

## EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: ESCOLA NA VISÃO CRISTÃ CATÓLICA E A CONCEPÇÃO DAS TEORIAS CURRICULARES CRÍTICAS

NOVAIS, Luis Eduardo Duarte\*

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz\*\*

### RESUMO

Este artigo, resultado de uma investigação de caráter qualitativo e exploratório, inscreve-se no contexto das reflexões pedagógicas que problematizam o significado atribuído à educação escolar na contemporaneidade, tendo em vista a crise de sentido da escola. Distinguindo-se do entendimento que limita a educação escolar a considerações de natureza estritamente tecnicista e pragmática, documentos eclesiais que tratam da visão cristã católica de educação postulam que a escola deve promover a dimensão transcendental e a alteridade de seus alunos, na sua integralidade e multiculturalidade, como forma de consolidar o sentido humanizador da educação, possibilitando o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos educandos, respaldada em princípios éticos. Esses documentos, produzidos pela Igreja Católica em diferentes momentos históricos, integraram os debates em torno da realidade educacional. Este estudo tem por objetivo analisar as concepções sobre o papel da escola, reunidas em documentos elaborados pelo órgão eclesial responsável pela educação católica após a celebração do Concílio Ecumênico Vaticano II e suas relações com teorias críticas de currículo, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental de textos que abordam a temática indicada e que permitem o estudo comparativo proposto.

**Palavras-chave:** Educação Humanizadora. Escola e Multiculturalismo. Formação Integral. Visão Cristã Católica de Educação. Teorias Críticas de Currículo.

---

\* Doutorando em Educação: Currículo junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, e Mestre em Educação: Currículo pela mesma Instituição. Professor da Escola Católica Querigma, integrante do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Paradigmas Curriculares” e membro da Associação Católica de Historiadores. E-mail: [duartenovais.educador@gmail.com](mailto:duartenovais.educador@gmail.com).

\*\* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Pesquisadora e Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo na Linha de Pesquisa “Currículo, Conhecimento, Cultura” – PUC-SP. E-mail: [ndrs@uol.com.br](mailto:ndrs@uol.com.br) [ndrs@pucsp.br](mailto:ndrs@pucsp.br).

## *HUMANIZING EDUCATION: SCHOLL IN CHRISTIAN CATHOLIC VISION AND THE CONCEPTION ABOUT CRITICAL CURRICULAR THEORIES*

*NOVAIS, Luis Eduardo Duarte\**

*SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz\*\**

### **ABSTRACT**

*This article, result of an investigation of qualitative and exploratory feature, is included in the context of the pedagogics reflections that problematizes the mean attributed to school education in contemporaneity, in view of the crisis of school sense. It distinguishing to the understanding that limits the school education to considerations of a strictly technical and pragmatic nature, ecclesial documents that treat about Christian Catholic education vision postulate that the school must promote the transcendental dimension and the otherness of your students, in your integrality e multiculturalism, as a way of consolidating the humanizing education sense, enabling the development of personal and social responsibility of students, supported in ethic principles. These documents make for Catholic Church in different historical moments integrate the debates about the educational reality. This study aims to analyze conceptions about school function, reunited in documents elaborated by ecclesial agency responsible for Catholic Education after the celebration of the Second Vatican Council and their relationships with the critic curriculum theories, by means of the bibliographic research and texts documentary analysis that address the indicated subject and that allow the proposed comparative study.*

**Keywords:** *Humanizing Education. School and Multiculturalism. Integral Training. Christian Catholic Education Vision. Critical Curriculum Theories.*

---

\* *Doctorate in Education: Curriculum at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Brazil, and Master in Education: Curriculum by the same Institution. Professor of the Querigma Catholic School, member of the Research Group "Teacher Training and Curriculum Paradigms" and member of the Catholic Association of Historians. E-mail: [duartenovais.educador@gmail.com](mailto:duartenovais.educador@gmail.com).*

\*\* *PhD in Social Sciences from the University of São Paulo (USP). Full Professor, Department of Fundamentals of Education, Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Brazil. Researcher and Professor of the Graduate Program in Education: Curriculum in the Research Line "Curriculum, Knowledge, Culture" - PUC-SP. E-mail: [ndrs@uol.com.br](mailto:ndrs@uol.com.br) [ndrs@pucsp.br](mailto:ndrs@pucsp.br).*

=====

## **EDUCACIÓN HUMANIZADORA: ESCUELA EN LA VISIÓN CRISTIANA CATÓLICA Y LA CONCEPCIÓN DE LAS TEORÍAS CURRICULARES CRÍTICAS**

