

§ 125. O Ensino Religioso nas escolas é normalmente distinto da catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do Ensino Religioso que deve 'caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar' (João Paulo II, Discurso de 5.3. 1981,3). Mas o Ensino Religioso levará em conta, nas devidas proporções, o que aqui é dito a respeito da catequese em comunidade, com a qual mantém 'íntima conexão' nos destinatários e no conteúdo. Devido ao pluralismo religioso da sociedade em que vivemos, no Ensino Religioso nas escolas deverá prevalecer a evangelização, cabendo a catequese à comunidade paroquial.²⁶⁴

Para fortalecer e mobilizar o Ensino Religioso e a catequese, a CNBB instituiu, no período de 1983-1986, o Grupo de Reflexão e Catequese (GRECAT) e o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso Escolar (GRERE). O GRERE²⁶⁵, em sua função de articulador, promoveu encontros para contribuir na reflexão sobre a identidade da catequese (no campo da evangelização) e sobre o espaço do Ensino Religioso na Escola (no campo pedagógico), com proposta de conteúdos e metodologia, bem como, orientações para os professores. Nesse sentido, far-se-á também publicações que subsidiem a formação dos professores.

Em fase de preparação para a Constituição de 1988, o GRERE e a Associação das Escolas Católicas (AEC) mobilizam a população para apoiar as

264 Cf. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Documento Catequese Renovada*: Orientações e Conteúdo. nº 26. São Paulo, SP: Ed. Paulinas, 1990.

265 GRERE: é um grupo de reflexão nacional para o Ensino Religioso, organizado pela CNBB em 1985. o principal motivo de sua criação deu-se em razão do anúncio da elaboração da nova Constituição do Brasil, na qual a CNBB queria que o Ensino Religioso fosse contemplado. O GRERE acompanhou e cooperou na elaboração, no específico de Ensino Religioso, desde o ante-projeto da nova Constituição até a sua promulgação em 1988. Das atividades do GRERE podemos destacar: elaboração de subsídios, publicações, estudos CNBB nº 49, coleção de ensino religioso escolar, série fundamentos e outros, além da organização de Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER).

teses da CNBB²⁶⁶ a serem votadas nas Constituintes e publicam o documento Estudos nº 49.

Essas e outras atividades realizadas em nível nacional impulsionam as reflexões e ações para o professor de Ensino Religioso na escola. Na AFESBJ, esse processo de reflexão é fomentado pelo SOR e integra-se à comunidade educativa (pais, alunos, professores e funcionários), através das atividades de pastoral, de cultivo e experiência de fé, bem como de formação pedagógica para os professores de Ensino Religioso.

Este processo se confirma nos relatórios do SOR, quando se refere à reunião dos professores para fazer a revisão do trabalho, na perspectiva de levantar dados para o planejamento e organização de encontros de formação. Nesses relatórios, a equipe revela estar consciente do espaço que ocupa na AFESBJ e aponta a necessidade de organizar-se mais profundamente para servir melhor.²⁶⁷

No relatório de 1984 do SOR, a coordenação revela ter procurado desenvolver uma educação permanente da fé junto aos educandos, em sintonia com o proposto no documento Catequese Renovada (§ 126 e § 129), visando uma síntese entre a cultura e a fé. Isto nos leva a crer que os professores e coordenação do SOR, na AFESBJ, não se encontravam à parte das reflexões nacionais, mas integrados. Contudo, ao buscarmos os referenciais da ação dos professores, observamos que os manuais adotados para o Ensino Religioso, explicitam uma ação centrada no conteúdo catequético.

Ainda na década de 80, no relatório de 1986 do SOR²⁶⁸, observamos na avaliação dos professores de Ensino Religioso a afirmação de que receberam mais assistência em relação aos anos anteriores. Porém, insistem ainda, na necessidade de receberem mais subsídios e acompanhamento nas suas atividades. Percebemos por essas pontuações que o grupo de professores de Ensino Religioso começa a se articular e expõe as suas necessidades didático-pedagógicas. Em favor disto, o coordenador do SOR participa do segundo seminário de Ensino Religioso,

266 As teses da CNBB propõem assegurar: o direito do Ensino Religioso na nova Constituição; o respeito à confissão religiosa do aluno ou de seus responsáveis; a escola deve tornar possível o Ensino Religioso nos horários normais das escolas oficiais de 1º e 2º graus e cursos supletivos; o credenciamento dos professores deverá ser feito pela autoridade religiosa; o Ensino Religioso como direito de todo cidadão, deverá ser garantido pelo Estado nas escolas.

267 AFESBJ. **Relatório de atividades do SOR 1983**. Curitiba, 1984.

268 AFESBJ. **Relatório do SOR 1986**. Curitiba, 1987.

promovido pela AEC, no qual abordou-se a Psicopedagogia das Idades, Metodologia do Ensino Religioso e Campanha da Fraternidade de 1987.

Vemos, portanto, uma clara conexão entre a missão evangelizadora e a ação pedagógica dos professores de Ensino Religioso. Segundo frei Fernando A. LIMA, “... as atividades do ano de 1986 demonstram que é desenvolvido um trabalho religioso no colégio, em vista duma evangelização constante e formação de consciências cristãs. A formação religiosa não visou apenas a instrução, mas a educação que leva à prática da fé nos diversos setores da vida”.²⁶⁹

Além desta clareza na identificação das atividades, outro elemento que fortalece a ação evangelizadora do Ensino Religioso, na AFESBJ, neste período é a troca do livro didático “*Meu Cristo Amigo*” pela coleção “*Libertação Páscoa*”, que corresponde a um conteúdo marcado por textos bíblicos e pelo método Ver (ver a realidade local), Analisar (aprofundar a visão da realidade em sintonia com a Palavra de Deus) e Agir (colocar o aluno diante de um compromisso).²⁷⁰

Em outro relatório, o de 1988, em sua introdução encontramos que o SOR fundamentava-se e conseqüentemente, também a ação dos professores em um processo de missão evangelizadora das crianças, adolescentes e jovens que se congregam na grande comunidade cristã, que é viva e caminha rumo a uma formação humana e religiosa. Nesse período, a formação para os professores de Ensino Religioso do primeiro grau (5ª a 8ª séries), consistia em um encontro por semana, no intervalo das aulas. Com os professores do primário (1ª a 4ª séries) indica que o acompanhamento era mais pessoal, porém esse processo não é relatado.

Descobrimos que para ajudar os professores em sua formação, foi realizada, neste mesmo ano (1988), a assinatura anual da *Revista Mundo Jovem*, proposta como material de apoio aos professores. Quanto ao material didático muda-se para a Coleção “*Descobrimo a Bondade de Deus*” (ed. Vozes), após reunião com a autora e análise de cada professor.²⁷¹

No relatório do ano de 1989 encontra-se registrada a reflexão dos professores sobre o livro didático e a organização de apostilas para o jardim II e 8ª série. Vemos

269 Id.

270 Cf. EQUIPE DIOCESANA DE CATEQUESE (Santo Ângelo, RS). *Libertação Páscoa*. Roteiro Catequético. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

271 Cf. AFESBJ. *Relatório de atividades do SOR 1988*. Curitiba, 1989.

nesse relatório que as “aulas de religião” haviam se tornado atraentes, ou seja, os professores envolveram os alunos com teatros, debates, maratonas, vídeos e outros recursos, a tal ponto que segundo consta no relatório, os debates promovidos entre os alunos da 8ª série contaram com a presença de jornalistas da revista *Veja* (cujos nomes não foram mencionados no relatório) .

Percebemos, na análise destes relatos, que os professores mudam seus encaminhamentos. Isto se confirma na conclusão do coordenador, professor Ubiratan Gomes, ao reafirmar que o SOR possui o ideal franciscano e a missão cristã evangelizadora. E continua: “Estamos buscando a cada dia novos recursos, novas técnicas, novas idéias para fazer com que crianças, adolescentes e jovens possam crescer na sua fé e no servir a Deus e ao próximo.”²⁷²

Temos, portanto, um movimento em sentido duplo: ainda que se acentue o caráter pastoral de evangelização, vê-se que novos anseios, na busca de recursos, técnicas e idéias novas, são fomentados e daí surgem novas perspectivas e novas possibilidades, que serão muito mais visíveis na próxima década (anos 90), mas que aqui já se as pode vislumbrar.

Do relatório de 1989 queremos, ainda, destacar que no mês de outubro aconteceu um encontro de professores do SOR dos colégios franciscanos da Província da Imaculada Conceição. Este encontro teve como proposta trabalhar o desenvolvimento biopsicossocial e espiritual dos educandos, considerado como fundamentação para um planejamento ativo do Ensino Religioso, nas escolas franciscanas.

Esse encontro de formação desenvolveu-se em cinco partes. Na primeira, a abordagem percorreu o processo de identificação dos educadores e dos educandos de uma escola franciscana, destacando a importância da dinâmica pedagógica para alcançar a elaboração da síntese existencial: cultura e fé. Enfatizou-se o fato de que educando e educador convivem, conhecem-se e interagem, segundo concepções de pessoa e mundo, sendo que a primeira centra-se na tríplice dimensão: eu-outros-Deus.

Nas considerações da primeira parte destacam-se além das necessárias relações afetivas e respeitadas entre educador e educando, a valorização da

272 Cf. AFESBJ. *Relatório de atividades do SOR 1989*. Curitiba, 1990.

profissionalização pedagógica, indicando-lhe a importância de o professor avaliar seus planejamentos e técnicas, a formação em grupo e o crescimento pessoal.

Na segunda parte analisam-se as necessidades da faixa etária dos educandos da educação infantil. Nesta parte destaca-se a importância do convívio do aluno consigo mesmo, como o meio e a cultura. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do Ensino Religioso no trabalho com a religiosidade²⁷³, em apresentar e fomentar posturas integralizadoras das dimensões do convívio, que visam a maturidade e a realização da vocação do ser humano: realização humana e divina.

Na seqüência a reflexão proposta aos professores questiona-os a analisarem se o Ensino Religioso responde às necessidades dos alunos desta faixa etária, se contempla o desenvolvimento total dos alunos e, ainda, se o seu “comportamento” é como uma matéria a mais no currículo escolar. Impele, também, à definição de metas e propostas de mudanças.

A terceira parte aborda a faixa etária de 7 a 10 anos (1ª a 4ª séries), destacando as características das idades dos alunos e suas necessidades, bem como as atitudes dos professores em relação a estes, tais como: acentuar no conteúdo programático a identidade, sociabilidade, responsabilidade, criticidade e liberdade. Finaliza-se esta parte com questionamentos sobre a ação concreta do Ensino Religioso junto aos alunos.

Na quarta parte aborda-se as características dos alunos de 11 a 14 anos (5ª a 8ª séries) e como o Ensino Religioso atende às necessidades dessa faixa etária. Na quinta parte, volta-se para as características dos alunos de Ensino Médio. No final de cada etapa ou parte, questiona-se como o Ensino Religioso poderá contribuir para o ser humano reflexivo, de personalidade forte, integrado ao seu grupo, e realizador de sua vocação humana e divina.²⁷⁴

Este encontro considerou, em seu desenvolvimento, a intencionalidade de aproximar o educador à realidade do educando, reconhecendo as especificidades de cada faixa etária e propiciando a reflexão da existência, ou não, de proximidade do Ensino Religioso com o educando. Percebemos que se trata de um encontro para situar, para localizar o professor de Ensino Religioso frente ao seu papel e realidade

273 Religiosidade acentuada neste período corresponde à concepção da lei de Diretrizes e Bases 5692/71 e a concepção da religião que assegurava-se neste período, cuja finalidade era tornar as pessoas mais religiosas, por meio de experiências pessoais proporcionando atitudes de vida. O Ensino Religioso era atendido, nesta perspectiva, pela aplicação de vivência de valores.

274 AFESBJ, loc. cit.

dos educandos, assim como da própria formação que possui para o exercício de sua prática pedagógica. Ousaríamos dizer que os questionamentos destacados nesse encontro são impulsionadores de uma maior aproximação dos professores à realidade dos educandos.

Vimos, nessa década, um processo mais sistemático de formação do professor de Ensino Religioso, apesar dos dados recolhidos o evidenciamos como evangelizador na escola. Mas, as mudanças no processo de formação dos professores nos levam a crer que se estava inserindo, lentamente, um processo de mudança para o modelo de Ensino Religioso interconfessional ou ecumênico.

