



Itinerário para uma educação e ensino cristão humanizado: perspectivas pedagógicas

Itinerary for humanized Christian education and teaching: pedagogical perspectives

Jacqueline Zirolto Dolghie³⁰⁸

Docente no PPG de Teologia da Faculdade Teológica Sul Americana

Denise Martins Américo de Souza³⁰⁹

Doutoranda no PPG de Educação da Universidade Estadual de Maringá

Resumo: A proposta do presente artigo é trazer conceituações sobre uma educação e ensino cristão mais humanizado e crítico. Para isso entendemos que se deve considerar uma prática educacional capaz de possibilitar uma formação que alcance uma melhor convivência com o outro, respeitando as diferenças, preservando a integridade e contribuindo para a identidade cristã. Um caminho possível para uma educação e ensino cristão humanizados aplicados parte da seguinte estrutura: teoria, método e didática, sendo a espiritualidade o eixo transversal. Aos sujeitos envolvidos no processo cabem ser estimulados, a partir da didática, ao envolvimento e participação como protagonistas de um aprendizado capaz de fazê-los interagir com coerência entre a teoria e a Bíblia aplicados a realidade gerando experiência, transformando o meio a partir de uma consciência crítica e responsável com o contexto que envolve o humano cristão ou não.

Palavras-Chave: Educação e Ensino. Humanização. Consciência crítica.

Abstract: The purpose of the article is to bring concepts about a more humanized and critical Christian education and teaching. To achieve this, we understand that an educational practice capable of enabling training that achieves better coexistence with others, respecting differences, preserving integrity and contributing to Christian identity must be considered. A possible path for applied humanized Christian education and teaching is based on the following structure: theory, method and didactics, with spirituality being the transversal axis. The subjects involved in the process must be encouraged, through didactics, to involve and participate as protagonists of a learning process capable of making them interact with coherence between

³⁰⁸ Possui Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Bacharelado em Música pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Tem Doutorado e Mestrado (Bolsista CAPES) em Ciências Sociais e Religião pela UMESp e Pós-doutorado (bolsista CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Mackenzie. É docente no Mestrado Profissional em Teologia da Faculdade Teológica Sul Americana (FTSA).

³⁰⁹ Doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá, Doutora pelo Western Theological Seminary Michigan-EUA, possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado em educação pela mesma instituição. É professora universitária, ministrou aulas no curso de Administração de Empresas, Logística, Farmácia, Pedagogia e Especialização em Educação Infantil.

theory and the Bible applied to reality, generating experience, transforming the environment from a critical and responsible awareness of the context that involves the Christian or non-Christian human being.

Keywords: Education. Teaching. Humanization. Critical consciousness.

Introdução

Entendemos que a educação e o ensino refletem processos culturais de um país. Tais processos são fruto da convivência social, assim como das relações políticas estabelecidas entre os indivíduos e as instituições. Nesse sentido, Moacir Gadotti³¹⁰ destaca que se faz necessária a formação do educador para uma nova realidade brasileira uma vez que a educação está relacionada com processos de formação para cidadãos conscientes. Para isso, não se deve desconsiderar as características da tradição política do país, na qual ainda há o predomínio de oligarquias que se associam para o controle do poder. Destacamos, assim, a importância de um ensino crítico para que, segundo Bittencourt³¹¹, superemos o contexto que resulta no perigo de se explicar o momento presente por ele mesmo, ignorando o passado público, o que acarreta a perda da visão dialética da história e da realidade política.

O que emerge como necessário é ressaltar, no campo das discussões do ensino, o indivíduo como cidadão participante de uma sociedade. Para Braverman³¹², as relações sociais se metabolizam na sociedade, na qual ocorre a socialização do ser, ou seja, o indivíduo socializa-se a partir das interações com o outro. Nessa dinâmica, o processo educacional deve ser entendido como parte do processo de socialização.

O ensino cristão não está fora desse contexto e, dentro desse subcampo, nossa intenção não é discutir ou estabelecer modelos e conteúdos moralistas de ensino ou algo semelhante. Buscamos pensar uma prática pedagógica cristã humanizada e crítica, capaz de promover uma formação que alcance o indivíduo no melhor da convivência com o outro, respeitando as diferenças, sem ferir a sua integridade. Para tanto é preciso evitar interpretações que promovam o distanciamento, exclusão ou manifestações preconceituosas de posturas fundamentalistas, unilaterais ou moralistas. Dessa forma, acreditamos que a educação e o ensino cristão também podem contribuir para a formação dos cidadãos de forma geral e podem assumir um papel emancipatório, fomentando o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos. Nesse sentido a educação cristã se coloca para além de reproduções doutrinárias e colabora para o desempenho do importante papel de formação cidadã. É a partir desse pressuposto que apresentamos, no presente artigo, uma discussão teórica sobre uma educação emancipatória, para, posteriormente, traçarmos um itinerário que ajude no processo de um ensino cristão humanizado.