**NOVAIS, Luis Eduardo Duarte Novais\***

**SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz\*\***

### **RESUMEN**

*Este artículo, resultado de una investigación de carácter cualitativo y exploratorio, se inscribe en el contexto de las reflexiones pedagógicas que problematizan el significado atribuido a la educación escolar en la contemporaneidad, teniendo en vista la crisis de sentido de la escuela. Distinguiendo del entendimiento que limita la educación escolar a consideraciones de naturaleza estrictamente tecnicista y pragmática, documentos eclesiales que tratan de la visión cristiana católica de educación postulan que la escuela debe promover la dimensión trascendental y la alteridad de sus alumnos, en su integralidad y multiculturalidad, como forma de consolidar el sentido humanizador de la educación, posibilitando el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los educandos, respaldada en principios éticos. Estos documentos, producidos por la Iglesia Católica en diferentes momentos históricos, integraron los debates en torno a la realidad educativa. Este estudio tiene por objetivo analizar las concepciones sobre el papel de la escuela, reunidas en documentos elaborados por el órgano eclesial responsable de la educación católica tras la celebración del Concilio Ecuménico Vaticano II y sus relaciones con teorías críticas de currículo, por medio de investigación bibliográfica y análisis documental de textos que abordan la temática indicada y que permiten el estudio comparativo propuesto.*

**Palabras clave:** Educación Humanizadora. Escuela y Multiculturalismo. Formación Integral. Visión Cristiana Católica de Educación. Teorías Críticas de Currículo.

---

\* Doctorando en Educación: Currículo junto a la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, y Maestría en Educación: Currículo por la misma Institución. Profesor de la Escuela Católica Querigma, integrante del Grupo de Investigación “Formación de Profesores y Paradigmas Curriculares” y miembro de la Asociación Católica de Historiadores. E-mail: [duartenovais.educador@gmail.com](mailto:duartenovais.educador@gmail.com).

\*\* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de São Paulo (USP). Profesora titular del Departamento de Fundamentos de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Investigadora y Docente del Programa de Estudios Postgrados en Educación: Currículo en la Línea de Investigación “Currículo, Conocimiento, Cultura” - PUC-SP. E-mail: [ndrs@uol.com.br](mailto:ndrs@uol.com.br) [ndrs@pucsp.br](mailto:ndrs@pucsp.br).

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO E INQUIETAÇÕES REFLEXIVAS

O presente artigo inscreve-se no contexto das reflexões pedagógicas sobre educação escolar, considerando a necessidade dessa discussão diante da crise de sentido da escola, visivelmente expressa na atualidade. Considerando que a visão cristã católica de educação constitui-se numa das referências dos debates em torno da realidade educacional, este trabalho identifica as concepções da Igreja Católica sobre a escola, reunidas em documentos elaborados pela Congregação para a Educação Católica após a celebração do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965). A investigação realizada dedica-se, também, ao estudo das relações entre o pensamento do Magistério Eclesial pós-conciliar e as discussões acadêmicas acerca dos rumos da escola contemporânea, na perspectiva de parâmetros curriculares vigentes.

De início, é preciso esclarecer que o Magistério da Igreja compreende os ensinamentos dos bispos em suas respectivas dioceses ou Conselhos e Conferências, em comunhão entre si e com o Papa, que exerce a máxima autoridade hierárquica e magisterial da Instituição. Esse acervo inclui, também, os saberes de domínio do Colégio Episcopal reunido em Concílio. Cabe explicar que um Concílio denomina-se “ecumênico” (vocábulo de origem grega *oikoumene*, o qual significa “mundo habitado”) quando é celebrado por toda a Igreja, reunindo os bispos do mundo inteiro, sob a autoridade do Papa.

Os concílios Tridentino (1545-1563) e Vaticano I (1869-1870) optaram por defender o catolicismo romano das teses dos reformadores e das influências da cultura secularizada, respectivamente, enquanto o Vaticano II (1962-1965) caracterizou-se por um empenho destacadamente pastoral, manifestando, explicitamente, a intenção de diálogo da Igreja com o mundo contemporâneo. Assim, comprometida com os direitos fundamentais da pessoa, a Igreja optou por se fazer presente junto às diversas instâncias da sociedade envolvidas nas discussões das questões essenciais que dizem respeito à humanidade, em especial aquelas referentes à ordem social.

A Declaração *Gravissimum educationis*, documento conciliar promulgado em 28 de outubro de 1965, reiterou a disposição de que a Igreja deveria dedicar-se a todos os aspectos da

=====

atividade humana, inclusive a educação. Essa Declaração enunciava alguns princípios sobre a educação cristã, voltados, particularmente, às escolas católicas, insistindo que esses princípios fossem desenvolvidos por uma Comissão especial e inseridos no âmbito das diversas Conferências Episcopais. Decorre, dessa iniciativa, a constituição da Seção das Escolas da Congregação para a Educação Católica.