Na primeira metade da década de 90 sabemos, pelas informações elencadas no capítulo 2, que os professores de Ensino Religioso atuavam na AFESBJ exercendo dupla função: agentes de pastoral e professores de Ensino Religioso. Entretanto, encontramos nos relatórios de 92 a inserção, na programação, de dois momentos propostos para formação dos professores, o que demonstra um processo, ainda que incipiente, de preocupação com a formação docente.

Em relatório, datado no mês de abril de 1994, destaca-se: a presença dos professores de Ensino Religioso em várias reuniões (reunião geral com a direção; de revisão de planejamento e conteúdos; de reflexão com a coordenação da área sobre o uso de material didático, recursos e dinâmicas; tarde de formação para os professores); e, também, a participação em cursos de aperfeiçoamento (seminário de Ensino Religioso na pré-escola; dias de estudos sobre AIDS; curso de canto e liturgia na AEC). Marcamos, ainda, como significativo para a evolução deste processo, o encontro de formação e treinamento de professores de Ensino Religioso e sua participação no encontro Regional de Pastoral de Educação, promovido pela AECPR.²⁷⁵

Nesse primeiro período da década de 90, ainda anterior ao de nossa pesquisa, observamos que a postura do professor de Ensino Religioso começa a ultrapassar o modelo catequético e inicia o delineamento de uma realidade em transformação. Isto se revela pelo aumento de reuniões de professores, pela revisão dos planejamentos, pela participação em cursos de aperfeiçoamento e pela busca de instrumentalização para o exercício pedagógico.

275 Cf. AFESBJ. Relatório de atividades do SOR 1994. Curitiba, 1995.

É claro à nossa percepção que o enfoque prima pelo aspecto confessional, mas já ocorre nesse período uma certa organicidade na prática do professor de Ensino Religioso. É uma visão antropológica do Ensino Religioso que começa a se evidenciar na prática pedagógica de seus professores.

Delineamos até aqui as nuances de ações, reflexões e formação dos professores de Ensino Religioso, para situarmos o espaço em que estava inserida esta formação na AFESBJ. Entendemos que fixados unicamente em nosso período de pesquisa, estaríamos minimizando os elementos expressivos do modelo pedagógico em seus avanços e que possibilitaram aos professores novas posturas, novas reflexões.

É nesta perspectiva que procuramos, no período anterior à nossa pesquisa, os elementos que contribuíram na caracterização das experiências, para responder ao nosso problema de pesquisa. Por isso, organizado o cenário, colocaremos em cena os elementos expressivos da ação do professor de Ensino Religioso no período que compreende os anos de 1995 a 2001.

No capítulo dois, situamos o lugar do Ensino Religioso a partir do SOR, departamento articulador e orientador de sua presença na AFESBJ. O SOR, nesse período, tem um lugar fundamental: ajudar a construir novas relações ou aperfeiçoá-las, fomentando a identidade religiosa da escola. Nesse sentido, no gráfico que propusemos, o SOR está colocado como elemento central entendendo que a sua articulação com o todo da escola é o elemento que faz definir os devidos papéis e espaços de atuação do elemento religioso no interior da escola.

O SOR, ao definir suas interlocuções, na AFESBJ, oportuniza que as identidades se estabeleçam, se caracterizem. Pois é ele o setor que fomenta, articula e mobiliza as ações reveladoras da filosofia, da pedagogia franciscana e da identidade religiosa da Instituição. Por isso, junto aos professores de Ensino Religioso o papel da coordenação do SOR se estabelece como uma contribuição no enfrentamento dos desafios pedagógicos, filosóficos, teológicos e outros pertinentes ao processo educacional.

Na AFESBJ, o SOR exerceu esse papel integrando os professores de Ensino Religioso ao todo da escola, propiciando aproximação expressiva aos projetos pedagógicos, conforme já constatamos.

Quando, no capítulo dois, víamos as interconexões do Ensino Religioso com as outras áreas e com o todo da escola e lá dizíamos que o aluno era o alvo de todas as ações e intenções pastorais e educacionais, queríamos na verdade destacar que toda ação educativa tem um destinatário, um interlocutor. Isso se considerarmos o que o Paulo FREIRE afirma: “... ninguém educa ninguém. Ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”²⁷⁶ Em outras palavras, o professor de Ensino Religioso, no processo pedagógico educativo da AFESBJ, está integrado no conjunto da ação pedagógica da escola toda, educando e deixando-se educar. Ou seja, não se encontra à parte do processo sócio pedagógico educativo.

Justifica-se esta afirmação quando, em seu Regimento (Art. 3º), a Instituição propõe colocar à disposição dos alunos os instrumentos para compreender a “pós-modernidade”, para levantar novos questionamentos, para a busca do respeito à vida, ao homem; assim como, estimular a sua dimensão comunitária em um clima de diversificação-pluralidade e integração-unidade.²⁷⁷

Para corresponder ao seu papel, o professor de Ensino Religioso, integrado ao pedagógico, necessita que sua prática e reflexão não fiquem limitadas ao universo evangelizador. É preciso que acompanhe além das reflexões da Igreja, e da intencionalidade confessional da AFESBJ, as reflexões pedagógicas. É o processo de integração interdisciplinar, que se aproximando dos professores de Ensino Religioso, aproxima-os das demais áreas. É a renovação que inicia, tendo em vista, os objetivos, expressos em sua proposta político-pedagógica-cristã, de desenvolver a consciência de cidadania que implica em “ver” o aluno no processo histórico de participação, exercitando os valores de liberdade e dignidade e na busca de uma prática social sem discriminação.

Ao se definir claros os papéis, o SOR, imbuído de sua missão evangelizadora, saberá propor suas atividades pastorais para além do atrelamento ao horário das aulas de Ensino Religioso. Estas acontecem também nesses horários. No entanto, são oportunizadas em nível de maior abrangência em horários extraclasse, maximizando o espaço do Ensino Religioso para que possa ocupar seu lugar de área de conhecimento. Logo o processo de evangelização, realizado pelos

276 GUIRALDELLI JUNIOR, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 124.

277 Cf. AFESBJ. *Regimento Escolar*. Curitiba, 1994/1996.

professores de Ensino Religioso que atuam como agentes de pastoral, tem lugar e tempo específicos, que não se reduzem à sala de aula.

Porém, é válido resgatar desse processo que, diante das diferentes propostas pastorais que ocorrem nesse período, os professores de Ensino Religioso ocupam simultaneamente também a função de agentes de pastoral, o que na prática tornou-se um elemento positivo. Pois, esta situação contribui para que os professores, e ao mesmo tempo agentes de pastoral, desenvolvam práticas diferenciadas nestes espaços (sala de aula e catequese) e por terem presente que seus destinatários, os alunos são os mesmos nos dois ambientes. Esse exercício conduz, conseqüentemente, à investigação e reflexão sobre a distinção e complementaridade entre Ensino Religioso e Pastoral (catequese).

Há, portanto, um delineamento dos papéis tanto da Pastoral quanto do Ensino Religioso, que se desenvolve impulsionado pelas reflexões sobre o tema em nível nacional, bem como da própria articulação interna e da natureza mesma da AFESBJ.

O processo de formação e inserção dos professores no conjunto das ações pedagógicas, promovido pelo SOR, acontece fazendo-se cumprir, mesmo que lentamente, o que está proposto no Regimento da AFESBJ. Neste Regimento, as determinações de direitos e deveres dos docentes não estão divididas por área de conhecimento, mas sim ao exercício pedagógico de todos os professores.

Nesta perspectiva, entendemos as razões pelas quais as ações pedagógicas dos professores de Ensino Religioso encontram-se, dialeticamente, pendentes entre a permanência ao modelo confessional (identidade da escola) e as mudanças para uma ação que congregue, simultaneamente, o conhecimento religioso no contexto plural e a confessionalidade da Instituição. É, na verdade, um processo de muitas experiências, envolvendo muitas reflexões, incertezas e segurança, ao menos no que se refere à identidade e às razões de ser do Ensino Religioso na escola.

No entanto, a proposta pedagógica dos professores de Ensino Religioso não se dissolve nas incertezas, mas se revitaliza e passa a desenvolver um modelo de Ensino Religioso que, na AFESBJ, pauta-se pelo entendimento de vivência de valores. Essa postura está expressa de forma evidente, em nosso capítulo 2, quando abordamos as proposições do relatório apresentado ao DEC e a participação do professor LEONAN, de Ensino Religioso, no seminário da AEC, em 1995. Pelo que

vimos, nesse mesmo ano de 1995, o Ensino Religioso começa a ser redefinido em seu papel. Conseqüentemente, a ação dos professores também. Isto é perceptível pelo envolvimento crescente do SOR com a equipe pedagógica na organização de projetos interdisciplinares.

Os projetos, articulados pela coordenação do SOR, envolvem os professores de Ensino Religioso na discussão pedagógica, no processo interdisciplinar que a AFESBJ desenvolve nesse período. A integração com outras áreas, conduz os professores de Ensino Religioso à uma formação mais abrangente, que ultrapassa a especialidade de sua disciplina. O papel que lhes cabe é novo e desafiador. Para isso há que se preparar para conquistar novos conhecimentos. Começa, então, nesse momento histórico, a deixar de ser um apêndice no conjunto das atividades pedagógicas para delas fazer parte de forma plena.

É o novo espaço que começa a ser conquistado, ao qual o professor de Ensino Religioso precisará corresponder com competência científica e pedagógica, para a qual urge preparar-se, formar-se. Nesse processo, reconhecemos nos relatórios as programações de formação dos professores e sua participação crescente em cursos, além dos subsídios oferecidos pela coordenação do SOR, para contribuir na revitalização e formação desses profissionais. Cabe lembrar que esse processo de formação é mais intensivo nesse período, devido ao fato da AFESBJ estar em fase de preparação de seu centenário (1996) e com isso prevê e movimenta novas ações sócio-educativas.

A formação interdisciplinar dos professores de Ensino Religioso tornar-se-á promotora de muitas mudanças no interior da AFESBJ. Vimos, no capítulo 2, a diversidade de projetos interdisciplinares que os professores de Ensino Religioso assumiram junto aos seus conteúdos programáticos. Percebemos também que, apesar de estarem propondo os conteúdos tendo como eixo a vivência de valores, os professores de Ensino Religioso acabaram sendo os maiores beneficiados. Isto porque lhes é oportunizado mostrar as suas habilidades e competência profissional, para além da especificidade de sua disciplina.

No planejamento de 1998, porém, observamos que o esperado avanço, ainda não acontece. O que podemos perceber é uma afirmação do modelo de Ensino Religioso centrado na vivência dos valores evangélicos e um acento maior na

confessionalidade. Esse processo acentua na prática dos professores o papel de evangelizadores na Instituição.

No final de 1998, o plano do SOR para 1999 revela continuidade ao modelo de Ensino Religioso pautado na evangelização e vivência dos valores humanos e cristãos. Porém, propõe estudos para aprofundar os PCNs do Ensino Religioso, com a finalidade de se rever e reestruturar o planejamento desta área de conhecimento, redefinindo: objetivos, metodologia, eixos de conteúdos, avaliação, características dos alunos e perfil do professor. Tal proposição nos indica o início de uma nova reflexão sobre o Ensino Religioso que envolverá os professores em estudos e cursos de aperfeiçoamento. É um novo revitalizar para os professores e sua ação pedagógica.

A nova proposta de Ensino Religioso em construção exige estudo, pesquisa, para que o desejo de estabelecer a identidade do Ensino Religioso no status de área de conhecimento se firme. Esse processo é a princípio um desafio em implantar o novo, guiando-se pelos PCNs do Ensino Religioso que foram organizados para o Ensino Fundamental. É o exercício pedagógico de elaboração da teoria e visualização desse exercício na prática, no interior de uma escola confessional.