Há, aqui, três pontos que precisam de esclarecimentos, antes de prosseguirmos. O primeiro se refere ao recorte do subgrupo cristão, que, nesse artigo está delimitado no protestantismo. O segundo se refere ao *lôcus* do ensino cristão e, nesse sentido, propositalmente não estabelecemos um local de específico. Ele pode ser desde os espaços formais dos cursos de graduação em teologia (reconhecidos pelo MEC), os

³¹⁰ GADOTTI, Moacir. *Um legado de Esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

³¹¹ BITENCOURT, Circe. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

³¹² BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

seminários livres confessionais e interdenominacionais, como os espaços destinados às chamadas Escolas Bíblicas Dominicais, típicas das denominações protestantes do país. E deixamos esse espaço aberto por entendermos que em todos eles há uma forma de educação - uma didática- com o mesmo *modus operandi*. Ou seja, a educação experienciada em uma instância, se reproduz nas outras. E é por causa de uma postura educacional desarticulada da pedagogia moderna, ainda existente na maioria das instâncias religiosas do protestantismo brasileiro, que propomos essa reflexão em diálogo com a pedagogia, na busca por superação do modelo tradicional que persiste nesse meio. Trata-se, portanto, de uma discussão genérica, mas que achamos necessária para um questionamento das estruturas do ensino cristão, em todos os níveis onde ele ocorre.

O último ponto diz respeito ao que entendemos por ensino cristão humanizado. A adjetivação diz respeito a uma prática de ensino que seja capaz de gerar a formação integral do educando através de uma consciência histórica crítica, cidadã e espiritual. Essa formação deve fomentar o movimento de sair de si mesmo em direção ao outro. Buscamos uma educação cristã que promova o sentido de pertença no mundo e a promoção da dignidade humana, vinculados à fé e à espiritualidade.

Diante desses esclarecimentos, apresentamos nosso percurso teórico. Iniciamos trazendo Bernard Charlot³¹³ no que tange à discussão da educação como espaço da convivência com o outro. Na abordagem sobre o papel do docente e o processo educacional, Maurice Tardiff³¹⁴ tem uma importante consideração sobre o professor como alguém que possibilita caminhos e descobertas para que o sujeito/aluno constitua o seu saber. Caminhando nessa perspectiva trouxemos para este diálogo os autores Jörn Rüsen³¹⁵ e Paul Ricoeur³¹⁶. O primeiro aborda o conceito de consciência histórica constituída a partir da narrativa; o segundo aponta conceitos sobre narrativa significativa, tendo como ponto de partida a experiência de como elas se constituem neste processo educacional.

Abrimos diálogo do tema “educação e Bíblia” a partir da concepção de Jesus enquanto “Filho do Homem”, na sua condição humana, por sua vez, inseparável da sua divindade. Para essa discussão nos valem das contribuições de Paul Tillich³¹⁷.

No contexto da educação cristã trazemos Daniel Schipani³¹⁸ e Howard Hendricks³¹⁹ para pensarmos sobre técnica e método em educação, a partir de uma perspectiva humanizada e, nesse sentido, os autores enfatizam a importância da educação cristã para o Reino de Deus. Com Mezirow³²⁰ podemos pensar na contextualização da educação e ensino cristão no aspecto social e crítico a partir da

³¹³ CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

³¹⁴ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

³¹⁵ RÜSEN, Jörn. *El desarrollo dela competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Revista Educativa n.º. 7, p. 27 a 36, Buenos Aires, Flacso, 1992; RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

³¹⁶ RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (Tomo 1). Campinas-SP: Papirus Editora, 1994.

³¹⁷ TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2005.

³¹⁸ SCHIPANI, Daniel S. *El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia: fundamentos y principios de educación cristiana*. Miami: Caribe, 1983.

³¹⁹ HENDRICKS, Howard. *Ensinando para transformar vidas*. São Paulo: Betânia, 1991.

³²⁰ MEZIROW, J. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.

ideia de transformação na compreensibilidade, verdade, aplicabilidade e autenticidade. Tais conceitos nos proporcionam uma reflexão crítica a partir do ser cristão.

Partindo da concepção de pesquisa de Ada Magaly Brasileiro³²¹ buscamos, na construção de um possível itinerário para uma educação cristã humanizada, a sistematização de conceitos, a aproximação de diferentes áreas de investigação e o diálogo constante entre a teoria e prática.

