

## EVANGELIZAÇÃO NO PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA E O MAL-ESTAR PÓS-MODERNO

Glaucio Luiz Mota<sup>1</sup> - DEAS, PMBCS

Eixo Temático: Ensino Médio

### Resumo

Vivemos momentos de incertezas, de inseguranças e de estranhamentos provocados pela pós-modernidade (LYOTARD, 1998). São mal-estares derivados da modernidade que se potencializam na atualidade (BAUMAN, 1998). Não se trata de um novo tempo, mas de uma nova condição, uma virada cultural (HALL, 1997) que carrega um conjunto de novos questionamentos sobre essa imobilidade causada pela modernidade. São questionamentos frágeis (VATTIMO, 1996), como se fossem um simulacro (BAUDRILLARD, 1991). É nessa conjuntura que as identidades dos sujeitos e instituições se expõem a riscos. A religião pode reencontrar mais uma vez a possibilidade de ser referência diante da debilidade humana, local e global desenhada pela pós-modernidade? A Igreja Católica pode ampliar sua abertura para mudanças internas, e para o diálogo com o mundo secular e suas culturas? Qual pode ser a atitude da educação católica diante do mal-estar provocado pela diversidade cultural que é cada vez maior no perfil das famílias e dos educandos atendidos em seus espaços educativos? Como categorias para essa análise, foram escolhidas: cultura (HALL, 2015), identidade (SILVA, 2014), diferenças (SILVA, 2014) e subjetividades (WOODWARD, 2014; GUATTARI; ROLNIK, 2013). As fontes da pesquisa teórica bibliográfica são os documentos que tratam da educação evangelizadora da UMBRASIL<sup>2</sup>: o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (2010) e as *Diretrizes da Ação Evangelizadora para o Brasil Marista* (2013); bem como o documento do magistério da Igreja que trata da educação católica: *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova, Instrumentum Laboris*, da Congregação para a Educação Católica (2014), que toma como referência: *Gravissimum Educationis* (CONCÍLIO VATICANO II, 1965); e, ainda, *Evangelii Gaudium*, do Papa Francisco (2013), que trata da evangelização de forma mais ampla. A ideia é compreender como os temas das categorias de análise são problematizados nesses documentos, percebendo qual é influência da pós-modernidade nessas reflexões, à luz de referenciais da teologia pastoral e da eclesiologia (BRIGHENTI, 2001, 2004; LIBÂNIO, 2002, 2006).

**Palavras-chave:** Evangelização. Educação. Pós-modernidade. Pastoral.

---

<sup>1</sup> Formado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gmota@solmarista.org.br.

<sup>2</sup> A UMBRASIL (União Marista do Brasil) é a associação das Províncias e do Distrito — que são as unidades administrativas do Brasil Marista —, bem como de suas mantenedoras. Representa um universo de 159 unidades e negócios complementares que englobam Educação Básica, universidades, hospitais, editoras e veículos de comunicação (cf.: <www.umbrasil.org.br>).

## Introdução

Quando pautada pelos ideais modernos, a sociedade não encontrou a solução para seus mal-estares, que derivaram em novos mal-estares (BAUMAN, 1998). O progresso não veio para todos e se tornou uma mera rotina, que atualmente não tem trazido nenhuma novidade — pelo contrário, colocou-nos num círculo vicioso de consumo e desgaste. E é nesse contexto que a pós-modernidade se apresenta não como uma ruptura e fim de um tempo, mas como uma nova condição para a sociedade, carregando um conjunto de novos questionamentos sobre essa imobilidade moderna (LYOTARD, 1998).

É nessa conjuntura que as incertezas, as inseguranças e os estranhamentos em relação ao diferente se potencializam, e as identidades dos sujeitos e das instituições se expõem ao risco da desconfiguração, ou até de novas possibilidades.

A religião, que sofreu um revés da modernidade, sobretudo o Cristianismo, reencontra mais uma vez a possibilidade de ser referência diante da debilidade humana, local e global, descrita pela pós-modernidade.

A Igreja Católica, apesar de receber críticas pela demora de suas reformas, tem demonstrado na história interessantes respostas para os mal-estares da pós-modernidade, sobretudo após o Concílio Vaticano II, com uma forte abertura para mudanças internas, e para o diálogo com o mundo secular e suas culturas. Logo, a inculturação do evangelho ganhou novos contornos, linguagens, com ações mais efetivas nos espaços e tempos de sua atuação, sendo a educação católica um desses lugares da sua performatização.

Diante desse cenário de mal-estares pós-modernos, perguntamo-nos: como a educação católica tem enfrentado o desafio de inculturar o evangelho em escolas, universidades e nas demais modalidades educativas, uma vez que a diversidade cultural é cada vez maior no perfil das famílias e dos educandos atendidos nesses espaços?

Para essa análise, escolheu-se delimitar a educação católica como campo, além de se considerar um outro campo de pesquisa: a educação marista no Brasil, especificamente em seu Projeto Educativo do Brasil Marista. As categorias para essa análise são: cultura (HALL, 2015), identidade (SILVA, 2014), diferenças (SILVA, 2014) e subjetividades (WOODWARD, 2014).