É o princípio da inserção, na AFESBJ, do modelo de Ensino Religioso de diálogo inter-religioso em sintonia com a pedagogia franciscana. Diálogo este que, inserido com resultados positivos na Educação Infantil (portfólios, 1999), iniciou seu processo em 2000 no Ensino Fundamental. Para isso, a coordenação de Ensino Religioso viu-se diante da necessidade de contribuir no processo de formação e estudos de seus professores. Esse processo, quem nos explica é a professora Viviane M. DALDEGAN:

Acontece de forma contínua. Os professores participam de um programa de educação à distância (através de *chats*, apostilas e textos). As reuniões pedagógicas também são espaços para a formação, bem como, textos que são encaminhados via PA (Plano de Atividades). Esses textos são referentes ao aprofundamento dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e ainda, sobre atualidades da área.²⁷⁸

De acordo com a professora, esse processo vem se realizando de forma sistemática desde 2000. Quando perguntamos sobre o envolvimento dos professores de Ensino Religioso na sua formação pessoal, ela nos explicou que eles

²⁷⁸ Essa explicação nos foi dada em entrevista não-estruturada em 10/03/2003.

participam de atividades propostas pela instituição e coordenação, além de contribuírem com a coordenação encaminhando subsídios, para serem repassados para os colegas da área.

Procuramos entender a formação do professor de Ensino Religioso, na AFESBJ, enquanto formação institucionalizada, buscando as informações sobre o programa de educação à distância relatado pela professora Viviane. Nossa pesquisa nos revelou tratar-se de uma proposta organizada pelo departamento de Recursos Humanos da Instituição, que, por meio do Programa de Educação Corporativa (PEC), desenvolve cursos de pós-graduação em nível de especialização ou extensão para os professores. A proposta, inicialmente, desenvolveu-se de forma presencial e depois se foi ampliando para o enfoque de educação à distância, visando atender às necessidades dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de todas as áreas do conhecimento, com módulos comuns e específicos.

Para os professores de Ensino Religioso e para os agentes de Pastoral, o PEC proporcionou a especialização em Administração Escolar, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua. Na organização do curso os requisitos exigidos para certificação, emitida pela Faculdade de Administração e Economia (FAE) e Centro de Desenvolvimento Empresarial (CDE), têm como exigência ao candidato-professor o curso superior completo. Porém, não exclui os professores que estão em fase de graduação. Para estes lhes possibilita a participação oferecendo certificados de atualização (cursos de extensão).

Esta especialização propõe aos professores de Ensino Religioso a oportunidade, além do específico à sua prática pedagógica, do contato com técnicas de gestão das instituições educacionais, visando capacitá-los para atuar de forma competente e possibilitar alternativas para a gestão de escolas voltadas para a inovação, qualidade e competência. Para isso, propôs aos professores de Ensino Religioso a estrutura do curso em 12 módulos, com uma carga horária total de 360h/a, com as seguintes disciplinas e objetivos:

Continua

DISCIPLINAS	OBJETIVOS
I – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Apresentar uma visão das tecnologias da informação e comunicação visando à adequação da utilização das mesmas no processo pedagógico

II – METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	Analisar o processo educativo do Ensino Superior em seus aspectos políticos, técnicos e humanos, tendo em vista o desenvolvimento de uma ação docente efetiva.
III – FILOSOFIA	Discutir e analisar criticamente o conhecimento mítico, o conhecimento da fé, o conhecimento filosófico e aspectos fundamentais da mística franciscana.
IV – PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	Conhecer os conceitos, metodologias, técnicas e procedimentos de planejamento estratégico, entendido como o processo de planejamento aplicado à dimensão mais abrangente de uma empresa ou organização.
V – METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	Compreender o processo de organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, tendo em vista a transformação da prática pedagógica.
VI – ECUMENISMO E RELIGIÕES	Discutir os princípios do diálogo inter-religioso e a questão da origem das religiões.
VII – NEGOCIAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS	Analisar métodos e posturas de negociação e administração do conflito e suas conseqüências. Levar o participante aprimorar habilidades para negociar e administrar, conflitos com eficácia, eficiência e afetividade.
VIII – GESTÃO DE CUSTOS EM ESCOLAS	Conhecer os principais métodos a serem utilizados na gestão de custos em escolas.
IX – TEOLOGIA BIBLICA	Aprofundar o conhecimento bíblico sob seu aspecto histórico, cultural e religioso.
X – ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA ESCOLAR	Capacitar o aluno nos conceitos de Administração Mercadológica Escolar, bem como em sua aplicação.
XI – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO	Conhecer algumas tecnologias educacionais que possibilitem a organização de aprendizagem (físicos, simbólicos e organizacionais).
XII – FENÔMENOS RELIGIOSOS	Conhecer historicamente a formação de novas Igrejas e movimentos religiosos contemporâneos.

Fonte: AFESBJ-PEC. Manual do Estudante de Educação à Distância – Ensino Religioso e Pastoral. Curitiba, PR: DRH/PEC/CEP, 2001, p. 3-7.

O curso propõe também, um seminário ao final de cada semestre. No programa a que tivemos acesso o primeiro seminário abordou a Ética. Como parte da avaliação propõe-se a monografia com tema relacionado aos conteúdos do curso e à área de atuação do professor, e que represente uma contribuição efetiva para a Instituição.

Pelo que observamos, a formação do professor de Ensino Religioso na AFESBJ está concatenada ao processo educacional como um todo, garantindo, nesta formação de especialização, as especificidades da área e também o entendimento da filosofia e pedagogia franciscana.

Procurando outros elementos do processo de formação do professor de Ensino Religioso, consideramos também os Planos de Atividades (PAs) de 2000 e 2001, encaminhados bimestralmente aos professores pela coordenação de Ensino Religioso, em consonância com o planejamento anual.

A estrutura destes PAs compreende: o objetivo geral, os eixos propostos pelo PCNER contidos no planejamento, os conteúdos conceituais, os objetivos específicos, os conteúdos procedimentais, atitudinais e a avaliação. Na seqüência, a partir dos conteúdos propostos para o bimestre, oferece-se sugestão do Tema Transversal²⁷⁹ a ser trabalhado, e também uma problematização a partir dos conteúdos e sugestões para explorar e encontrar resposta à questão proposta no PA. No final de cada PA encontramos os anexos: textos sobre os símbolos religiosos de diferentes tradições, reportagens sobre o Ensino Religioso, ou sobre os conteúdos da área, franciscanismo entres outros.

A formação dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, portanto, está sistematizada de maneira formal e informal. No modo formal, corresponde à inserção do Ensino Religioso como área de conhecimento, integrada na Instituição a quem esta quer contribuir na formação contínua. Para isto, a própria coordenação da área procura subsidiar e instrumentalizar os professores de Ensino Religioso em sua prática pedagógica com: cursos ministrados sobre as temáticas abordadas com os alunos, reuniões e participação em congressos realizados pela Instituição. No modo informal destacamos a troca de subsídios entre os professores.

Concluimos, portanto que o processo de formação dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, é um processo aberto e de interdependência, ou seja, implica mutualidade entre a dimensão social dos sujeitos educadores do Ensino Religioso com a construção da educação em uma sociedade pluricultural, no interior de uma escola confessional.

Constatamos, ainda, que a formação é processual e dialética, com avanços, retrocessos, superações, inspirações e novos avanços, o que nos remete a perceber a AFESBJ em mútua sintonia com as necessidades dos tempos, procurando corresponder às necessidades de educadores e educandos sem se distanciar dos princípios e objetivos que a regem.

279 Tema Transversal: assunto escolhido a partir de critérios que visam atender urgências sociais, abrangência nacional, possibilidade de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade.

3.2. O PENSAR E O FAZER DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NA ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS

Em nosso percurso, buscamos identificar o progresso das reflexões e mudanças organizativas pelas quais passou o Ensino Religioso no processo de construção de sua identidade na AFESBJ. Vimos, pois, que inicialmente pautou-se por um caráter catequético que, depois, ganhou maior abrangência, e passou a integrar junto ao conteúdo catequético-doutrinal a experiência da vida pautada segundo os valores do Evangelho. Percebemos, nestes dois modelos, forte acento em sua ação pastoral, em detrimento da pedagógica.

Concomitantemente aos modelos de ação do Ensino Religioso, fomentados pela coordenação do SOR, há, ainda que implicitamente, elementos que correspondem ao processo de formação pedagógica de seus professores. Correlação esta que se evidencia ainda mais quando da constatação de que o professor de Ensino Religioso, nesta época, era também o agente de pastoral. Não estamos dizendo que há incompatibilidade entre eles, outrossim, alertamos para o fato de que, quando não se tem clareza ainda das fronteiras que delimitam a identidade de cada uma destas ações haverá, muito provavelmente, o privilégio de uma em detrimento à outra. Queremos com isso, salvaguardar a devida importância de cada um destes campos de ação e de responsabilidade e da competência de seus agentes.

É pelo movimento de continuidade e ruptura, permanência e impermanência que se foi articulando o pensar e o fazer do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento, e do professor de Ensino Religioso como profissional de ação pedagógica.

No período inicial de nossa pesquisa, marcado pelo ano de 1995, nota-se expressivo acento na reflexão do Ensino Religioso como área de conhecimento, aberto às necessidades dos educandos e, portanto, sensível à sua religiosidade. Neste contexto se vai ultrapassar a intencionalidade confessional presente na ação pedagógica, ficando àquela como missão e serviço do setor de Pastoral a englobar e dinamizar a identidade confessional e de filosofia franciscana com a escola toda. Ao Ensino Religioso, portanto, cumpre a tarefa de dialogar com a religiosidade manifesta e presente em cada um de seus destinatários (alunos).

O modelo que se instituiu para o presente, de diálogo inter-religioso, e ao mesmo tempo em que foi seu mais contundente promotor é também a base sobre a qual se fundamenta e se expressa a nova concepção de Ensino Religioso. Pautada na experiência de sua aprendizagem autodirigida desenvolve-se de maneira cooperativa, alterando o movimento pedagógico, explorando metodologias e estratégias, como por exemplo, a de portfólios, que culminou na coleção *Redescobrimo o Universo Religioso*.

Como vemos, há uma interação profunda entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer dos professores de Ensino Religioso, que gerou novas posturas, novos enfrentamentos e, conseqüentemente, novas respostas e novas necessidades.

Alimentados pelas novas questões de respeito à alteridade, de reverência à religiosidade do outro, de enfrentamento dos fundamentalismos religiosos e sua conseqüente necessidade de (re)pensar as relações com as pessoas e embasá-las em novas concepções de convivialidade, respeito e paz. Tudo isto fez com que o fazer e o pensar dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ se impregnasse de um caráter ativo, transformador e novo.

Entendemos que o agir dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, encontra-se na sintonia dessa Instituição como católica em ver-se inserida no processo educacional junto às demais escolas de nosso país. Porém, o reordenamento do Ensino Religioso realizado pelos professores desta área pressupõe a visão integrante e integradora, que se realiza processualmente, retratando uma teoria que orienta a prática, com uma dinâmica de retroalimentação, que constantemente se reorganiza para responder a sua missão: “promover a formação do ser humano e a construção de sua cidadania de acordo com os princípios franciscanos...”²⁸⁰

Nesse sentido, pelo lugar que ocupa o Ensino Religioso na AFESBJ, vimos a ação e reflexão dos seus professores, envolvidos em mobilizar os saberes de sua área, para que fossem conhecidos e assim pudessem oportunizar aos educandos o desenvolvimento de uma nova visão, em que se integram as dimensões pessoal, social e transcendental, em vista de uma coerência de vida e ação. Em outras

280 Cf. AFESBJ. *Projeto Pedagógico*. Curitiba, 2000, p. 3.

palavras é uma proposta que prima em preservar a própria identidade respeitando a do outro.

Reconhecemos, na ação dos professores de Ensino Religioso e em seus modelos pedagógicos, a presença da pedagogia humanista de Francisco, levando-os a perceber os alunos em sua totalidade, a contemplar as diversas dimensões que o tornam ser humano. É uma ação pedagógica que nos remete a perceber, nas suas impermanências e permanências, a preocupação em fomentar a formação de agentes de humanização, com habilidades para olhar os outros em suas possibilidades quantitativas e qualitativas.

Esta ação, em nossa percepção no decorrer da pesquisa, mostra-nos uma postura sócio-pedagógico e educativa dos professores de Ensino Religioso, da AFESBJ, em constante procura para dispor aos educandos um modelo pedagógico de Ensino Religioso, que contemple a pluralidade do ser humano e oportunize o respeito pela cultura do outro nas suas diferentes expressões.