O artigo está organizado em três seções, além da introdução e conclusão. São elas: a educação para a formação humana; a educação e a Bíblia; Itinerário para a possibilidade de um ensino cristão humanizado. Na primeira pensamos a educação propriamente dita, na segunda a perspectiva educacional bíblica e, por fim, a partir dos pontos de intersecção entre as duas seções, propomos um pequeno itinerário para o que consideramos ser um ensino cristão humanizado.

1 A educação para a formação humana

Das diversas abordagens do campo da educação, iniciamos nosso caminho teórico enfatizando a educação no seu aspecto relacional. Buscamos, de fato, pensar a educação – suas categorias e conceitos – a partir da dinâmica da relação dos sujeitos entre si, com suas histórias e contextos. Por isso buscamos uma concepção inicial de educação a partir de Charlot.

A educação supõe uma relação com o outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. Este é um outro universal da situação de ensino. Aquele outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas etc.; é também um outro ser humano (ou vários).³²²

Charlot³²³ ao falar sobre educação aponta os “universais do ensino” no processo da aprendizagem. Os universais são o que cada indivíduo traz e aquilo que é agregado no contexto em que vive. Podemos dizer que são: a educação, o professor que atua nesta relação, o desejo do indivíduo, o espaço onde vive, o outro diferente de si, etc. Eles podem ser generalizados no conceito de condição humana, porém não na singularidade de cada um. É nesta dinâmica da convivência que o ser social se forma e continuamente se constitui, por isso a aprendizagem é dinâmica e constante. É na relação com o outro, e com seu conjunto de valores, que o indivíduo se humaniza na aprendizagem. Ou seja, para o autor, devemos considerar que a dialética entre a natureza (interioridade) e situação de ensino (exterioridade) é universal e modifica o indivíduo constantemente.

Para Charlot³²⁴ “não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado”. Ele aponta a educação como um triplo processo: humanização, socialização e singularização. Sendo assim, recai sobre o

³²¹BRASILEIRO, Ada Magaly M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

³²² CHARLOT, 2005, p.77.

³²³ CHARLOT, 2005, p.75.

³²⁴ CHARLOT, 2005, p.78.

professor as ações práticas neste triplo processo, que é a tarefa de formar seres humanos participantes de uma sociedade, que sejam, ao mesmo tempo, singulares na sua essência. Falamos em formar pessoas capazes de saber quem são, o que o mundo representa e quem são os outros nesse espaço.

1.1 A consciência histórica e as produções de narrativas: educação, ensino e aprendizagem

A narração não é um simples ato de “contar” algo sobre o qual se experienciou, viu ou escutou. Para Ricoeur³²⁵ a narrativa “é sempre um mundo temporal”. Ela tem na sua estrutura a configuração dos elementos temporais que permitem abordar não só questões teóricas, mas também os valores, ideias, conhecimentos, decisões pessoais e coletivas.

Há uma relação direta da narração com a temporalidade, sendo que, para Ricoeur³²⁶ “o tempo torna-se compreensão, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. Nessa perspectiva, a linguagem entra como o discurso no qual se constrói articulações entre elementos do contexto de vida. Dessa forma, a narrativa ultrapassa o sentido do ato da fala, compreendendo que está além do presente e pode conquistar autonomia em relação ao seu autor e ao mundo em que surgiu.

Todas essas ações, discursos e elaborações corroboram para o que Rösen³²⁷ aponta como intrínseco na relação entre o conhecimento histórico e a vida prática. É esta narrativa que irá proporcionar uma transformação de consciência, o que autor chamou de consciência histórica³²⁸ ou seja, o entendimento dos acontecimentos a partir da vivência e constituição das narrativas.

Sintetizamos os tipos de consciência histórica classificadas pelo autor³²⁹:

- Consciência tradicional: há recordação do passado apenas como tradição, repetição do modelo e manutenção no presente.

- Consciência exemplar: o passado se relaciona com o presente no formato de lição ou mensagem criando identidade com regras, moralidade, valor, etc. Os acontecimentos são ensinados a partir de exemplos concretos vinculados a moral ou lição de vida.

- Consciência crítica: é a consciência que, a partir da narrativa, critica os valores e desafia a moral, apresentando o seu contrário e injetando argumentos para a razão moral, criando, assim, outras percepções.

- Consciência do tipo genética: o acontecimento sobrepuja o passado, ou seja, o indivíduo se identifica de maneira pessoal com os acontecimentos históricos.

Essas classificações não são estáticas ou se cristalizam na vida do indivíduo, também não estão relacionadas as questões psicológicas como definidora de comportamentos. Elas apontam para o campo do entendimento do acontecimento com base na vivência constituída, pois nelas estão implícitas as histórias pessoais, valores, cultura, experiências.

³²⁵ RICOEUR, 1995, p.15.

³²⁶ RICOEUR, 1995, p.15.