As fontes da pesquisa teórica bibliográfica foram os documentos que tratam da educação evangelizadora da UMBRASIL: o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (2010) e as *Diretrizes da Ação Evangelizadora para o Brasil Marista* (2013); bem como o documento do

magistério da Igreja que trata da educação católica: *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova, Instrumentum Laboris*, da Congregação para a Educação Católica (2014), que toma como referência *Gravissimum Educationis* (CONCÍLIO VATICANO II, 1965); e, ainda, *Evangelii Gaudium*, do Papa Francisco (2013), que trata da evangelização na sua amplitude.

A intenção é compreender como os temas das categorias de análise são problematizados nesses documentos, percebendo qual é influência da pós-modernidade nessas reflexões, à luz de referenciais da teologia pastoral e da eclesiologia (BRIGHENTI, 2001, 2004; LIBÂNIO, 2002, 2006).

O intento desse artigo não será indicar novas pistas teológicas e pastorais para enfrentar os mal-estares da pós-modernidade, mas de fazer provocações sobre como a educação católica, de modo especial o Projeto Educativo do Brasil Marista, abordam esses desafios e quais perguntas podemos fazer para aprofundar esse debate.

### **O mal-estar da pós-modernidade**

Havia uma condição de certeza que aparentemente estaria estabelecida nos valores da modernidade, mas, ao que tudo indica, o modernismo não correspondeu totalmente aos auspícios das sociedades contemporâneas. A mentalidade moderna e a sua visão de mundo, que supostamente nos traria uma vida segura, parece-nos que veio para relativizar a liberdade em nome da ordem, da regulamentação, provocando mal-estares como afirma Bauman (1998, p. 9): “Dentro da estrutura de uma civilização concentrada na segurança, mais liberdade significa mal-estar. Dentro de uma estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mais mal-estar”.

Para o autor, toda civilização pressupõe uma ininterrupta necessidade de negociação de sua ordem, e é nesse sentimento que a modernidade se funda como detentora da solução para essa necessidade. “A liberdade individual, outrora uma responsabilidade e um (talvez o) problema para todos os edificadores da ordem, tornou-se o maior dos predicados e recursos na perpétua autocriação do universo humano” (BAUMAN, 1998, p. 9). Logo, a modernidade apresenta-se como “rubrica da ordem”, segundo Bauman (1998, p. 8).

Desse contexto emergem também o fechamento em nacionalismos, o essencialismo, dentre outras atitudes, uma vez que a universalização da modernidade parece não ter alcançado suas intenções, pois:

Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez aos valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego — a espécie de coisa que seria “dissolvida” pela força revolucionária da modernidade (HALL, 2015, p. 56).

Essas prerrogativas tendem a permanecer na condição atual em que a sociedade vive, e em algumas circunstâncias em maior ou menor relevância. Estaríamos vivendo um tempo em que atitudes pré-modernas, modernas e até pós-modernas convivem num mesmo tempo e espaço. Esse fenômeno é apresentado por teóricos sociais como modernidade reflexiva (BECK, 2011) ou modernidade tardia (GIDDENS, 1991), dentre outras descrições.

Já Bauman (2001) reforça essa reflexividade do ser humano que problematiza constantemente seus próprios resultados e suas necessidades de mudanças, mas o autor entende que essa reflexão não é suficiente para analisar as complexidades dessas intenções.

O tipo de modernidade que era alvo, mas também o quadro cognitivo, da teoria crítica clássica, numa análise retrospectiva, parece muito diferente daquele que enquadra a vida das gerações de hoje. Ela parece “pesada” (contra a “leve” modernidade contemporânea); melhor ainda, “sólida” (e não “fluida”, “líquida” ou liquefeita”); condensada (contra difusa ou “capilar”); e, finalmente, “sistêmica” (por oposição a “em forma de rede”) (BAUMAN, 2001, p. 33).

Ou seja, vivemos uma modernidade com contornos diferentes, mas isso “não significa, porém, que os ideais de beleza, pureza e ordem que conduziram os homens e mulheres em sua viagem de descoberta moderna tenham sido abandonados, ou tenham perdido um tanto do brilho original” (BAUMAN, 1998, p. 9). Na verdade, a diferença dessa nova modernidade reside na fluidez de suas características em relação ao tempo, às relações, ao consumo, dentre outros aspectos, causando mal-estar semântico e conceitual.

Ainda que se refute ou considere em partes a pós-modernidade, há provocações que alguns autores pós-modernos apresentam que não podem ficar de fora dessa tentativa de análise da crise civilizacional. Embora os ideais de pureza e limpeza, da beleza da racionalidade harmônica, tendo como horizonte a uniformidade e a universalização, tenham se perpetuado no tempo, já não são tão absolutos (BAUMAN, 1998). Para Lyotard (1998, p. XVI):

Simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde, sobretudo, a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia.