O fazer e o pensar dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, no período de nossa pesquisa, revelam-nos a existência de um processo educativo que atingiu o ponto de ousar e mudar. E esse processo é sustentado por uma exigência de igualdade, proposta na filosofia e pedagogia da Instituição.

Analisando o fazer e o pensar dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, reforçamos a forte influência da pedagogia humanista em suas ações, fazendo-os primar pelos interesses e necessidades de seus educandos, em sintonia com a realidade social, congregando suas práticas sociais-religiosas às da escola enquanto espaço de construção e relações com e do saber.

Entendemos que, ao organizarem o material de Ensino Religioso, contemplando a unidade-diversidade, demonstraram como objeto de sua ação pedagógica que almejavam desenvolver o conhecimento junto com seus educandos para que conquistem a liberdade proposta por São Francisco, e também, a autonomia reconstruindo os significados postulados. Por isso, o fazer e o pensar deste professor o revelam "... um profissional pluralista, sempre aberto aos demais, e respeitoso quanto ao seu modo de pensar e viver, que considera o saber como um serviço e um dever de responsabilidade frente aos outros."²⁸¹

281 BERNAL, B. R. J. Perfil do Educador Cristão. *Revista da Universidade São Francisco*, Bragança Paulista, nº 4, vol. 7, 1989, p.20.

Diante disso, o fazer dos professores de Ensino Religioso encontra-se na competência de área de conhecimento em construção. Nesta, o exercício didático-pedagógico se situa no construir e reconstruir, com íntima relação entre projetos e desejos, para desenvolver uma “... ação educativa (...) [em] que não se limita a ser um simples transmissor dum passado cultural, mas que é capaz de forjar uma história, um homem novo, uma nova sociedade inventando, construindo ou adequando novas estratégias educativas.”²⁸²

É um fazer que pressupõe “... uma pedagogia da abertura, do diálogo, da comunhão, da participação, enfim uma pedagogia humanista.”²⁸³

Entendemos, pelos planejamentos a que tivemos acesso, que este pensar e fazer dos professores de Ensino Religioso não está cristalizado, mas construindo-se na perspectiva da filosofia franciscana de abrir caminho, “... de um modo de ‘ser-no-mundo’, não sobre as coisas, mas junto com elas (...)”.²⁸⁴ E que, como sujeitos históricos e educadores, frente à sociedade de hoje, propõem-se à mudança.

Porém, é preciso ter presente que o mudar não significa, no entendimento dos professores de Ensino Religioso, abandonar o que estava construído, o que sabiam, mas consiste em reelaboração desse conhecimento mediado pelas interpretações sobre o mundo e as relações sociais e culturais, historicamente construídas.²⁸⁵

Nesse sentido, percebemos a Pastoral e o Ensino Religioso, cada qual com identidade própria, como resultantes do fazer e pensar dos professores que, “...tendo consciência dos desafios contemporâneos, segundo o entendimento que se tem de cidadania (...) e da concepção de ‘homem’ de Francisco (...), [tomam a decisão de encaminhar a mudança na perspectiva de influenciar] na (re)construção de uma outra cultura fundamentada nos valores humanísticos.”²⁸⁶

Entendemos, portanto, ser este o fazer e o pensar pedagógico que se construiu na AFESBJ pelos professores de Ensino Religioso, respeitando e atendendo às necessidades dos tempos-históricos. E ainda, que se trata de um fazer e pensar que se desenvolveu de forma cooperativa entre os professores,

282 Id.

283 Id.

284 AFESBJ. *Projeto...*, p. 2.

285 Ibid., p. 12.

286 Id.

alterando o movimento do sistema de ensino-aprendizagem proposto nesta área, na Instituição.

Neste processo, envolvem-se com os saberes vislumbrando-os no exercício didático-pedagógico de situações concretas de espaço e tempo, na perspectiva da aplicabilidade e adaptabilidade, em que a epistemologia da prática tem em conta as necessidades da formação do educando intelectual, afetiva e socialmente, valorizando a educação para a cidadania. Assim como a formação dos próprios professores se exercita na integração de saberes para conduzir sua prática pedagógica junto aos educandos.

Com isso podemos considerar, em nosso entendimento sobre o fazer e pensar dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, que “... o desenvolvimento de qualquer área do conhecimento passa por um aprofundamento de seu objeto de estudo por meio da investigação.”²⁸⁷

Nesta perspectiva, em nossa pesquisa detectamos que esse processo encontra-se no envolvimento pedagógico de (re)traduzir os saberes para o contexto de atuação, em sala de aula, considerando as diversas concepções de vida e de mundo de seus educandos, o que, segundo JUNQUEIRA, significa dizer:

O professor de Ensino Religioso é uma pessoa de síntese que, com sua relação com os alunos e com o conhecimento, contribui no processo de aprendizagem do educando. Comporta que o ensinante saiba ativar um processo dialógico e um confronto aberto e construtivo entre os alunos e com os alunos, promovendo, no rigoroso respeito da liberdade e da consciência deles, a pesquisa e abertura ao religioso e à contemplação que permita aos alunos uma compreensão unitária e sintética dos conteúdos e dos valores da religião, em vista da escolha livre e responsável, como propõe o Fonaper.²⁸⁸

Entendemos que o fazer e pensar dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, situa-os na categoria de sujeitos epistêmicos, que congregam o conhecimento (teoria) e o contexto da experiência de interação (prática), no espaço da sala de aula, junto aos educandos.

287 CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 130.

288 JUNQUEIRA, **O processo...**, op. cit., p. 112-113.

3.3 O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO, UM PROFISSIONAL REFLEXIVO.

Ao assumirmos o desvelamento do modelo pedagógico do Ensino Religioso na AFESBJ, privilegiando as suas práticas, estávamos em nossa pesquisa partindo dos lugares de ação dos professores, onde a sua formação é instrumento pedagógico, é recurso.

É a partir dessas práticas (das quais idealizamos demarcar nossa observação sobre a transitoriedade do conhecimento conquistado pelos professores, vinculando-o à sua experiência prática) e o que dela se nos revela, que pretendemos construir um quadro teórico com múltiplas perspectivas, por meio das quais se torne possível analisar a construção dessa formação como instrumento para a ação pedagógica.

É preciso, pois, preparar professores para um novo tempo, a fim de que, instrumentalizados pelo movimento teoria-prática e prática-teoria, construam novos caminhos estabelecendo suas relações com o saber, com o conhecimento. Nessa perspectiva precisamos considerar a sua formação no Ensino Superior.

3.3.1 No Ensino Superior: a Construção da Formação do Acadêmico-Docente

Da segunda metade da década de 90 para cá se observa um crescimento exponencial do número de vagas no Ensino Superior. Ao contexto das Universidades, públicas e privadas, junta-se uma infinidade de Instituições de Ensino Superior (IES), impulsionadas que são pela liberalização de modelos de Ensino Superior proposta na LDB 9.394/96.

É notório, neste processo, a ampliação do número de vagas para o acesso ao Ensino Superior, porém, há também que se pensar na questão da qualidade de ensino proposto nestas instituições do mercado de ensino. Mas, esta é uma questão que ultrapassa as possibilidades e os objetivos de nossa pesquisa, ficando para nós, além da constatação, esta interrogação a alimentar novas pesquisas.

Ressaltamos, também, que a grande procura e a insuficiência de vagas, ainda que estas se tenham avolumado como dissemos, podem nos revelar o alto grau de importância em que se coloca o Ensino Superior para a formação profissional no mundo atual, globalizado. Por outro lado, contrariamente a isto, observa-se um número crescente e expressivo de pessoas 'diplomadas' sem emprego ou na

informalidade, excluídas do mercado de trabalho. Isto nos leva a frisar questões como necessidade, qualidade e pertinência do Ensino Superior no contexto atual, o que nos coloca diante de um paradoxo.

É preciso (re)pensarmos estas questões e, para além da massificação de oferta, rever o papel do Ensino Superior na formação de docentes, pois segundo DELORS “...são as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente. (...) são elas que formam grande parte do corpo docente.”²⁸⁹

Desta forma, queremos resgatar, em primeira instância, a missão da Universidade e também das IES frente ao ensino e formação do profissional docente, especialmente, considerando-se que este atuará na formação inicial de crianças, adolescentes e jovens. A importância de sua formação reside no fato de ser, como já dissemos, instrumento pedagógico no exercício de sua ação educativa.

Diante deste quadro, no Ensino Superior, a formação precisa contribuir para o desenvolvimento do saber e da própria sociedade. Portanto, ao habilitar ou preparar os professores para o exercício de sua função, precisa da clareza de que os está preparando para administrarem a variedade de informações e conhecimentos, na perspectiva de adequá-las às suas necessidades sócio-educativas. Para isso, precisa-se ofertar e oportunizar uma qualidade de ensino e formação que não esteja atrelada à mecanização da ação pedagógica, mas que envolva todas as dimensões do ser humano, para ser realmente uma educação e ensino de qualidade e pertinência.

O Ensino Superior, tão procurado, constitui-se no interior das sociedades, como instrumento e espaço no qual se encontram os saberes, o patrimônio histórico e cultural da humanidade. Sabemos que esse patrimônio é constantemente renovado pelo exercício dos professores sobre ele, ampliando-o, atualizando-o para responder às exigências de cada tempo histórico e social.

Há um número expressivo de pesquisas, reflexões e publicações sobre a formação dos professores no Ensino Superior. Isto nos revela que a sistemática adotada para essa formação não corresponde às necessidades reais, configurando

289 DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999, p. 141.

a fragilidade da educação no contexto social atual. Nesse sentido, entendemos que o processo de formação do professor de Ensino Religioso, em nível superior, precisa configurar-se pela pesquisa e estágios, realizados em sintonia com as necessidades reais da comunidade educativa e da sociedade em que está inserida.

Desta forma, a pesquisa e os estágios são imprescindíveis na formação dos docentes. Pois, é por meio deles que se torna possível estabelecer íntimo contato do professor com a real necessidade das diferentes comunidades sócio-educativas em que as reflexões serão efetivamente realizadas e conseqüentemente o ensino transformado em ação e a formação, obtida em nível superior, em processo de gestão para a transformação.

É no exercício de interdependência entre teoria e prática, propiciada na formação docente por meio do estágio, que se desencadeia o crescimento e desenvolvimento do profissional da educação, capaz de engendrar um processo de transformação em que a teoria – refutada por muitos –, possibilite o diálogo entre a diversidade de conhecimentos e culturas diferentes. Este é um primeiro passo para transcender às separações, ainda postuladas, entre teoria e prática, como também para desenvolver, ao contrário, o estreitamento das distâncias entre elas em uma íntima relação de cooperação e integração.

Sobre esta relação e interação teoria-prática, chama-nos a atenção o distanciamento real entre o discurso corrente no ensino superior e sua efetivação. Para favorecer o entendimento do que queremos dizer, tomemos por base a prática de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura. Sobre este se entende o período em que o acadêmico-professor poderá concatenar os elementos aprendidos na teoria com as necessidades reais de sua prática. Nesse período, todo o discurso enfatiza a importância de vivenciar na prática os conteúdos aprendidos, o que, segundo MACIEL et al., constitui-se em que:

... Tomemos o estágio supervisionado como espaço essencial para permitir ao acadêmico a oportunidade de vivenciar momentos de realização pessoal, reflexão crítica e ação educativa, estando em contato direto com a realidade da escola e do aluno. Por meio dessa atividade é permitido ao acadêmico refletir sobre a prática pedagógica e, mais ainda, pesquisar as práticas do cotidiano escolar, visando à articulação entre teoria e prática.²⁹⁰

290 MACIEL, L. S. B.; SILVA, E. M. C. H.; BUENO, S. S. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.), op. cit., p.175.

Desta forma, compreende-se que tudo estaria ajustado às reais necessidades, atendendo os professores e preparando-os para o exercício de suas funções. Este é o discurso disseminado entre professores e coordenadores que atuam no Ensino Superior. Porém, nas reais condições desse exercício, reconhecemos que se mantém um distanciamento entre teoria e prática, desde a condução em que se organiza o estágio. Na maioria das instituições a sua sistematização conta com profissionais distintos para atividades que se dizem integradas. Para exemplificar esse processo podemos indicar que, em geral, há uma certa hierarquização na organização que se propõe supervisionar o estágio, qual seja: coordenação geral de estágio, orientador do estágio (subsidiaria o acadêmico) e supervisor de estágio (acompanha a prática).