³²⁷ RÜSEN, 2001, p.108.

³²⁸ RÜSEN, 2001, p. 56.

³²⁹ RÜSEN, 2011, p. 63.

1.2 O educador e o educando

O professor exerce um papel essencial no processo educacional. Tardiff³³⁰ considera que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Sendo assim, podemos entender que o papel do professor não é apenas o de impor conteúdos, mas conseguir fazê-los ser significativos para os educandos; nisso consiste a ação de transmitir. A transmissão requer a socialização dos saberes.

Consideramos que estes saberes possuem um arcabouço de conhecimentos constituídos em domínios técnicos (métodos, didática, fundamentos teóricos etc.), e nos contextos da história de vida do professor. Ou seja, a transmissão do saber extrapola o específico (técnico) que é exigido na atuação profissional. Os vários elementos da vida sociocultural do professor também promovem contextos de reflexões em diversos níveis. E nisso retomamos o conceito de Rüsen³³¹ de consciência histórica como evocação do passado que, por ser espelho da experiência vivenciada, se reflete na vida presente em duas direções: para fora e para dentro. Assim é possível afirmar, pensando no professor, que se ensina aquilo que tem sentido e significado nas dimensões temporais do passado, presente e futuro. E é através da narrativa que o professor revela os elementos que se fazem presente na sua consciência histórica. Por isso, não é possível desvincular a narrativa dos saberes de quem ensina. Ou seja, a prática pedagógica pressupõe a consciência histórica do professor.

Mas é aqui que uma outra consciência histórica deve ser trazida nessa dinâmica, a do aluno. Sem dúvida, o objetivo final de uma educação emancipatória é fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno. Entretanto, isso jamais poderá se concretizar se o educando não for considerado a partir de si mesmo, e nisto está o seu protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Tratar o aluno como protagonista é levar em consideração os seus saberes, o seu conjunto de valores e significados a partir de sua trajetória. O saber que vai além do conteúdo informativo é aquele que promove sentido e valor para o sujeito.³³²

Se o espaço educacional – entendido como qualquer espaço que promova o processo ensino-aprendizagem - não promover o envolvimento e participação dos alunos, o ensino poderá ganhar uma dimensão excludente. A educação perde o seu sentido e passa a promover doutrinação acerca do conhecimento. Para isso ser evitado, um dos princípios da educação, que mais precisa ser evocado, é o diálogo. Por isso, o papel do professor é criar, nesse espaço, condições tais, que despertem no educando o desejo para um aprendizado significativo e relevante para a vida presente e futura, que, por sua vez não despreze o passado vivido.

Apenas desse modo a prática pedagógica não será estática, no sentido depositário do conhecimento, mas ganhará uma dimensão construtiva de reconhecer e desafiar ideologias dominantes, suposições, representações de desigualdade sociais, e outras questões relevantes.

2 A educação e a Bíblia

Concebendo a educação enquanto um processo formativo dos indivíduos, passamos a pensá-la, agora, no escopo cristão, em que a Bíblia, enquanto um princípio

³³⁰ TARDIFF, 2006, p.31

³³¹ RUSËN, 1992, p.108.

³³² CHARLOT, 2005, p.80.

de fé e prática, é a base para todas as discussões posteriores a respeito da educação. A narrativa bíblica traz diferentes preceitos e conhecimentos relacionados à educação, que foram transmitidos através da cultura, tradição oral e escrita.

O processo educativo pode ser percebido de forma genérica na Bíblia, desde o relato do Éden, em que o ser humano recebe as orientações do Criador sobre a preservação, cuidados e orientações para a vida, até o Novo Testamento, quando pessoas comuns recebem orientações por meio dos ensinamentos de Cristo e nos relatos das cartas enviadas para as igrejas. É nesse cenário bíblico que destacamos Jesus enquanto um homem que ensinava constantemente sobre perdão, redenção e reino universal.

Esse Jesus que ensinava só pode ser apreendido na sua humanidade. Por isso nos atentaremos para a expressão, dita pelo próprio Jesus sobre ele, “Filho do Homem”, que se encontra no evangelho de Mateus 26;24³³³. Em grego tal expressão significa “*anthropou huios*”. Jesus resgata, a partir dos livros de Daniel e Ezequiel, esse título salvífico, ou seja, àquele que se torna homem para realizar a vontade do Pai. A expressão Filho do Homem utilizada em hebraico (Bem Adan), principalmente no texto de Daniel (7: 13-14), é a fórmula semântica mais próxima àquela utilizada por Mateus.