Para ele, a pós-modernidade não seria uma negação da modernidade, mas uma consideração dos novos jogos de linguagem, com a inclusão de outros relatos e sujeitos na análise social que o modernismo não apresentara até então, por conta da sua “artrose burocrática” (LYOTARD, 1998, p. 31).

A pós-modernidade tem problematizado temas como: hibridismo, diversidade, diferenças, identidades, subjetividades, temas esses que provocam insegurança nas civilizações e em determinados grupos, uma vez que colocam em “xeque” sua segurança cultural, sua identidade nacional e das institucionais. É o que Hall (1997, p. 9) chama de “virada cultural, [...] uma revolução de atitudes em relação à linguagem”, afirmação essa que corrobora com as de Lyotard, que trata tal virada como novos jogos de linguagem (1998).

Portanto, a pergunta que se faz para continuar com a reflexão do mal-estar da pós-modernidade no universo educacional, que se dará na sequência desse artigo, é: até que ponto a escola é reprodutora e produtora dessas incertezas modernas e pós-modernas, e quão disposta ela está a acolher e problematizar as estranhezas e as diferenças causadas pelo mal-estar pós-moderno? Ou seja, queremos continuar nos chamuscando numa guerra em que somente um lado das diferenças ganha (BAUMAN, 1998) ou queremos testemunhar um possível diálogo evangélico entre os diferentes? Estamos dispostos a aprender alguma coisa com os mal-estares da pós-modernidade?

### **Culturas, identidades, diferenças, subjetividades como mal-estares na educação**

Na medida em que o sujeito tem acesso a novos conhecimentos, a outros contextos socioculturais e ao contato com outros sujeitos, essa interação vai ampliando seu repertório de sentidos e significações, ao mesmo tempo em que vai encontrando seu espaço, identificando-se com grupos e culturas, e desse modo vai constituindo sua identidade, sua singularidade e suas subjetividades. Afinal, “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10). Isso quer dizer que, enquanto nos deparamos com saberes e conhecimentos, deflagra-se um processo de significação que vai dando sentido e constituindo a cultura de sujeitos e de grupos.

Esse processo encontra um campo muito propício nos espaços educativos, uma vez que seus currículos são produto e produtores de cultura, assim como avigoram Lopes e

Macedo (2011, p. 2013) ao afirmarem que: “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. Há, contudo, um inegável contexto multicultural na educação e, apesar da tendência monocultural tentar se impor hegemonicamente, as diferenças entre as culturas surgem das ressignificações de sistemas simbólicos, dos aspectos sociais, políticos e econômicos que se defrontam na escola.

Está posto o desafio para a educação problematizar a tendência universalista de cultura que representa os interesses de dominação e a exploração do mercado econômico, tendência essa que em boa parte não tem favorecido o reconhecimento de outras culturas negadas pela hegemonia cultural, ou seja, “[...] o ‘um e único’ transmite a uma e única mensagem: o direito do monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para os outros” (BAUMAN, 1998, p. 248). Podemos até ouvir alguns discursos que visam considerar as culturas, mas em boa parte desses discursos há subjetividades com interesses de controle estatal e/ou mercadológico.

Nesse ínterim, ao mesmo tempo em que o multiculturalismo pode ser a expressão de grupos excluídos e discriminados (CANDAUI, 2012), por outro lado, o multiculturalismo pode ser articulado como potencializador de uma mera aceitação do diferente sem qualquer alteridade, diálogo e reconhecimento social (MACEDO, 2006).

Cabe então, nessa intencionalidade, que os currículos problematizem os ideais modernos de igualdade, juntamente com os ideais pós-modernos que têm trazido a problematização sobre as diferenças no campo das culturas. A ideia não é criar um “culto” às diferenças nem deixar de problematizar o acesso igualitário à educação de qualidade social, mas que a singularidade do sujeito possa ter um mesmo tratamento e sem prejuízo em relação às identidades coletivas e vice-versa.

Em algumas teorias da pós-modernidade, a questão das identidades é um aspecto central para entender as incertezas preconizadas na modernidade e que estão sendo potencializadas e recriadas na atualidade.

São incertezas concentradas na identidade individual, em sua construção nunca completa e em seu sempre tentado desmantelamento com o fim de reconstruir-se, que assombram os homens e mulheres modernas, deixando pouco espaço e tempo para as inquietações que procedem da insegurança ontológica (BAUMAN, 1998, p. 221).

Há uma preocupação, mas que, por outro lado, pode estar travestida de certo controle sobre o que se pode expressar, sobre o que se pode ser. Esses processos subjetivos contribuem na constituição da identidade do sujeito, pois, em suas interações sociais, nas opções, nas escolhas, nas ressignificações e nas aprendizagens, tais processos conferem-lhe uma identidade singular, que pode ser ou não ligada a um grupo, tradição ou instituição. Uma vez que a identidade pode ser marcada pela mesmidade, vimos que ela também pode ser marcada pela diferença, entre o essencial e o não essencial, a partir de sistemas simbólicos institucionalizados ou não (WOODWARD, 2014).