À primeira vista, pode nos parecer que esta seja uma organização eficiente. Contudo, a sua compartimentalização na interação com o acadêmico-docente acaba por prepará-lo para um exercício pedagógico que reproduzirá esta mesma estrutura fragmentada, a que PERRENOUD se refere dizendo que se estabelece de “... um lado, uma formação teórica debilmente conectada às realidades do campo; por outro lado, uma formação prática inteiramente ligada aos estágios”.²⁹¹ Isto nos leva a entender que a formação teórica centra-se em profissionais especializados e a formação prática fica a cargo do coordenador de estágio, e de maneira mais precisa e direta, do supervisor de estágio que recebe os acadêmicos-docentes na escola.

Como vemos, a prática de estágios acontece de forma compartimentalizada. Ainda que em sua aplicabilidade pareça-nos eficiente, é sem dúvida causadora da segmentação teoria-prática que se reflete na ação pedagógica docente nos diferentes níveis, diante da qual questionamos além de sua eficácia, a sua qualidade e pertinência. É mister que se (re)pense a formação em nível superior em articulação radical de teoria e prática, a fim de que esta seja integrada e integradora de ações pedagógicas capazes de estabelecer a construção do conhecimento, com qualidade e pertinência à sociedade.

Queremos, com esta análise crítica, resgatar e (re)afirmar a importância do estágio como possibilidade de propiciar ao acadêmico-docente o rompimento e

291 ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (orgs.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, p. 201.

superação desta fragmentação entre teoria e prática, entendendo como MACIEL, que

É necessário que o futuro professor seja preparado para atuar dentro das reais necessidades da educação brasileira atual. Nesse sentido, acreditamos que a prática de ensino e o estágio supervisionado constituem-se em momentos apropriados para o trabalho de observação e de análise das situações reais vividas em sala de aula... (...) Com base no estágio supervisionado, o acadêmico tem a oportunidade de ter seu primeiro contato real com a sala de aula, na qualidade de educador. Por isso, sua atuação já deve estar alicerçada em uma formação educacional adequada, que lhe permita articular a teoria apreendida com a prática exercitada.²⁹²

Entendemos que, ao ser possibilitado ao acadêmico-docente o contato real com a sala de aula, possa ele compreender a importância de seu papel, confrontando-se com o desafio de que o mundo passa pela educação e esta pelo mundo. E, para enfrentar esse desafio, haverá necessidade de compreender a complexidade das relações e fenômenos presentes na dinâmica social, de instrumentalizar-se pelo conjunto de conhecimentos adquiridos, estabelecendo a devida relativização dos fatos e, mediante as inúmeras e diversas informações que se lhes apresentam, possa exercitar e revelar o sentido crítico.

Com base nesses elementos, queremos crer que o caráter do processo formativo dos profissionais da educação deva estar imbuído pela integração teoria-prática, visualizada por nós no espaço do estágio, devidamente orgânico e sistemático, sem departamentalização, possibilitando ao acadêmico-docente realizar o discernimento e instrumentalizando-o pela formação oferecida, diante das relações que integram o meio e o ser humano. Isto estabelecido, no exercício de sua prática de estágio, contribuirá para que ultrapasse a sua forma de ver o processo educativo, situando-se e abrindo-se às necessidades de suas reais condições.

Ao defrontar-se com as relações que integram o meio e o ser humano, o acadêmico-docente vê-se frente à diversidade com a qual precisará dialogar. Entendemos que este encontro com a diversidade, por vezes, o levará a encontrar maior ou menor grau de dificuldades para estabelecer o diálogo. Isto resulta, em grande parte, de sua forma de ler a realidade e da noção que possui de identidade, que constituem, na prática pedagógica, uma avenida de mão dupla: de um lado é libertadora, pois contribui para o entendimento da própria diferença, dos elementos

292 MACIEL, op. cit., p. 174.

fundamentais da própria cultura em um processo pautado pelos valores humanistas. De outro lado, pode se tornar via de mão única, quando o entendimento do outro, culturalmente diferente, constituir-se em ameaça, levando o acadêmico-docente a uma reação de domínio.

Nesse sentido, nossa reflexão nos conduz a crer e afirmar a necessária integração entre teoria e prática, considerando tratar-se essa integração na adaptação entre ensino e formação, no Ensino Superior, capaz de dispor referenciais que permitam, como SANTOS nos afirma, "... entender que a experiência exerceu o papel de um filtro, não apenas utilizado durante o exercício profissional, para avaliar e julgar saberes adquiridos em processos de formação inicial e continuada, mas também acionado no próprio processo de aquisição de diferentes tipos de saberes."²⁹³

É na aquisição de diferentes tipos de saberes que o acadêmico-docente irá reconhecer a importância de seu papel, enquanto agente de mudança e de transformação. Pois, os seus saberes socializados serão mediações para novas leituras de mundo e de reconhecimento de identidade.

Para isso, é imprescindível que a formação do acadêmico-docente, no ensino superior, além de oferecer conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos, sensibilize-o para que, em sua prática, exerça o papel de quem propicia a pesquisa e a reflexão, que conduzem à compreensão mútua e à tolerância. Este é um papel determinante para o professor no século XXI, pois há a necessidade de que ações individuais cedam espaço e vez para o universalismo, os preconceitos para a tolerância, a incompreensão das diferenças para a compreensão da diversidade e pluralismo.

Nestes aspectos, cabe ao professor a responsabilidade de preparar, socializando saberes, as novas gerações para abraçar a realidade com valores morais, éticos e humanos, que serão adquiridos desde a tenra idade e no decorrer da vida. Para isso, pressupõe-se que deva estar preparado para aproximar, para ligar o contexto da sala de aula com as configurações de mundo a que seus educandos estão sujeitos. Isto implica em saber reler os procedimentos operacionais

293 SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: *Ibid.*, op. cit., p. 101.

de sua ação pedagógica, estabelecendo aproximação com os conhecimentos e informações conquistadas pelos educandos no espaço social, além da escola.

Frente a esse papel do professor, a sua formação no Ensino Superior deverá considerar o distanciamento da compreensão de ver-se como transmissor de conhecimentos, ajudando-o por meio da pesquisa, reflexão e estágio a conquistar a sua autonomia, despertando a criatividade e a curiosidade como elementos ou instrumentos necessários à construção do saber.

Nesta perspectiva, FREIRE nos ajuda a refletir ao dizer que: “... o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”²⁹⁴

Entendemos, portanto, que para o exercício de seu papel, o acadêmico-docente precisa, em primeira instância, tornar-se o organizador e gestor de seu saber, ciente dos valores que edificam a vida.

Para nos ajudar nessa reflexão, recorreremos à pedagogia humanista franciscana, a qual nos remeteu à compreensão de que a relação entre alunos e professores caracteriza-se em aprender-ensinando e no acolhimento respeitoso de cada ser.²⁹⁵ Pois, entendemos que o trabalho de formação constrói-se no respeito à liberdade, centro vital do ser humano.²⁹⁶

No Ensino Superior, essa experiência e formação associam-se no momento em que o saber e a ação pedagógica vão a campo estabelecer relações com seus interlocutores (alunos). É nesta relação que emergem as situações-problema do saber, geradoras da construção do desvelamento e autonomia do saber.

Nessa relação, educador e educando descobrem que: “Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor(a) deve deflagrar.”²⁹⁷

294 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 24-25.

295 MAZZUCO, Frei V. Prefácio. In: PICOLLO, A. S. **Perfil do educador franciscano**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

296 ZAVALLONI, op. cit., passim.

297 FREIRE, op. cit., p.134.

Nesta perspectiva, podemos insistir em que a formação dos professores no Ensino Superior seja, como já dissemos, instrumento para o exercício de sua prática pedagógica, para o que MEIRIEU salienta ser necessário restaurar o triângulo pedagógico “educando-saber-educador”, introduzindo nele o pólo formador e a preocupação em promover o desenvolvimento integral da pessoa, nesse caso do professor no Ensino Superior, partindo para a elaboração de situações de aprendizagem.²⁹⁸

Na construção dessas situações veicula-se o triângulo pedagógico na atividade educativa, mediado pelas relações interpessoais e pela ética. São estes elementos indispensáveis no processo de formação de professores, no Ensino Superior, que deverão ser experienciados nas relações sócio-educativas das diferentes áreas de conhecimento que sustentam a formação e o exercício pedagógico. Portanto, serão vivenciados no estágio como elementos integradores da teoria-prática, e gerenciadores da pesquisa que propicia o progresso da aprendizagem, no percurso de ensino-formação e para além dele, integrando formação acadêmica e prática profissional.

3.3.2 No Ensino Superior a Formação do Professor de Ensino Religioso

Para situar a importância da formação do professor de Ensino Religioso, no Ensino Superior, torna-se necessário lembrar que ao tê-lo definido, no art. 33 da LDBEN 9.394/96, como disciplina integrante dos horários normais das escolas públicas no Ensino Fundamental, configurou-se como necessária à habilitação dos profissionais para esse Ensino.

Em se falando na formação do docente de Ensino Religioso, é mister que façamos também, ainda que brevemente²⁹⁹, a apresentação das características e o desenvolvimento do conhecimento nesta área.

Não há mais, em nosso contexto educacional, como negar a educação como um processo dinâmico, singular e ao mesmo tempo complexo. Segundo JUNQUEIRA, “... reflete o pensar de uma comunidade, de uma sociedade, e necessariamente exige um profundo diálogo com outras áreas do conhecimento e

298 MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* 7ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998, p. 84.

299 Para aprofundar, recomendamos a leitura na íntegra. JUNQUEIRA, S. R. A. *O Processo...*, op. cit.

com outras experiências, pois o movimento produzido pela educação é na realidade algo realizado com intensidade e intencionalidade.”³⁰⁰

Há na educação, especialmente no âmbito escolar, uma intensidade de movimentos e experiências que buscam levar o educando a uma transformação: quer-se humanizadora e emancipatória. Através dela, o próprio ser humano se modifica e modifica o mundo à sua volta, produz cultura e constrói sua história.

Outrossim, há intencionalidade. Sabemos dos tantos elementos macro-condicionantes (sistema econômico, político e de produção, entre outros), bem como de condicionantes internos (a prática pedagógica e a formação dos docentes, a burocratização, a segmentação e fragmentação do ensino, etc). Estamos propondo ir além destes e revelar uma outra intencionalidade, de uma racionalidade não mais instrumental, mas sim transformadora. Uma educação, portanto, aberta ao diálogo, crítica, emancipatória, inter e transdisciplinar, integradora e integral.

Sem estes pressupostos, arraigados em uma diferente epistemologia, em um novo paradigma, não haverá lugar para o Ensino Religioso, componente curricular, parte da formação básica e integral do cidadão, fenomenológico e de diálogo inter-religioso.

O Ensino Religioso, segundo esta compreensão, tem como sujeito o educando em relação, consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente. Relações estas, que se expressam na “... busca do sentimento radical da vida, na descoberta de seu compromisso com o social e na conscientização de ser parte de um todo.”³⁰¹

Como objeto, próprio a esta área de conhecimento, encontramos o Fenômeno Religioso. Diante deste, quer-se ultrapassar as práticas pedagógicas assentadas sobre a mera transmissão e recepção passiva de informações, abordando o fenômeno religioso em sua complexidade e profundidade, envolvendo dois elementos essenciais: as relações em que está envolto o educando na escola, quais sejam, a sociedade, a família, o sistema escolar e os professores; e a religiosidade, que abrange a dimensão humana e as manifestações das culturas e tradições

300 JUNQUEIRA, S. R. A. A face pedagógica do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A. et all. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 12.

301 FAVERO, D. R.; VESGERAU, A. L. S. Concepção de Ensino Religioso. In: ALVES e JUNQUEIRA, **Educação Religiosa...**, op. cit., p. 116.

religiosas em seus valores, em suas práticas, seus textos sagrados, suas teologias, ritos e ethos.³⁰²

Assim, vai-se para além da informação e curiosidade, açambarcando toda a realidade da diversidade/pluralidade cultural e religiosa de nosso país, sem lugar para o proselitismo e, tampouco, para a intolerância. Abre-se, outrossim, para a perspectiva do diálogo e do respeito, que acolhe, escuta, partilha e convive.