Essa expressão é um símbolo e significa “Novo Ser”. De acordo com Tillich, a partir da concepção de Novo Ser o indivíduo alcança uma realidade que abrange o espaço social e a natureza. Ou seja, “o Novo Ser não exige o sacrifício do ser finito; em vez disso, ele plenifica todo ser finito, conquistando a sua alienação”³³⁴. O autor se refere a experiência do indivíduo com Cristo, em que há um encontro do ser finito com o eterno, caracterizando a validade universal do cristianismo a partir da união da “direção horizontal da expectativa do Novo Ser com a direção vertical”³³⁵. E assim podemos entender que a figura do “Filho do Homem” une as duas coisas: natureza e eternidade a partir do homem.

O título de “salvador”, expressão muito usada em todo o Novo Testamento, também traz a humanidade de Jesus em consonância com sua divindade. Segundo Rezende esse título, ao ser usado por Jesus de forma autorreferencial, indica dois aspectos: “Primeiro, recordar sua íntima ligação com o gênero humano, sendo ele mesmo um ser humano. Em segundo lugar, recordando o relato da visão de Daniel, chamar atenção para a sua missão salvífica: Ele instaura um novo reino, que é eterno”³³⁶.

Nas duas percepções podemos entender que Jesus se fez homem e habitou em nosso meio seja na condição humana ou na condição de eterno. A expressão *anthropou huios* é apresentada como entendimento do lado humano de Jesus. Estudos cristológicos mostram a relação do divino com o humano a partir desta expressão. Em outras palavras, a encarnação de Jesus não está relacionada a perda da divindade, mas, no sentido eterno, ocorreu o acréscimo da humanidade.

³³³ BÍBLIA, português. A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

³³⁴ TILLICH, 2005, p. 312

³³⁵ TILLICH, 2005, p. 313

³³⁶ REZENDE, Pedro. Por que Jesus chamava a si mesmo de “filho do homem”? Editado por Pedro A D Rezende. Disponível em: <<https://cic.unb.br/~rezende/iman/filho-do-homem.pdf>> Acesso em: março de 2020. s/p

O que mais nos interessa em toda essa discussão é trazer à tona a humanidade de Jesus a partir de sua abordagem com diferentes pessoas. Fosse por meio de parábolas, alegorias ou acontecimentos do cotidiano, os ensinamentos de Jesus causavam profunda reflexão nos ouvintes, quer sobre a condição da natureza humana nas suas mais complexas relações, quer na perspectiva intimista de cada um. Para exemplificar podemos citar algumas passagens bíblicas tais como: a condição da mulher Samaritana, as atitudes de Zaqueu- o cobrador de impostos-, a lição sobre a parábola da dracma perdida, entre outras com a mesma importância.

Esse aspecto da vida de Jesus nos possibilita ver o quanto o processo de formação humana está vinculado ao ensino e o quanto essa prática está presente na espiritualidade cristã. Uma espiritualidade que se faz de carne e osso, no convívio entre indivíduos diferentes e plurais e que, por causa disso, tem poder – e dever-transformador.

2.1 A educação e o ensino cristão como propósito para humanização

A educação cristã está vinculada à espiritualidade, e esta, por sua vez, gera mais sentido e significado à aprendizagem humanizada. Nesse ponto trazemos a perspectiva de Schipani³³⁷:

Nos comprometemos à educação cristã a fim de fazer o possível para que as pessoas de todas as idades se apropriem do Evangelho de Reino de Deus.

“Apropriação”- tornar próprio- significa aqui tanto a conversão como o desenvolvimento e o cultivo de um estilo de vida cristão no sentido de uma fé viva em resposta à dádiva, à promessa e às responsabilidades que o Reino implica. (Tradução nossa)³³⁸

Podemos considerar que o grande sentido desta discussão é a clareza com que o autor aponta como as pessoas podem se apropriar do reino de Deus a partir de uma educação cristã. Ele nos esclarece que a conversão, o cultivo de um estilo de vida cristã a partir da fé viva³³⁹, nos engaja na responsabilidade que o reino implica. É o comprometimento da educação cristã nas diferentes dimensões da vida de fé e na interação social.

Podemos afirmar que a humanização a partir do cristianismo se concretiza na apropriação do evangelho. Para Schipani³⁴⁰, essa apropriação se revela nas seguintes ações: seguir a Jesus Cristo, ou seja, afirmar Cristo através da participação e compromisso com a comunidade fazendo discípulos; promover a transformação social a partir do aumento da liberdade para ações mais humanizadas; conhecer e amar a Deus como Criador, Redentor e Sustentador da vida, ou seja, reconhecer o caráter de

³³⁷ SCHIPANI, Daniel S. El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia: fundamentos y principios de educación cristiana. Miami: Caribe, 1983.