De acordo com Woodward (2014), pode haver uma sobreposição e até mesmo uma convergência entre identidade e subjetividade, pois o “conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas da identidade” (WOODWARD, 2014, p. 56). Seria como que suscintamente, consciente ou inconscientemente, estabelecêssemos uma relação com o outro, com o diferente, para reforçar, demarcar ou explicar nossas identidades.

Para Hall (2015, p. 11), na perspectiva pós-moderna: “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas”. Nesse caso, o sujeito não será mais o mesmo na condição global e local em que vive, pois há um movimento flexível provocado pela relação com outros sujeitos e pelas experiências de comunicação e de aprendizagem que vivemos constantemente.

Esses movimentos culturais contemporâneos têm sido, para alguns teóricos, uma fonte para o hibridismo. Essas buscas citadas no parágrafo anterior nem sempre são experienciadas de forma igual e/ou derivam nas significações de sujeito para sujeito, pois os cruzamentos de fronteiras, por mais que sejam as mesmas fronteiras, na medida em que são transpostas não terão o mesmo fim ou significado quando transposta por outro sujeito. Podem ser, ao mesmo tempo, uma “poderosa fonte criativa”, como também podem implicar “custos e perigos” (HALL, 2015, p. 53).

De acordo com Silva (2014, p. 87), “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela”. Isso não quer dizer que o sujeito pós-moderno perde toda sua tradição e que sua identidade é relativizada totalmente, mas não há como negar que nossa identidade, por menor

que seja a frequência de cruzamentos de fronteiras entre a identidade e a diferença do outro, não tem ou não terá como se estabelecer de forma fixa e imutável. Ou seja, “[...] quanto mais nos proibimos de pensar os híbridos, mas seu cruzamento se torna possível; este é o paradoxo dos modernos que esta situação excepcional em que nos encontramos nos permite enfim captar” (LATOURE, 2013, p. 16-17). Não obstante, esse paradoxo não acontece por meio da determinação de uma identidade hegemônica, mas pela subversão da identidade não hegemônica, numa tensa relação de poder (SILVA, 2014). Então cabe dizer que, por mais que um sujeito, grupo ou instituição tenham uma determinada identidade, parece um pouco difícil dizer que ela é imutável.

Entretanto, quando se apresentam os temas *identidade e diferenças para a educação*, estes podem entrar também por meio das políticas de currículo que problematizam a diversidade cultural, de acordo com o que se apresenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da legislação educacional brasileira.

Contudo, a consideração da diversidade cultural no currículo não pode servir só para cumprir um protocolo político e governamental, mas pode também servir para reforçar os direitos humanos sobre as manifestações individuais e coletivas. Para isso, as Diretrizes propõem “a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares”, no sentido de ampliar o repertório cultural dos educandos (BRASIL, 2013, p. 136). Embora tais políticas explicitem essa intencionalidade, a tradução destas para a realidade depende não só de uma mera adaptação ou discurso, mas de que a educação se tencione a problematizar como as identidades e diferenças são produzidas e reconhecidas na diversidade. Para Silva (2014, p.100 ):

A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ele tem colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar diferença e a identidade, mas questioná-las.

O outro não pode ser visto como um exótico, ou uma fonte de curiosidade, com intenção de tirar o foco do que seria mais interessante nessa aproximação. É necessário ir ao âmago das diferenças e fazer desse contato uma interessante fonte educativa, no sentido de romper com a universalização da cultura. “A diversidade cultural dentro da escola insurge em relações tensas que necessitam de adequadas mediações para oportunizar a vivência de uma



cultura de reconhecimento das diferenças e uma cultura de paz” (MOTA, 2015, p. 17617). Essa é uma possível lição que podemos aprender dessa relação, ou o papel da educação será contraditório, sobretudo quando se faz presente nos discursos dos educadores e das instituições educativas o respeito aos direitos dos sujeitos e dos grupos sociais.

Portanto, a intenção, ao trazer tais problemáticas, não é relativizar ou até mesmo abandonar a tradição e o movimento salutar de conservar das culturas e das instituições os valores basilares para o desenvolvimento humano. Tampouco não é desconsiderar o debate crítico sobre os currículos escolares, mas sim provocar questionamentos sobre de que maneira podemos avançar nesse debate. Ou seja, como podemos incluir outros sujeitos nos processos educativos por meio da ressignificação das pedagogias (ARROYO, 2012)?

E na perspectiva da educação evangelizadora, de que maneira é possível mediar o debate entre a identidade confessional da educação católica marista e o reconhecimento das culturas e das diferenças? E, ainda, quais os processos de subjetivação e singularização podem originar dessas trocas culturais e como tudo isso pode ser mediado da maneira mais justa possível?