Portanto, conforme nos afirma o FONAPER, "... o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental, está ao lado de outros [saberes], que articulados, explicam o significado da existência humana."³⁰³

Vemos, portanto, nesta afirmação do FONAPER, que é necessário superar a prática de fragmentação pedagógica do conhecimento tão presente em nossas escolas, "... em que o ensino analisa o conhecimento em si e não em suas múltiplas relações..."³⁰⁴, afirma-nos JUNQUEIRA. E, continua:

... Assim, a didática do Ensino Religioso não pode se constituir somente numa fantástica construção de técnicas, um rol de recursos supostamente úteis à prática do Ensino Religioso. Portanto, deve-se problematizar o conhecimento, partir de situações, buscando-lhes as razões históricas, para melhor compreendê-las; socializar o conhecimento, tornar o aluno agente do processo de aprendizagem; contextualizar o conhecimento, situar o contexto social como ponto essencial para a estruturação da matéria; enfocar o ensino como processo dialético.³⁰⁵

Nesse processo pressupõem-se que esse professor confrontará pedagogicamente o conhecimento teórico e a prática no espaço da sala de aula, considerando que precisará gerenciar o conhecimento religioso em uma realidade pluralista. Para isso, a relação do triângulo pedagógico "educando-saber-educador" perpassa-se, não apenas em nível racional, mas também pelo afetivo e pelas múltiplas linguagens, que em um movimento de integração, propiciam a realização do processo ensino-aprendizagem.

Consideramos este um desafio para os formadores desse profissional, pois o professor de Ensino Religioso não pode dominar ou assumir o novo papel sem ter

302 Cf. FONAPER. Parâmetros..., op. cit., p. 32 et. seq.

303 Ibidem, p. 30.

304 JUNQUEIRA, O processo..., op. cit., p. 103.

305 Ibidem, p. 103-104.

acesso aos conhecimentos a que se propõe o Ensino Superior, por meio de um programa ou disciplinas que lhe forneçam elementos necessários à sua prática.

Nesse processo de formação, é mister a compreensão, por parte do professor, de que o mundo está cada vez mais multicultural, o que, para a educação e em especial para os professores de Ensino Religioso, torna-se um grande desafio. Isto se considerarmos que a descoberta do outro como alguém diferente poderá implicar em alteração das relações estabelecidas entre as pessoas, diante da presença da diversidade e ao fato de com elas interagirem.

Nesta perspectiva, um dos elementos necessários e imprescindíveis à formação do professor de Ensino Religioso, em nível superior, situa-se na compreensão da multiculturalidade, resultado da mundialização que aproxima o distante e os diferentes. Isso vem romper com a suposta homogeneidade em nome da qual muitos grupos, com diferentes culturas e expressões religiosas, foram marginalizados e submetidos aos interesses dos sistemas sociais, e por vezes forçados a adaptarem-se às suas condições e interesses.

Portanto, no Ensino Superior, a formação dos professores – não só de Ensino Religioso, mas especialmente destes, precisa possibilitar o entendimento de que a diversidade e o multiculturalismo podem constituir-se em eixos integradores da sociedade. É por meio desse entendimento que, segundo STAVENHAGEN, “...levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos presentes, ou de habitantes de um país longínquo.”³⁰⁶

Preparar os professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, para o exercício de uma educação que respeite a pluralidade implica em considerar, nos princípios norteadores de sua formação, a presença da pedagogia humanista, em que a multiculturalidade será conhecida para ser compreendida. Esta preparação torna-se necessária e inevitável visto que a diversidade é um fato concreto, presente na dinâmica social. Para isso, torna-se imprescindível preparar professores para que, diante desse quadro, possam no seu exercício pedagógico propiciar a compreensão de valores humanísticos, concatenando os saberes aos direitos do ser humano, ao respeito à sua cultura e expressão religiosa.

306 STAVENHAGEN. R. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, op. cit., pág. 249.

Compreendemos que a nossa pesquisa, sobre o modelo pedagógico e a formação dos professores de Ensino Religioso, com sua experiência na AFESBJ, mostrou-nos esse exercício pedagógico realizado de maneira aleatória ao Ensino Superior. Porém, integrada e integradora do triângulo pedagógico 'educando-saber-educador', em que os determinantes da filosofia e pedagogia franciscana imbricaram-se com a pedagogia humanista.

Esse processo despertou o movimento pedagógico dos professores na relação teoria-prática por meio da reflexão, pesquisa e análise, em vista da responsabilidade educativa e o respeito para com a diversidade. Sobre isso, KORNHAUSER nos sinaliza que, "... no futuro talvez a tolerância não baste e ser-nos-á necessário, para podermos viver juntos, passar da tolerância à cooperação ativa. Esta implica esforços comuns para proteger a diversidade. Em vez de 'sou tolerante' passar-se-á a dizer 'eu respeito'".³⁰⁷

É a intolerância fruto do desrespeito, do ódio, da guerra que impede a experiência pacífica e rotula o outro, diferente cultural e religiosamente, como alguém que põe em risco a sua segurança e existência. Isto é resultado do processo educativo que, manipulado pelos interesses políticos, econômicos e religiosos, deixa transparecer em sua prática um exercício intelectual de segregação, impedindo que os valores pessoais possam ser concatenados aos mundiais para estabelecer a possibilidade da existência da compreensão entre pessoas, povos, nações.

Nesta perspectiva, retomamos nossa compreensão de que a educação passa pelo mundo e este pela educação. Desta forma, a educação, em nível de Ensino Superior, precisa aprofundar, com os acadêmicos-docentes, o saber com a seriedade científica de que é responsável e genitora para denunciar a manipulação, as ideologias escravagistas intelectuais e, em seu lugar, oportunizar a aproximação aos valores culturais e respeito à diversidade.

Para efetivar essa possibilidade é preciso que o acadêmico-professor de Ensino Religioso, em formação no Ensino Superior, seja aproximado da realidade do exercício pedagógico, pois, é no enfrentamento com as questões concretas do processo de ensino-aprendizagem que se exercita o respeito e a tolerância, no efetivo do aprendizado do trabalho com e em grupo. É, ainda, nesse exercício que o

307 KORNHAUSER, Aleksandra. Criar oportunidades. In: DELORS, op. cit., p. 236-237.

professor: aprenderá a organizar o seu saber em sintonia com diferentes ambientes; pesquisará o meio mais indicado para mobilizar à compreensão e (re)construção do conhecimento, integrando teoria e prática; tornar-se-á autônomo em seu saber e abrirá esta possibilidade aos outros; compreenderá as reais condições para o exercício de seu trabalho; aprenderá a encontrar respostas a problemas concretos; apropriar-se-á dos instrumentos pedagógicos ofertados em sua formação, no Ensino Superior.

Entendemos, pelo referencial de nossa pesquisa, que a formação do professor de Ensino Religioso, no Ensino Superior, deverá oportunizar a pesquisa como “veículo que transporta” o conhecimento e mobiliza o processo de investigação e mudança educacional. É preciso aproximar o professor da pesquisa, para que esta seja impulsionadora de reflexões e ações no processo ensino-formação.

Pensar a formação de professores de Ensino Religioso, para além do seu específico, respondendo ao proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, implica em aprender a transitar pelos diversos saberes e (re)conhecer as múltiplas linguagens necessárias à sua ação. Para isso, haverá que estar integrada com o espaço em que a ação pedagógica se concretiza. Cabe lembrar que, nesse processo, a formação deverá estar em sintonia com as reflexões sobre a área de conhecimento, em âmbito regional e nacional. Essa sintonia é um exercício que conduz a aprendizagem ao aperfeiçoamento contínuo dos professores, revitalizando a sua ação pedagógica.

Contribuem também, para a formação do professor, as evidências da ação-prática-pedagógica dos professores de Ensino Religioso da AFESBJ, em que se constituíram marcos ascendentes da formação desses profissionais, em sentido informal, e que se desenvolveram por meio de associações e correlações entre os fatos e experiências de vida. Essa prática exigiu a leitura de linguagem e realidade, conduzindo a uma análise mobilizadora de novas propostas. No exercício de contextualização desta prática, reúne-se uma somatória expressiva de experiências, que tornaram-se articuladoras do triângulo ‘educando-saber-educador’.

Na formação dos professores, na AFESBJ, o coordenador do Ensino Religioso tornou-se um provedor e mobilizador das suas necessidades e da área. Nesse aspecto, queremos reafirmar, para a formação no Ensino Superior, a necessidade de ‘*formadores provedores*’ capazes de mobilizar para integrar e

reorganizar as relações de ensino-formação. Para isso é preciso que possibilitem experiências pedagógicas para ler e reler a diversidade na dinâmica social, integrando-a aos conteúdos propostos no Ensino Superior, nos cursos de formação de professores, e que assim possam viabilizar, no exercício pedagógico, a sua aplicabilidade e ou mudanças necessárias, considerando a realidade de seus destinatários.

Entendemos, ainda, que se torna vital na formação de professores de Ensino Religioso a constante avaliação. Esta deverá ser proporcionada pela experiência do próprio acadêmico-professor em rever os encaminhamentos, os estudos, as atividades, linguagem e outros que possibilitem a (re)significação de sua ação. É na apropriação da avaliação de sua prática que o professor encontrará os pontos e aspectos convergentes e divergentes da relação teoria-prática. É nesse exercício do professor, mediatizado por aqueles que o ajudam a conduzir a construção do seu saber, que ele (re)aprende a conhecer, a fazer e a ser educador.

A preparação de professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, precisa promover a formação para atuar com o ser humano em diferentes idades, realidades. Para isso é necessário integrar ação e reflexão em sintonia com a realidade sócio-cultural-político-religiosa. Nesse sentido a pedagogia franciscana humanista (de Francisco) contribui ao nos mostrar, em nossa pesquisa, que a postura na vivência da fraternidade garante os aspectos humano e democrático, aperfeiçoando-se o que havia de melhor em sua formação de homem e cidadão. É, portanto, no modo de pensar e agir que a liberdade será conquistada, como autodeterminação de uma personalidade integrada, capaz de viabilizar a construção de uma visão aberta, em que se respeita a iniciativa individual.

Portanto, a formação de professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, a exemplo da pedagogia humanista de Francisco, e da prática dos professores da AFESBJ precisa ser pensada no entendimento de que na construção de seus saberes o professor, em formação, estará sujeito a normas e que estas não devem ser lidas no plano disciplinar, mas como responsabilidade pessoal de cada um. Nesse entendimento afirma-se a conquista da liberdade que é construída, como já dissemos, no capítulo um, pela compreensão, expressa na ação e na norma/disciplina como ato de diálogo educativo em que se congregam

harmoniosamente autoridade e liberdade, refutando-se o que possa ofender a sensibilidade do outro.

Este processo, como sua consequência própria, contribui para que sua ação pedagógica lhe possibilite abrir-se sempre mais à alteridade, inferindo no processo educativo a globalidade que abarca a todos, a interdependência, a gradualidade que caracterizam o saber e o seu processo de construção. Nesse aspecto, podemos dizer que se trata de preparar os professores de Ensino Religioso para o entendimento de pertença a seu tempo, como também para a abertura ao novo.

É, pois, necessário que o professor caracterize finalmente a sua visão de educação em dois alicerces fundamentais (a que já nos referimos nas páginas 33 e 34 desta): *no valor e centralidade da pessoa e na sua educabilidade*. Isto certamente irá caracterizar a relação teoria e prática da pedagogia humanista, aberta e acolhedora do outro e concreta.

Vimos em nossa pesquisa que a ação dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ desenvolveu-se pelos aspectos principais e norteadores da pedagogia humanista de Francisco. E que, no seu exercício pedagógico, venceram as dificuldades pessoais e coletivas por primarem em correlacionar teoria-prática que se tornaram geradoras de reflexões e conhecimentos. Nesse processo, conquistaram liberdade, autonomia e responsabilidade, passando a construir novas estratégias para a mobilização e socialização dos conhecimentos, ultrapassando, como já afirmamos, a condição de reprodutores ou transmissores de saber.