³³⁸ “Nos comprometemos en la educación Cristiana a fin de hacer posible que las personas de todas las edades se apropien del Evangelio del Reino de Dios. “Apropiación”- hacer propio- significa aquí tanto la conversión como el desarrollo y el cultivo de un estilo de vida Cristiano en el sentido de una fe viva en respuesta a la dádiva, la promesa, y las responsabilidades que el Reino implica.” (SCHIPANI, 1983, p.157).

³³⁹ Entendemos por dimensão de fé a conduta, em relação a crer, confiar e fazer.

³⁴⁰ SCHIPANI, 1983.

Deus na dimensão da Paz (Shalom). A partir do autor, compreendemos que a identidade cristã de serviço ao reino se revela na integração e na responsabilidade social.

É nessa direção que Mezirow³⁴¹ afirma que a educação cristã deve criar diálogos com o propósito de contribuir na consolidação de uma comunidade onde haja paz, amor e gozo; capaz de incluir pessoas, sem nenhuma exclusão por classe, etnia, gênero, idade, cultura etc. Para isso é preciso prover um ensino crítico e desafiador que incentive o aluno a ser um agente de transformações sociais significativas para a comunidade. Para Mezirow³⁴² transformar significa causar uma metamorfose. E só é possível despertar essa motivação quando há a possibilidade da criação de significados e de novas interpretações a partir das experiências de todos os envolvidos. O processo de educação traz no aprendizado a capacidade para recordar e para pensar.

Percebamos que ao falar de uma educação cristã humanizada nos situamos em uma dimensão de prática social, mas que só se realiza à medida que o movimento do processo ensino-aprendizagem se faça de um certo modo. Sobre isso julgamos ser pertinente trazer a concepção de Schipani³⁴³. O autor apresenta quatro outros aspectos que envolvem a personalidade total de uma pessoa no processo educativo e queremos colocá-los no centro da educação cristã. São eles: aprendizagem, intencionalidade, coerência e mutualidade.

Para que haja aprendizagem, segundo o autor, é necessário que haja interesse e motivação por parte do professor³⁴⁴. Nisso a intencionalidade pode ser vista em todos os movimentos que busquem uma assertividade da prática docente. O interesse e motivação dos alunos partem da intenção do professor. Os movimentos criados para a aprendizagem ocorrem a partir das trocas das narrativas estabelecidas no processo das aulas. É necessário que se construam aproximações, a partir das narrativas, que levem a ações práticas, significativas e relevantes a partir da vocação cristã. Para que as práticas significativas e relevantes aconteçam, os aspectos de coerência e mutualidade precisam estar presentes.

Podemos relacionar coerência e mutualidade com os princípios estabelecidos pelo cristianismo. Segundo Schipani³⁴⁵ a coerência é o caminho que contribui, dá sentido e consistência à realidade. Neste caso, não basta ter a Bíblia inserida nas discussões das aulas ou como um recurso didático para a abordagem do conceito teológico. O necessário é fazer com que a presença da Bíblia possibilite sentido e consistência aplicados à realidade do indivíduo. A mutualidade, por sua vez, está vinculada a realidade da coerência porque gera, como consequência no indivíduo, a experiência e a experimentação no que se aprende e como se aprende.

Se nos atentarmos a esses últimos pontos, veremos que estamos, na verdade, falando de que não há como anunciar um Evangelho, sem promovermos o que ele anuncia. Não há como falar de um Evangelho da paz e da justiça se não formos agentes de paz e promotores da justiça. Mas, não há como fazer nem uma coisa nem outra se não houver uma prática pedagógica que seja coerente com os conteúdos cristãos. Dito

³⁴¹ MEZIRROW, 1990.

³⁴² MEZIRROW, 1990.

³⁴³ SCHIPANI, 1983, p.49.

³⁴⁴ SCHIPANI, 1983, p.49.

³⁴⁵ SCHIPANI, 1983, p.50.

de outra forma, há como focar nos “resultados humanizados”, sem antes falarmos de um ensino cristão humanizado.

4 Itinerário para a possibilidade de um ensino cristão humanizado

Diante do exposto até o momento, e com o objetivo de contribuir para uma superação de modelos pedagógicos tradicionais ainda usados no âmbito da educação cristã, elencamos alguns componentes pedagógicos que julgamos relevantes para um ensino cristão humanizado. Cabe ressaltar que nossa proposta está voltada para a prática efetiva – porque real e concreta – do professor de ensino cristão. Seja esse professor um docente em instituições formais e informais de teologia, seja ele aquele que atua junto às salas de aula eclesiais das comunidades religiosas.

O que concluímos até o momento é que não se faz educação e ensino cristão somente a partir de técnicas ou métodos. Antes, todo esse processo educativo deve se consistir em esforços deliberados, sistemáticos e sustentados, não só pelas teorias e métodos advindos da pedagogia, como pelo afeto e espiritualidade cristã.