### **Alguns mal-estares pós-modernos na educação católica e marista**

As fontes da pesquisa teórica, apresentada a seguir, foram os documentos que tratam da educação evangelizadora da UMBRASIL: o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (2010) e as *Diretrizes da Ação Evangelizadora para o Brasil Marista* (2013); o documento do magistério da Igreja que trata da educação católica: *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova, Instrumentum Laboris*, da Congregação para a Educação Católica (2014), que toma como referência: *Gravissimum Educationis* (CONCÍLIO VATICANO II, 1965); e, por fim, a exortação apostólica que dá fundamentos gerais para a prática da evangelização: *Evangelii Gaudium*, do Papa Francisco (2013).

O objetivo da pesquisa é encontrar reflexões nos textos indicados a partir das seguintes categorias de análise: cultura, diversidade, identidade e subjetividade. A ideia é compreender como tais temas são problematizados nesses documentos, pois se tratam de temas centrais para identificar qual influência da pós-modernidade podemos encontrar nas reflexões dos referidos documentos.

Todas essas categorias foram encontradas no conjunto de referenciais indicados, com exceção de: *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova* (CONGREGAÇÃO PARA A

EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014), que não aborda a categoria: subjetividade. Dos referenciais maristas, somente o documento *Diretrizes da Ação Evangelizadora para o Brasil Marista* (2013) também não aborda a categoria: subjetividade, denotando que essa categoria pode ser pouco compreendida ou desconsiderada nas reflexões. Por outro lado, arrisco dizer que a problematização desse tema aparecerá, mesmo nos documentos que não abordam o tema de forma explícita, conforme os apontamentos que seguirão na continuidade do texto.

Após a descrição do procedimento metodológico da pesquisa, parto do princípio de que, por mais que a Igreja Católica seja criticada pela demora nas reformas em resposta às exigências contemporâneas e seus problemas, ela tem de alguma forma trazido orientações, seja por meio de seus discursos formais ou informais, seja por meio de suas objetividades ou subjetividades. E podemos encontrar na Constituição Pastoral Conciliar: *Gaudium et Spes*, uma certificação de que há em muitos casos uma agilidade nas respostas: “De tal modo que podemos já falar duma verdadeira transformação social e cultural, que se reflete também na vida religiosa” (CONCÍLIO VATICANO II, 1974, p. 2). Significa que, já no fim dos anos de 1960, a Igreja falava de uma nova condição para o tempo em que se vivia e se viveria, que já se desenhava como uma condição pós-moderna.

Autores como Libânio (2002) e Brighenti (2004) abordam, em suas análises, o papel da Igreja Católica pós-conciliar, bem como do Cristianismo, essa nova condição para a sociedade que Lyotard (1998) chama de pós-modernidade, bem como de seus mal-estares (BAUMAN, 1998). Sendo assim, qual será a resposta do Cristianismo aos desafios apontados pela pós-modernidade?

Para Libânio, há uma diferença entre a universalização dialogante e inculturada dos valores cristãos em relação à universalização globalizante que desconsidera as singularidades locais e dos sujeitos (2006, p. 146). Essa atitude difere do tipo de globalização intimidadora. “É uma atitude que assume o polo pós-moderno de aproximação existencial, mas supera-o pela consciência universal que redime a pós-modernidade de sua fragmentação neurotizante” (LIBÂNIO, 2006, p. 147). Embora haja fragilidade em atitudes cristãs que se perdem no fundamentalismo, bem como no relativismo, o Cristianismo, em sua história e nesse tempo, coloca-se como proposta para as crises civilizacionais, apresentando-se como fonte de valores universais. Valores esses que são caros ao Cristianismo e para missão da igreja, sendo que, nesse contexto, o papel da ação pastoral organizada será o de dar acesso a esses valores, para todo o sujeito que eles queira experienciar. E isso se dá, necessariamente, pela inculturação,

pois “[...] a descoberta das culturas leva tomar consciência da inevitabilidade de uma fé que só pode acontecer de uma forma inculturada” (BRIGHENTI, 2001, p. 13). Ou seja, o que se universaliza são os valores e não um “cristianismo monocultural” ou uma “teologia universalizante” (BRIGHENTI, 2001, p. 13). Nesse sentido, na evangelização não se abre mão da identidade cristã e católica, mas também não se pode abrir mão do valor da acolhida e do diálogo com o diferente, sendo essa uma virtude cristã<sup>3</sup>.

Por consequência, a universalidade dos valores cristãos é um desafio numa sociedade multicultural, pois há, nesse contexto, uma necessidade de mudança de paradigma no diálogo com as culturas e com as ciências por parte da Igreja. O Cristianismo produz seus saberes, mas, pela lógica da inculturação do evangelho, tais saberes não podem ser absolutizantes, ou seja, precisam se inculturar.

Quando o Evangelho se inculturou num povo, no seu processo de transmissão cultural também transmite a fé de maneira sempre nova; daí a importância da evangelização entendida como inculturação. Cada porção do povo de Deus, ao traduzir na vida o dom de Deus, segundo a sua índole própria, dá testemunho da fé recebida e enriquece-a com novas expressões que falam por si (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 122).