Portanto, podemos compreender que os elementos aqui elencados são expressivos e necessários na formação de professores no Ensino Superior. Porém, somente veremos credibilidade e respeitabilidade nessas proposições, se no conjunto da organização de saberes a serem oportunizados aos professores, a atividade de estágio se torne elemento imprescindível na formação dos professores de Ensino Religioso, sem departamentalizações na sua prática.

Entendemos que, por meio do estágio, tornar-se-á possível ao acadêmico-docente experimentar o exercício da pesquisa, reflexão, análise e avaliação para que possa aplicar o conhecimento adquirido de modo concreto. Isto se constitui num processo de formação que propõe: saber concatenar e congregar ensino-formação-atividade-criatividade, de maneira comprometida com o processo educativo;

mediatizar o processo educativo pela ética, que incorpora e (re)constrói a ação pedagógica em um contexto complexo e multicultural.

Para contribuir com nossa compreensão sobre a formação de professores, especialmente em nosso caso, de Ensino Religioso, no Ensino Superior, complementamos nosso entendimento com LUCARELLI, ao afirmar que o compromisso da educação é o de nos levar a uma experiência inovadora e que esta

... Pressupõe uma relação dinâmica entre a teoria e a prática, para além de uma simples relação de aplicação à qual esta última parece destinada na rotina curricular ou das aulas. É por isso que, em oposição à repetição identificamos a inovação (...), com a práxis inventiva: aquela que inclui a produção de algo novo no sujeito do aprendiz, por meio da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica.³⁰⁸

A inovação propiciada pela relação teoria e prática se entrelaça com a formação docente. Nesse processo a formação é a construção da autonomia e desenvolvimento do profissional, marcada pela interdependência dos sujeitos do ensinar e do aprender.

308 LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, M.(Org.). **O que há de novo na educação superior, do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 64.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início de nosso estudo e pesquisa vimos confrontando os elementos que contribuíram no desenvolvimento e formação sócio-educativa dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, considerando a integralidade de ligação entre o saber e a sua situação de aquisição, na perspectiva de preparar profissionais para o seu exercício pedagógico.

Nesse sentido, percorremos o contexto histórico e o cotidiano dos professores de Ensino Religioso na AFESBJ, para ali identificar sua experiência de formação e relacionamento junto aos educandos em sua prática pedagógica. Entendemos este espaço como lugar da produção de conhecimentos, caracterizado pela pedagogia franciscana de caráter humanista. Ao observarmos e analisarmos este processo vivido, ficou-nos evidente a relação formadora de professores, que aconteceu em uma trajetória histórico-cultural, no qual a reflexão e a pesquisa se integraram, destacando-se como elementos constitutivos da teoria e da prática.

Logo, podemos dizer que os processos da prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, construíram os modelos pedagógicos de Ensino Religioso, apresentados em nosso capítulo dois. Esses modelos constituíram-se em elementos essenciais para o entendimento e possibilidade de construir o conhecimento em uma íntima unidade teoria e prática. Nessa unidade, a formação desencadeia-se, como vimos, em processos diferenciados em que saberes e sujeitos interagem e integram-se. São eles, os sujeitos envolvidos com o saber, que os criam e recriam em múltiplos contextos sócio-culturais. Nesse movimento, de criar e recriar, desenvolvem uma formação pessoal e individual, que lhes possibilita decodificar a realidade em que atuam.

Na realidade da AFESBJ, esse processo, como destacamos, encontrou bases sólidas no inspirador da pedagogia franciscana, Francisco de Assis. Ele, como precursor da pedagogia humanista, cujas convicções impregnam o Projeto Pedagógico da Instituição, deixa-nos explícito em seu fazer e pensar a possibilidade de entendimento, da valorização de professores e alunos (mestres e discípulos), que realizam um fazer pedagógico perpassado pela convivialidade.

A construção dos modelos pedagógicos para o Ensino Religioso na AFESBJ, realizou-se, no decorrer da história, portanto, a partir desta interconexão entre o fazer e pensar dos professores em constante busca de melhor responder às necessidades de seus educandos e do desenvolvimento de sua própria formação e área. Isto conduziu os professores a pensarem-se como agentes do saber do Ensino Religioso junto aos educandos. Desse pensar, desenvolveu-se um novo referencial para o Ensino Religioso em que o respeito e o reconhecimento expresso da dignidade do ser humano, como um ser capaz de transformar-se e mudar o mundo, impulsionou-os a relerem e a revisarem suas posturas pedagógicas e a reorganizá-las de forma condizente ao tempo presente e às necessidades reais de seus educandos.

Com isso, queremos observar que no decorrer de nossa pesquisa as mudanças realizam-se a partir das necessidades dos educandos, mas também pelas necessidades dos professores. Estas mudanças se foram concretizando com avanços e retrocessos em sintonia com seu tempo, com a realidade sócio-educativa e cultural, em que professores e alunos estavam envolvidos.

Deste envolvimento, encontramos sinalizadores e referenciais que, acreditamos, contribuem na formação de professores de Ensino Religioso no Ensino Superior. Pois, consideramos que foi este envolvimento o responsável por conduzir os modelos pedagógicos para o Ensino Religioso, estabelecendo para esta área um caráter evolutivo. Desta forma, tornou-se possível propor elementos geradores de mudanças alterando o processo educativo do Ensino Religioso, que deixou de ser informativo para tornar-se um processo de saber alicerçado na ação, reflexão e pesquisa. Estes elementos, no decorrer de cada tempo histórico de formação dos professores, minimizaram a fragmentação da relação teoria e prática.

Com base nestes referenciais, sinalizados em nossa pesquisa, compreendemos que, para atender os objetivos a que nos propomos, é necessário e imprescindível para a formação dos professores de Ensino Religioso que a proposta pedagógica concatene a relação teoria-prática-didática. Cada um desses elementos deve ser contemplado no movimento pedagógico, porém, em sua especificidade própria: em que a teoria propicie o esclarecimento da complexidade do estudo, a prática se constitua como exercício de aprofundamento e a didática como elemento integrador, sistematizador e organizador da relação pedagógica.

Entendemos ser, este, um movimento de complementaridade, em que se exercita o saber para além da abordagem em foco, do conteúdo. Este conteúdo é impulsionador de novas aprendizagens em suas múltiplas relações. O movimento integrado de teoria-prática-didática é o princípio fundamental da progressividade na formação do professor, no Ensino Superior. Em outras palavras, através dessa integração e complementaridade, entre estes três elementos (teoria-prática-didática) na formação do professor, torna-se possível propiciar-lhe mecanismos pedagógicos que o preparem para realizar, de maneira concreta, o princípio da adaptabilidade às condições de sua realidade cultural e social.

Assim sendo, consideramos imprescindível, na formação de professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, a realização da experiência do estágio supervisionado, com acento no desenvolvimento dessa área. Pois, é no confronto com a prática que o professor estará aplicando os princípios de progressividade e adaptabilidade.

Isto se refere ao exercício que observamos no decorrer do desenvolvimento pedagógico proposto pelos modelos de Ensino Religioso, na AFESBJ. Esses modelos nos levam à compreensão de que é possível, por meio do estágio, promover ações, com e do professor, que o habilitem a priorizar o encontro das necessidades dos destinatários e de sua área do conhecimento no exercício de sua prática pedagógica. Haverá, pois, que cultivar, para este exercício, o estudo e a pesquisa para responder a tais necessidades, contemplando a relação teoria-prática-didática.

Queremos destacar que pensar o estágio para o professor de Ensino Religioso, no Ensino Superior, pressupõe pensar o seu encaminhamento de forma integrada. Ou seja, este deverá ajudar o professor, concretamente, a alargar seus conhecimentos, adequar instrumentos ao ensino e à cultura. Para isso, não poderá ser proposto com fragmentação no seu encaminhamento. Outrossim, necessitará que no processo de seu desenvolvimento o acompanhamento não seja fragmentado ou departamentalizado na mão de diversos professores, mas sim que seja constituído um orientador de estágio para propiciar ao formando um processo de saber integrado.

Ao propormos o estágio para o professor de Ensino Religioso, no Ensino Superior, consideramos o problema de nossa pesquisa. A partir dele, observamos

que o procedimento realizado pelos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, deu-se por meio de uma experiência que poderíamos identificar como procedimento de estágio, evidenciado no desenvolvimento dos modelos pedagógicos para o Ensino Religioso.

Nossa análise desse processo compreende que a experiência dos professores realizou-se por meio de um processo de aprendizagens cooperativas, para alcançar o estatuto de área de conhecimento. Para isso, contribui o desenvolvimento afetivo e intelectual que mobilizou o sistema e discurso pedagógico em que estavam envolvidos.

É expressivo observar que a mudança condutora da ação dos professores está ancorada na pedagogia e filosofia franciscana, levando-os a encontrar sintonia entre a teoria e a prática. É no desvelamento desse processo que a avaliação das práticas vivenciadas se instaura, em seu contexto, como elemento que propicia a exploração de metodologias e estratégias para ir de encontro às reais necessidades que entrelaçam as relações da prática educativa-pedagógica.

Esse movimento, no interior da AFESBJ, como já explicitamos, foi mediatizado pela presença dos coordenadores do SOR, que aqui queremos colocar na posição de “orientadores de estágio”. Pois, ao propiciar as condições para a ação e formação dos professores acompanharam seu amadurecimento profissional e na mobilização que processualmente caminhou rumo à mudança.

Esses “orientadores” acolhem a explosão de conhecimentos que adentram por meio dos professores de Ensino Religioso, na AFESBJ, como resultado de interferências externas (mudança da LDB, PCNER, documentos da Igreja...) e pela busca constante em integrar o Ensino Religioso na categoria de área de conhecimento.

Nesse movimento e busca rompe-se com o procedimento que atrelava ao ensino desta área, como elementos de formação, a informação e transmissão. Tal rompimento instaurou, em sua ação pedagógica, a informação como objeto de ensino e a comunicação como processo de aprendizagem. É neste movimento que o saber do professor integra-se no exercício pedagógico com os educandos, levando-o a colocar-se na condição de exercitar a sua aprendizagem. Isto ocorre quando precisa transitar entre a teoria e a prática, na sua ação pedagógica.

Desse exercício, como vimos, da relação pedagógica que integra educando-saber-educador, por meio do movimento teoria-prática-didática, resultou a produção de portfólio e, desta, a coleção *“Redescobrimo o Universo Religioso”*. Essa produção é o ápice do “estágio” desses educadores que estruturaram os seus estudos, reflexões e instrumental de pesquisa, elaborando os elementos expressivos na relação vivenciada de ensino-formação-aprendizagem.

Desta forma, entendemos que o estágio, na formação do professor, deva tornar-se um espaço construtivo para o desenvolvimento e saber deste profissional, configurando-se no diálogo do conhecimento que integra teoria e prática. Isto pressupõe, segundo DEMO,

...(re)construir o conhecimento necessário para sua prática profissional como atitude permanente, no sentido de refazer a cada dia sua competência; (...) elaborar constantemente material próprio didático e científico, de tal sorte que se garanta autonomia em termos de conhecer e intervir; (...) experimentar inovações práticas, desde que assimiladas criativamente, sobretudo em termos de motivação de aprendizagem.³⁰⁹

E, ainda, frisamos a necessidade e importância da fundamentação teórica para que o estágio se realize de forma a atender, realmente, a preparação desses profissionais. Neste aspecto, entendemos que é imprescindível, pelo que observamos em nossa pesquisa, propor para a formação dos professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, um referencial de educação capaz de gerar a compreensão, em cada área do conhecimento, como em MORIN, de que “... educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa: educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.”³¹⁰

Nesse sentido, a contribuição dos professores de Ensino Religioso é de significativa importância. E isto pressupõem que a sua formação os instrumentalize para o entendimento de que, segundo ASSMANN,

Aprendemos e conhecemos mediante processos solidários de co-presença e co-participação em mundos do sentido para os quais não apenas nós mesmos mantemos interfaces comunicativas.

309 DEMO, P. (Org.). *ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 167.

310 MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001, p. 93.

Nossos mundos do sentido surgem a partir de interfaces com os mundos dos outros. Os nossos não poderão existir sem que os dos outros sejam simultaneamente afirmados, embora as interfaces de entrada e saída sejam diferentes. Se não houvesse a partilha solidária de mundos do sentido, ao menos substancialmente idênticos, que sobraria? Trincheiras, contraposições, senhor e escravo, etc, numa disputa feroz por 'nomear' o mundo com o seu poder?