Essa concepção de ensino – que alia pedagogia e espiritualidade- entende os indivíduos/educandos como protagonistas no processo da formação cristã. Não cabe nesse espaço de formação o aluno ser mero espectador de um aprendizado depositário. Ele precisa estar ali, ser ouvido, partilhar suas experiências e ser despertado para ser funcional na comunidade onde atua.

Isso está baseado em um tipo de conhecimento que não se reduz à mera transmissão doutrinária e conteudista. Nesse sentido, a grande tarefa, e que entendemos ser árdua, porque pouco ativada, é gerar estímulos que despertem o gosto do aluno pelo domínio de teorias, conceitos e métodos. A possibilidade de ter um olhar analítico é o que está em jogo aqui. Nesse sentido, conhecimento não é apenas o que se sabe, mas como se sabe. O aluno deve, constantemente, ser despertado para entender os processos pelos quais os conteúdos lhe chegam. Esse é o verdadeiro caminho para a autonomia do aluno.

Dentro dessa perspectiva o professor deve, a partir das consciências históricas de seus alunos, lhes despertar o desenvolvimento de uma consciência crítica, e trazer valores que identifiquem as injustiças, desigualdades, violência etc. Essa formação, que se faz pelo viés do despertar da crítica, traz, no seio do ensino cristão, o contexto desumano da sociedade e mostra a relevância de um cristianismo prático que seja capaz alcançar o próximo em dignidade, amor, compaixão e respeito. Tal educação proporciona a vivência de uma cosmovisão cristocêntrica que acolhe o humano nos seus diferentes contextos e tempo presente.

Nesse caminho, rumo a uma formação humanizada, entendemos que o diálogo tem um papel basilar a desenvolver. De acordo Mezirow³⁴⁶ diálogo é mais do que uma conversa analítica. É uma exploração e um profundo conhecimento de atitudes, sentimentos, personalidades e preferências que cria empatia e cuidado para sentir e pensar nos outros. Pelo diálogo entendemos que a diversidade faz parte do corpo de Cristo. Pelo diálogo vivemos essa diversidade.

A afetividade é outro princípio importante no ensino cristão. Trazemos esse conceito a partir de Schipani. De acordo com o autor³⁴⁷ compreende-se por desenvolvimento afetivo a força e a unidade de si mesmo, expressas na capacidade de

³⁴⁶ MEZIROU, 1990

³⁴⁷ SCHIPANI, 1983, p.35.

agir sobre o meio ambiente, e de perceber o mundo e a si mesmo sem grandes distorções. Para isso é necessário que a conscientização e a criatividade entrem em cena. Elas fazem parte do processo pelo qual as pessoas aprofundam seu conhecimento da realidade sociocultural que condiciona suas vidas e, a partir de então, busquem meios de transformarem tal realidade³⁴⁸. Nesse contexto o envolvimento se torna essencial para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem significativo e transformador a partir do afeto. É preciso que se traga à luz a necessidade de que todos sejam/estejam envolvidos na sociedade, na cultura, na política.

Ou seja, o afeto, nesta relação, tem o sentido de afetar, fazer o outro se sentir envolvido na participação do contexto sociocultural estabelecido. E por sociocultural é preciso salientar, no ensino cristão, que se trata de um ambiente que provoca a convivência com o outro que é diferente de “mim”. A consciência não deixa de ser, de acordo com Schipani³⁴⁹ o fator mais relevante desta ação e reflexão. A conscientização inclui denúncia (crítica de tudo que é opressivo e alienante) e anunciação (esperança libertadora e descobrimento de alternativas criativas).

O que pontuamos até aqui pode ser entendido como um itinerário de práticas de ensino cristão. Buscamos trazer possibilidades para a humanização desse ensino a partir do outro porque entendemos que não é possível falar de ensinamento de princípios cristãos como “estilo de vida”, “autorrealização” ou “ideal humanista”. Antes se trata de um princípio formativo que se faz de modo relacional. Ou seja, pensamos em uma formação que, baseada no modelo de Cristo, busca a integralidade do ser humano. Esse é o processo educacional buscamos: *“Toda a personalidade e todas as áreas do comportamento estão comprometidas em um processo: de pensamento, de sentimento, de vontade, ‘corpo, alma e espírito’; reflexão e ação.”*(Tradução nossa)³⁵⁰.

Schipiani ainda aponta que no pensamento hebraico a educação se entendia como um meio de ajudar as pessoas a crescer à semelhança de Deus. O cristianismo continua com uma concepção similar, pois o sentido e propósito central da educação cristã é de ordem moral; é a vida vivida de acordo com a salvação (comunhão com Deus, com o próximo e com si mesmo). Neste contexto judaico-cristão, a fé é entendida como fidelidade, como cosmovisão e sistema de valores, e a educação é o processo mediante o qual a fé se desperta, se alimenta e se desenvolve³⁵¹.