A inculturação, fundamentalmente, exige troca, exige aproximação e mudança, para isso, exige-se também uma ação pastoral atenta aos diferentes contextos de sua atuação, com especial atenção para a diversidade cultural e religiosa, sem perder sua essência, mas que também não seja instrumentalizada para fins meramente catequizantes e clericalizantes, em detrimento de um receio de perda da identidade.

Consequente, a inculturação do evangelho não ocorre sem um fundamento teológico e pastoral, a fim de estabelecer seu contato com as culturas e as ciências, pois sua razão de ser não se dá no fechamento e na desconfiança de perder a identidade cristã, mas de mergulhar radicalmente na alteridade. Para Libânio (2002, p. 173), “A Igreja Católica não é nenhuma “diáspora” frágil, secularizada, perdida no meio da cultura de hoje. Tem sua identidade, eficácia e força de anunciar e antecipar uma cultura e sociedade para além da decomposição, fraqueza e carências da pós-modernidade”. Trata-se de uma Igreja segura de si, mas que se renova na contemporaneidade como lugar de respostas para as perguntas que a modernidade não soube responder.

---

<sup>3</sup> “Não julguem, e vocês não serão julgados. De fato, vocês serão julgados com o mesmo julgamento com que vocês julgarem, e serão medidos com a mesma medida com que vocês medirem” (Mt, 7,1-2).

Nesse sentido, a educação católica é um desses lugares da inculturação do evangelho por excelência, entendida como extensão da missão da Igreja, guardiã dos valores que comunidades e sujeitos buscam na atualidade.

A educação católica, com as suas numerosas escolas e universidades espalhadas pelo mundo, dá um contributo relevante às comunidades eclesiais comprometidas na nova evangelização, e contribui também para que as pessoas e a cultura assimilem os valores antropológicos e éticos que são necessários para construir uma sociedade solidária e fraterna (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p. 3).

A educação católica é o lugar de espaços e tempos de encontro de culturas, é um “prato cheio” para inculturação do evangelho, pois: “Em muitos países a população das escolas católicas é caracterizada pela multiplicidade das culturas e das crenças, por isso a formação religiosa nas escolas deve partir da consciência do pluralismo existente e saber constantemente atualizar-se” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p. 14). Isso porque atualmente os espaços educativos católicos não são mais procurados majoritariamente por católicos, seja em escolas, universidades ou, e sobretudo, em unidades sociais que atendem educandos em situação de pobreza e de vulnerabilidades sociais e pessoais. Podemos encontrar em algumas dessas unidades uma forte representação de não católicos, dado que reforça que a multiculturalidade é um fato. E mesmo entre as famílias e estudantes católicos há uma diversidade cultural, com diferentes formas de viver o Cristianismo e de ser Igreja, sendo esses, por si só, motivos para o diálogo intercultural.

No entanto, é preciso deixar claro que, nesse processo, há riscos. Um deles é o da relativização da identidade da educação católica, e um outro é a restrição do diálogo em detrimento da perda de identidade católica. “A mensagem, que anunciamos, sempre apresenta alguma roupagem cultural, mas às vezes, na Igreja, caímos na vaidosa sacralização da própria cultura, o que pode mostrar mais fanatismo do que autêntico ardor evangelizador” (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 117). Logo, a característica confessional da educação católica “não deve constituir uma barreira, mas ser condição de diálogo intercultural, ajudando cada aluno a crescer em humanidade, responsabilidade civil e na aprendizagem” (CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p. 8).

Por consequência, a educação marista propõe uma interessante hermenêutica de “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”, encontrando-se aqui um equilíbrio na sua proposta de educação integral, que contempla a dimensão espiritual e a vida cotidiana (UMBRASIL, 2010). Trata-se de um acesso à dimensão espiritual de forma experiencial e

não por imposição, que oportuniza uma experiência pessoal e grupal com a pessoa e o projeto de Jesus Cristo a todo o sujeito das unidades educacionais maristas, mesmo ao não cristão e ao não católico. Seja na oferta experiências explicitamente católicas em que a participação é espontânea, seja por meio do diálogo dos valores cristãos com os saberes científicos e com a diversidade cultural, entendida como experiência implícita de evangelização<sup>4</sup>.

De acordo com as *Diretrizes da Ação Evangelizadora para o Brasil Marista*: “A valorização da ‘diversidade’ (cultural, geracional, religiosa...) é dado positivo, alertando contra os extremos do relativismo e do sectarismo excludente” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2013, p. 82). Nesse sentido, a diversidade cultural dos estudantes é um desafio cada vez mais presente, no qual os Maristas do Brasil se sentem: “[...] convocados a reconhecer e acolher a pluralidade de identidades e modos de ser desses sujeitos, o que lhes confere categorias plurais — infâncias, adolescências e juventudes” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2013, n. 64).