A noção de interface (...) é a dimensão conjugativa do encontro, [onde] (...) aprender é abrir-se ao mundo e aos outros.³¹¹

Para isso, é preciso que no decorrer da formação dos professores de Ensino Religioso, no Ensino Superior, este desenvolva clara compreensão acerca de "... que toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são (...) criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses"³¹², como nos afirma MORIN.

É isso que percebemos na prática dos professores de Ensino Religioso da AFESBJ e, conseqüentemente, no desenvolvimento das suas construções de formação e teoria. Nisto reafirmamos a sua necessária preparação profissional para que, de acordo com a finalidade proposta para a educação superior, possa desenvolver o espírito científico e pensamento reflexivo, comunicando e reconstruindo, através do ensino, os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que fazem parte do patrimônio da humanidade (LDB 9.394/96). E integrando a estes os conhecimentos da cultura local, regional, sejam capazes de "... reaprender a rejuntar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o planetário, (...) estimulando a unidade na diversidade (...) para garantirem às futuras gerações um mundo com mais beleza e sustentabilidade."³¹³

311 ASSMANN, H. & SUNG, J.M. **Competência e sensibilidade solidária**: Educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 256-257.

312 MORIN, op. cit., p. 82

313 CARVALHO, E.A. In: MORIN, op. cit., abas de capa.

REFERÊNCIAS

- AFESBJ. **100 histórias do Bom Jesus**. Curitiba, [s.n.], 1996.
- AFESBJ. **Ações do Ensino Religioso 2000-2001**. Curitiba.
- AFESBJ. **Descrição do Serviço de Orientação Religiosa 1997**. Curitiba.
- AFESBJ. **Encontro de educadores franciscanos - Ensino Religioso**. Rondinha, Campo Largo, 07/10/1989
- AFESBJ. **Excelência**. Revista de circulação interna. Curitiba: Gráfica Clichepar, 27 de fevereiro de 1998.
- AFESBJ. **Histórias e estórias do Bom Jesus**, [s.n], 1980.
- AFESBJ. **Oficina na área de Ensino Religioso – 25.07.1997**. Curitiba.
- AFESBJ. **Planejamento anual 1999**. Curitiba, 2000.
- AFESBJ. **Planejamento anual 2000**. Curitiba, 2001.
- AFESBJ. **Planejamento de Ensino Religioso 1994**. Curitiba, 1995.
- AFESBJ. **Planejamento de Ensino Religioso 1996**. Curitiba, 1997.
- AFESBJ. **Planejamento de Ensino Religioso 1997**. Curitiba, 1998.
- AFESBJ. **Plano de Atividades de Ensino Religioso**. Educação Infantil a 8ª séries - 1º ao 4º bimestre 2000. Curitiba, 2001.
- AFESBJ. **Plano do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1998**. Departamento de Ensino Religioso. Curitiba, 1999.
- AFESBJ. **Programa de qualidade total - 1996**. Curitiba.
- AFESBJ. **Projeto de drogadição - 1995-1996**. Curitiba.
- AFESBJ. **Projeto de informática - 1995-1997**. Curitiba.
- AFESBJ. **Projeto de orientação educacional 1995-1997**. Curitiba.
- AFESBJ. **Projeto de orientação vocacional - 1995-1997**. Jardim ao 2º grau. Curitiba.
- AFESBJ. **Projeto Hábitos de estudo - 1995-1997**. Curitiba.
- AFESBJ. **Projeto Pedagógico 2000**. Curitiba, 1999.

AFESBJ. **Projeto pedagógico 2001** – Fundamentação de Ensino Religioso. Curitiba.

AFESBJ. **Regimento Escolar 1994**. Curitiba, 1995.

AFESBJ. **Regimento Escolar 1996**. Curitiba, 1997.

AFESBJ. **Relatório de Atividades do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1979**. Curitiba, 1980.

AFESBJ. **Relatório de Atividades do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1984**. Curitiba, 1985.

AFESBJ. **Relatório de Atividades do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1986**. Curitiba, 1987.

AFESBJ. **Relatório de Atividades do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1988**. Curitiba, 1989.

AFESBJ. **Relatório de Atividades do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1989**. Curitiba, 1990.

AFESBJ. **Relatório de Atividades do Serviço de Orientação Religiosa (SOR) 1994**. Curitiba, 1995.

AFESBJ/PEC. **Manual do professor de educação à distância – Ensino Religioso e Pastoral**. Curitiba, 2001.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (orgs.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ALVES, L. A. S.; JUNQUEIRA, S. R. A (org). **Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, C. **Glossário para Educadores(as)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARNS, Frei João Crisóstomo. **Uma escola centenária em sua moldura histórica**. Curitiba: Gráfica e Editora Linarth, 1997.

ASSMANN, H.; MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução: Ludovico Garmus (coord.). 45ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOFF, Leonardo. **São Francisco de Assis: Ternura e Vigor uma leitura a partir dos pobres**. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BOLETIM ENTRE NÓS. São Paulo: FTD, nº 03, ago./set. 2001.

BOLETIM ENTRE NÓS. São Paulo: FTD, nº 44, jan/jun. 2002.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em:
<<http://www.fema.com.br/~josirene/constituicao.htm>> Acesso em 29/09/2003.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13/04/1999, seção 1, p. 18.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15/04/1998, seção 1, p. 31.

CAROLI, E. (coord.) **Dicionário Franciscano**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/CEFEPAL, 1999.

CARON, Lurdes. **O Ensino Religioso em documentos da Igreja Católica**. Brasília: CNBB, 2000. (Mímeo.)

CARON, Lurdes. **Um balanço do Ensino Religioso a partir da LDB n.º 9.394/96**. 36ª Assembléia da CNBB, Itaici, 1997. (Mímeo.)

CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAYOTA, M. **Semeando entre brumas**. Utopia franciscana e humanismo renascentista: uma alternativa para a conquista. Petrópolis, RJ: CEFEPAL, 1992.

CNBB. **A caminhada do Ensino Religioso na CNBB**. Brasília, DF, 1999, (Mímeo).

CNBB. **Catequese Renovada**. 18ª ed. São Paulo, SP: Paulinas, 1990. (Documentos da CNBB, nº 26).

CNBB. **O Ensino Religioso**: nas Constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. São Paulo: Paulinas, 1987. (Estudos nº 49)

COMPÊNDIO DO VATICANO II. Constituições, decretos, declarações. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. A escola católica no limiar do terceiro milênio. **Caderno da AEC do Brasil**. Brasília: AECBR, 1998, nº 76.

CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Dimensão Religiosa da Educação na escola católica**: orientações para a reflexão e a revisão. Roma: Vaticana, 1998.

COSTA, M. **A educação nas Constituições do Brasil – Dados e Direções**. RJ: DP&A., 2002.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. **Franciscanos na Educação e Comunicação**. Bragança Paulista, EDUSF, 1995.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DEMO, P. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEPARTAMENTO DE COLÉGIOS E FACULDADES. **Franciscanos na educação**. Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil – Setor de Pastoral. Petrópolis, RJ: 29/01/1985.

DIÁLOGO: REVISTA DE ENSINO RELIGIOSO. São Paulo, SP: Paulinas, nº 03, ago. 1996.

EQUIPE DIOCESANA DE CATEQUESE. **Libertação Páscoa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. (Roteiro Catequético, v. 4)

FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação).

FERREIRA, A. C. **Ensino Religioso nas Fronteiras da Ética**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FIGUEIREDO, A. P. **Ensino Religioso no Brasil**: origem e evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento. Fontes antropológicas e aspectos sócio-político-culturais. Belo Horizonte, 2003, (Mímeo).

FIGUEIREDO, A. P. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Ensino Religioso: Série Fundamentos).

FIGUEIREDO, A. P. **Ensino Religioso: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Ensino Religioso Escolar: Série Fundamentos).

FIGUEIREDO, A. P.; CARON, Ir. Lurdes. **Legislação do Ensino Religioso no Brasil, no contexto histórico de diferentes épocas**. Brasília: CNBB, 2001. (mímeo)

FIGUEIREDO, A. P. **O Tema Gerador no Currículo de Educação Religiosa - O Senso do Simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Caderno de Estudos** - Curso de Extensão à Distância de Ensino Religioso. São Paulo, Vol. 01 a 20, 2000.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FRANCISCANOS. **Província da Imaculada Conceição do Brasil**. Ordem Franciscana. Disponível em:

<http://www.franciscanos.org.br/historia_fran/ordem.htm> Acesso em 24/03/2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.(Coleção Leitura).

GRUEN, W. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

GRUPO BOM JESUS. Disponível em:

<<http://www.bomjesus.br/grupo/institucional.asp>> Acesso em 06/08/2003.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor).

JUNQUEIRA, S. R. A. **Educação Religiosa – Construção da Identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Pastoral Escolar: conquista de uma identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JUNQUEIRA, S. R. A. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A.; MENEGHETTI, R. G. K. & WASCHOWICZ, L. A. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R.A. **Um ideal, um caminho, uma proposta**. Curitiba: Champagnat, 2001.

KELLER, Pe. Eugenio D. **A Igreja: das origens ao Vaticano II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção Cadernos Temáticos para Evangelização, nº 10).

LE GOFF, J.; MOLLAT, M. & ROTZETTER, A. **Francisco de Assis : Além do Tempo e do Espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. (Revista Concilium nº169/1981/9: Espiritualidade).

LECLERC, E. **O Sol Nasce em Assis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LELOUP, Jean-Yves. **A montanha no oceano: meditação e compaixão no budismo e cristianismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÉXICO VOZES - Informações gerais para o desenvolvimento dos profissionais Vozes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBÂNEO. J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

MANSELLI, R. **São Francisco.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/FFB, 1997.

MATURA, T. **O Projeto Evangélico de Francisco de Assis.** Petrópolis, RJ: Vozes/CEFEPAL, 1979.

MAZZUCO, V. **Francisco de Assis e o modelo de amor cortês-cavaleiresco: elementos cavaleirescos na personalidade e espiritualidade de Francisco de Assis.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MESQUIDA, P. **Educação Brasileira.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2002. (Apostila do Mestrado em Educação)

MESQUIDA, P. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil.** Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MICHAELIS: **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução.** Brasília, MEC, 1997.

MORANDI, F. **Modelos e Métodos em Pedagogia.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLENIKI, M.L.R.; DALDEGAN, V.M. **Encantar: uma prática pedagógica no Ensino Religioso.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PALMER, P.J. **Conhecer como somos conhecidos: a educação como jornada espiritual.** Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999.

PERRENOUD, P. et. al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PICCOLO, Frei Agostinho S. **Perfil do Educador franciscano**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Disponível em:
<<http://www.bomjesus.br/proposta/identidade.asp>> Acesso em 08/07/2003.

RAMOS, Fr. Cornélio Moya. **O caminho espiritual de São Francisco**. Niterói, RJ: FFB, 2000

REDE ESCOLAR FRANCISCANA. **Projeto educativo franciscano**. Anápolis, GO: Universidade Católica de Goiás, 1985.

REVISTA DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Bragança Paulista, SP: EDUSF, nº 4, vol. 7, 1989.

REVISTA DE EDUCAÇÃO DA AEC. Brasília, DF: AEC do Brasil, ano 22, nº 88, jul./set. 1993.

RICHARDSON, R. J. & Colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVEIRA, Frei Ildelfonso & REIS, Orlando dos.(sel. e org.) **Escritos e Biografias de São Francisco de Assis**. Crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano. Petrópolis, RJ: Vozes/ FFB, 2000.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB:lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

VIEIRA. M. P.; PEIXOTO, M. R. & KHOURY, Y. M. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 2000.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 6ª ed. amp. Curitiba, PR: Ed. Gráfica Vicentina Ltda, 1998.

WILLEKE, Frei Venâncio. **Franciscanos na história do Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

ZAVALLONI, R. **Pedagogia Franciscana: Desenvolvimento e Perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes/ FFB, 1999.

ZIMMERMANN, Pe. Roque. **Ensino Religioso: uma grande mudança**. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação / Coordenação de Publicações. Câmara dos Deputados, nº 46, 1998.