É isso que chamamos de um ensino humanizado. Um ensino que não parta da fixação doutrinária, mas das histórias dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Uma boa formação cristã precisa do aporte bíblico e teológico, sem, contudo, abrir mão da pedagogia e da interdisciplinaridade³⁵². A diferença que isso proporciona na vida do estudante é a apropriação do aprendizado com autonomia que, por sua vez, redonda um uma efetiva práxis cristã.

³⁴⁸ SCHIPANI, 1983, p.64.

³⁴⁹ SCHIPANI, 1983, p.64.

³⁵⁰ “Toda la personalidad, y todas las áreas del comportamiento están comprometidas em el proceso: el pensamiento, los sentimientos, la voluntad; “cuerpo, alma y espíritu”; reflexión y acción”. (SCHIPANI, 1983, p.15)

³⁵¹ SCHIPANI, 1983, p.15

³⁵² MEZIROW, 1990.

Conclusão

Ao trazemos a temática do ensino cristão partimos de um posicionamento claro que de a educação deva ser um meio para a gerar a humanização das relações e promover a dignidade humana, independente de etnia, gênero, credo ou condição social. Nesse sentido, entendemos a urgência de um ensino cristão capaz de promover a humanização através de uma consciência crítica, cidadã e espiritual. O indivíduo – aluno - participante nesse processo, precisa ser despertado para um entendimento que gere, ao mesmo tempo, capacidade de perceber o outro na sua integralidade e responsabilidade perante as injustiças sociais de todos os tipos. Para isso, o ensino cristão não pode ser transformado em discurso religioso ou prática doutrinadora de modelos pré-estabelecidos, que visam apenas comportamentos e estruturas sem utilidade para uma sociedade diversificada.

Conforme apontamos, para uma educação e ensino cristão humanizado, faz-se necessário uma estrutura aplicável para os procedimentos didáticos. Fundamento científico, método e didática são estruturas essenciais, cujo diferencial se dá na transversalidade da espiritualidade como eixo que articula todos os tópicos. Entretanto, ao contrário disso, muitas práticas de ensino, classificadas como cristãs, têm se caracterizado por modelos de condutas fixas, discursos ideológicos ou ainda com tentativas de currículos de teor excludente. O ensino fica dicotomizado entre, de um lado, uma prática pedagógica cristã caracterizada através dos ritos como oração, leitura de textos, histórias bíblicas, e, de outro, o currículo científico, que naturalmente não inclui a Bíblia. Nessa situação a prática pedagógica não é sequer pensada, o que faz com que os próprios currículos cristãos, como a prática de Jesus relativa ao ensino, percam sua força. Tais iniciativas acabam se perdendo na falta de consistência em relação aos elementos teóricos e curriculares do próprio cristianismo

Acreditamos que o sentido e apropriação do evangelho, para uma prática humanizada e capaz de ser útil, afirma a identidade cristã na sociedade a partir do foco cristocêntrico e não dogmático. Ou seja, a educação cristã não deve impor modelos a ninguém, mas promover transformação social com base na consciência crítica, no envolvimento e na responsabilidade, como práxis de uma espiritualidade que se baseia na máxima do amor ao próximo. Para nós isso é trazer à luz o conhecimento do amor de Deus na dimensão do Shalom. Em outras palavras, se tornar mais humano, na perspectiva do evangelho, implica em ter responsabilidade e respeito pelo semelhante, gerar esperança libertadora e pensamento crítico sobre a realidade vivida, assim como Cristo fez.

Referências

BÍBLIA, português. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BITENCOURT, Circe. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASILEIRO, Ada Magaly M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.



- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Um legado de Esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HENDRICKS, Howard. *Ensinando para transformar vidas*. São Paulo: Betânia, 1991.
- MEZIROW, J. *Learning as tranformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.
- REZENDE, Pedro. Por que Jesus chamava a si mesmo de “filho do homem”? Editado por Pedro A. D. Rezende. Disponível em: <<https://cic.unb.br/~rezende/iman/filho-do-homem.pdf>> Acesso em: março de 2020.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (Tomo 1)*. Campinas-SP: Papyrus Editora, 1994.
- RÜSEN, Jörn. *El desarrollo dela competência narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Revista Educativa nº. 7, p. 27 a 36, Buenos Aires, Flacso, 1992.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- SCHIPANI, Daniel S. *El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia: fundamentos y principios de educación cristiana*. Miami: Caribe, 1983.
- SCHNIDT, Maria Auxiliadora (org.); BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2005.