Como extensão da educação da Igreja, o Projeto Educativo do Brasil Marista é caracterizada da seguinte forma:

A partir de uma visão cristã do ser humano, do seu desenvolvimento e da nossa pertença à Igreja, a ação educativa marista apresenta dois aspectos: um se refere à evangelização e o outro ao diálogo entre fé e cultura no seu sentido lato (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 37).

Essa proposta nasce como fruto da Missão e do Carisma Marista que tem como campo de atuação a educação das infâncias e juventudes, mas com enfoque evangelizador.

Em todas as modalidades, segmentos e ofertas educativas no Brasil, por mais que o Instituto Marista tenha sua identidade católica estabelecida, não há distinção religiosa em acolher aqueles que procuram a proposta educativa de suas Unidades.

O Projeto Educativo do Brasil Marista reconhece e acolhe a pluralidade de identidades e modos de ser criança, adolescente, jovem e adulto, com suas linguagens e culturas, considerando as questões referentes a subjetividade, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, origem local-regional-nacional, classe social e econômica e religiosidade (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 56-57).

Além do mais, não há porque temer a diversidade, afinal ela está aí, enriquece-nos e é o objeto da inculturação do evangelho.

---

<sup>4</sup> Podemos encontrar mais referenciais sobre o conceito de evangelização explícita e implícita em: BRIGHENTI, 2006.

Se for bem entendida, a diversidade cultural não ameaça a unidade da Igreja. É o Espírito Santo, enviado pelo Pai e o Filho, que transforma os nossos corações e nos torna capazes de entrar na comunhão perfeita da Santíssima Trindade, onde tudo encontra a sua unidade (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 117).

Trata-se duma Igreja que se entranha no meio do povo, de modo que a relação do evangelho com as culturas não pode ser tratada como um simples desafio. “Reconhecemos que, numa cultura onde cada um pretende ser portador duma verdade subjetiva própria, torna-se difícil que os cidadãos queiram inserir-se num projeto comum que vai além dos benefícios e desejos pessoais” (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 61). Embora as culturas e povos sejam objeto da inculturação dos evangelhos, há de se reconhecer que nem sempre as subjetividades, as singularidades, as diferentes visões de mundo e as religiosidades dos sujeitos, que não passam por um movimento de pré-inculturação, a fim de que esses perfis sejam previamente mapeados e reconhecidos, podem se tornar um forte impedimento para a inculturação, e até podem ser entendidas como ameaça. Logo, as “diversidades psicológicas, sociais, culturais, religiosas não devem ser escondidas, negadas, mas consideradas como oportunidade e dom” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p. 8). E essa postura não pode ser diferente na proposta curricular do Projeto Educativo do Brasil Marista.

Assim, outros arranjos curriculares se fazem necessários. Espera-se que tragam as marcas do diálogo intercultural; do hibridismo; dos traços caleidoscópicos e multifacetados dos saberes e dos conhecimentos; da abertura às diferenças; das políticas e práticas não hegemônicas, solidárias e democráticas, que fazem proliferar e dispersar, positivamente, os significados das culturas; das diferentes formas de narrar e viver o mundo; daqueles e daquelas cujas vozes são silenciadas (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 49).

Esta proposta de currículo conversa com a tradição, com os valores modernos, mas não está aquém das provocações sobre o sujeito, questionadas pelo espectro pós-moderno, que:

[...] considera as questões das diferenças, da alteridade e da subjetividade; de gênero, de geração e de raça/etnia; das escolhas e orientações afetivo-sexuais, religiosas, culturais e políticas; de região e de nação; da ciência e das artes; das culturas infantis e juvenis, eruditas ou populares; do multiculturalismo, da significação e do discurso; das múltiplas linguagens e mídias; do saber-poder (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 50).

É nesse cenário que a religião pode estabelecer uma forma de retomar a condição humanística que o positivismo colocou em cheque (LYOTARD, 1998). Em outras palavras, temos visto uma busca nostálgica pelo fundamento último e inabalável das religiões

(VATTIMO, 2000, p. 96). Aproveitar a debilidade da modernidade e a secularização, e até mesmo a crítica que se faz ao Catolicismo, como possibilidade de revisão e reinvenção que não só dá à religião em si, mas à própria Igreja e à educação católica, um campo produtivo para uma ação pastoral ainda mais atenta aos sinais dos tempos.

Contudo, a sociedade pós-moderna é uma imagem, um simulacro (BAUDRILLARD, 1991), mas sozinha não tem força para transcender essa imagem, pois seu papel é mais questionador do que propositor. Nesse ínterim, a pedagogia de Jesus, seus exemplos, sua acolhida às diferenças, fundamentos da ação pastoral, podem contribuir para a transcendência contemporânea que o pós-moderno não se propõe a fazer, pois sua tarefa, como já foi mencionada, é somente questionadora.

Esse sinal de transcendência já aparecia no Concílio Vaticano II na declaração *Gravissimum Educationis*: “Aderindo à própria tradição e, ao mesmo tempo, consciente da sua missão universal, é capaz de entrar em comunicação com as diversas formas de cultura, com o que se enriquecem tanto a própria Igreja como essas várias culturas” (1965, n. 58). Ou seja, é fundamental que a Igreja “[...] reconheça as realidades crísticas presentes na sociedade pluralista, acolha-as em seu seio e as autentique como cristãs” (MIRANDA, 2006, p. 273). Dessa forma, o papel da Igreja e da educação católica pode ter ainda mais reconhecimento, quando ela se firma como referência para uma sociedade mais justa e humanizada, toda vez que reforça esse posicionamento.

Por isso é necessário que a Igreja, “em vez de temer a destruição da identidade local, seja capaz de criar novas sínteses culturais” (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 210), e que, a educação católica, por meio do Projeto Educativo do Brasil Marista, seja esse espaço e tempo da expressão do legado e da perpetuação do evangelho. Mas para isso, a Igreja e a educação católica devem reconhecer suas fragilidades e, ao mesmo tempo, confiar no seu potencial como referencial de valores para o sujeito, que, por sua vez, tem poucas referências na condição pós-moderna.

### **Algumas perguntas, desafios e possibilidades: considerações finais**

Não estamos mais no tempo em que as estranhezas que feriam os princípios modernos eram eliminadas de alguma forma. Hoje, as estranhezas pós-modernas que contrapõem a modernidade vieram para ficar, ainda que o sentimento e a intenção de eliminação das diferenças estejam presentes na contemporaneidade.

Logo, se as estranhezas pós-modernas vieram para ficar e o testemunho cristão na sua essência sempre foi de acolher e de não excluir — “Quem de vocês não tiver pecado, atire nela a primeira pedra” (Jo 8,7) —, que aspectos relativo à identidade e às diferenças ainda são desafio para a Igreja e para a educação católica? Até que ponto, não só no campo religioso, mas em todas as ciências ensinadas na educação católica, pode haver ainda a reprodução da universalização de uma cultura hegemônica? No âmbito dos espaços educativos católicos, a cultura do encontro proposta pelo Papa Francisco (2013) é para todos ou para alguns? Essa cultura é também para o diferente?

Todos esses questionamentos, que podemos chamar de mal-estares, de alguma forma trazem reflexões que podem indicar possibilidades pastorais, no sentido de mobilizar a revisão positiva das práticas e das linguagens na inculturação do evangelho.

O que se quis com esse artigo de maneira alguma foi apontar essa ou aquela visão de mundo, filosofia ou modelo de sociedade como saída para as crises atuais, ou até mesmo essa ou aquela teologia ou modelo eclesial, ou relativizar a identidade da educação católica. Sobretudo, tencionou-se indicar alguns questionamentos e possíveis perguntas sobre o que podemos fazer para não tornar a ação pastoral dos espaços educativos uma mera reprodutora de subjetividades causadoras de desigualdades e exclusões, e que não se corra o risco de reforçar ainda mais as crises civilizatórias, as crises de sentido e as crises de identidade atuais, na busca por uma demasiada luta em defesa da identidade cristã e católica.

Pelo contrário, o que vimos no Projeto Educativo do Brasil Marista reforça as intenções da Congregação para a Educação Católica, e do Papa Francisco, ou seja, de toda a Igreja, de que a inculturação do evangelho deva ser realizada com ousadia e sem medo, fazendo dos mal-estares da pós-modernidade uma oportunidade de alteridade e ampliação de acesso ao evangelho a toda a criatura, e que, esse movimento, por sua vez, favorecerá ainda mais o reforço da identidade cristã, católica e marista.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.



\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BÍBLIA. **Bíblia sagrada**: edição pastoral. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BRIGHENTI, A. **A Igreja do futuro e o futuro da Igreja**: perspectivas para a evangelização na aurora do terceiro milênio. São Paulo: Paulus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Igreja perplexa**: a novas perguntas, novas respostas. São Paulo: Paulinas, 2004.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: Aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONCÍLIO VATICANO II. 1962-1965. **Gravissimum educationis**: declaração do Concílio Vaticano II sobre a educação cristã da juventude. São Paulo: Paulinas, 1965.

\_\_\_\_\_. **Gaudium et spes**: constituição pastoral do Concílio Vaticano II sobre a Igreja no mundo de hoje. São Paulo: Paulinas, 1974.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã**: uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. 2014. Disponível em: <[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LIBÂNIO, J. B. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Qual o futuro do cristianismo?** São Paulo: Paulus, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MIRANDA, M. F. **A Igreja numa sociedade fragmentada**: escritos eclesiológicos. São Paulo: Loyola, 2006.

MOTA, G. L. Currículos e religiosidades: As manifestações religiosas como campo da diversidade cultural na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPress, 2015.

PAPA FRANCISCO. **Evangelii Gaudium**. São Paulo: Paulinas, 2013.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: Nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes da ação evangelizadora para o Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2013.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. O vestígio do vestígio. In: DERRIDA, J.; VATTIMO, G. (Orgs.). **A religião**: o seminário de Capri. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.