Nos anos que se seguiram à conclusão do Vaticano II (1962-1965), impulsionada pelo influxo dialógico suscitado pelo Concílio, a Seção das Escolas da Congregação para a Educação Católica transformou-se em porta-voz da Igreja, especificamente no campo da educação escolar básica. Compõe esse cenário um conjunto de documentos – que se constituem em objeto de análise deste trabalho de investigação –, cujo conteúdo desvela a concepção católica de educação escolar, os quais são identificados pelos seguintes títulos e datas de sua publicação, correspondentes a quatro décadas: A escola católica (1977); O leigo católico, testemunha da fé na escola (1982); Dimensão religiosa da educação na escola católica. Orientações para a reflexão e a revisão (1988); A escola católica no limiar do terceiro milênio (1997); As pessoas consagradas e a sua missão na escola. Reflexões e orientações (2002); Educar juntos na escola católica. Missão partilhada por pessoas consagradas e fiéis leigos (2007); Carta circular sobre o ensino da religião na escola (2009).

Indiscutivelmente, a finalidade desses textos é a de orientar a organização das escolas católicas. Destaca-se, nesses documentos, o pressuposto de que “[...] a escola católica não pode ser pensada separadamente das outras instituições da educação nem conduzida como corpo à parte, mas deve relacionar-se com o mundo da política, da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997). Por conseguinte, os textos em questão não têm como foco, exclusivamente, estabelecimentos de ensino eclesiais, mas desenvolvem estudos reconhecidos sobre a realidade educacional na qual essas instituições estão inseridas.

A compreensão da essência das abordagens filosóficas, teológicas, antropológicas, culturais, históricas, sociais, políticas e pedagógicas, que articulam esses documentos ao objetivo deste estudo, fundamenta-se no arcabouço teórico desenvolvido por João Paulo II (1982), Edith Stein (2003) e Jacques Maritain (1968).

Esses autores desvelam o sentido humanizador da cultura, tendo em vista que é nesse contexto que o homem expressa sua individualidade na plenitude de sua subjetividade material e espiritual. Essa perspectiva de cultura, enquanto expressão de humanização integral, encerra o entendimento de que, na estrutura constitutiva da pessoa humana, não existe contraposição ou superposição entre a natureza sociocultural e biopsíquica.

As reflexões desenvolvidas sobre o pensamento pedagógico contemporâneo denunciam que o conceito de educação escolar, consolidado pelo processo de escolarização inaugurado na modernidade republicana e assentado, preponderantemente, sobre a premissa da aquisição de conhecimentos e habilidades, esvazia a finalidade última da educação, isto é, a formação do homem pleno. Os referidos autores alertam que os programas educativos (inclusive os escolares) que negligenciam as dimensões axiológica e transcendental dos seres humanos comprometem o seu sentido de desenvolvimento.

Subjacente ao conjunto dessas concepções, firma-se a ideia de que existe um projeto de humanidade inscrito em todo empreendimento educativo. No âmbito da educação escolar, esse projeto consubstancia-se por meio do currículo, o que indica a necessidade de se examinar os significados desse conceito, na contemporaneidade, superando a noção de que o currículo se constitui em elemento pedagogicamente neutro. Estudos atuais revelam a superação da compreensão de currículo como um mero artefato cultural, proposto, intencionalmente, no processo de educação formal.

Os fundamentos conceituais acerca dessa concepção de currículo sustentam-se sobre a teorização crítica desenvolvida por Silva (1995), Abramowicz, Albuquerque e Carvalho (2006), Apple (2006) e Moreira e Silva (2011), dentre outros. Goodson (1995) destaca que esse entendimento, estabelecido em torno da ideia de que o currículo exerce a função de produzir identidades – orientando comportamentos e estruturando personalidades –, sublinha a importância da definição dos objetivos a que se propõem as diversas práticas escolares.

Conceitos muitas vezes considerados norteadores dessas práticas, como a concepção amplamente difundida de que currículo corresponde à totalidade das atividades desenvolvidas pela escola, instala, em seu interior, uma polêmica sobre essa base conceitual, como assevera Saviani (2005):

=====

Se tudo o que acontece na escola é currículo [...], então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (SAVIANI, 2005, p. 14).

De fato, os debates contemporâneos que tratam do significado atribuído à educação escolar revelam a existência de uma crise de sentido da escola. Nesse contexto, prevalecem as interpretações que evidenciam a inadequação da escola à lógica do mercado e da modernização, com a consequente imposição da incorporação das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação no âmbito das atividades didático-pedagógicas, sem as devidas reflexões contextualizadas sobre seu significado no processo de formação.

Todavia, os esforços para a compreensão dessa crise não se limitam a concepções de natureza pragmática. Há autores com diferentes orientações teórico-metodológicas – como Forquin (1993, 2000) e Gimeno Sacristán (2007) – que expressam coincidência ao afirmar que não se pode analisar a realidade da escola contemporânea sem que sejam contempladas as intrínsecas relações estabelecidas entre educação e cultura, vivenciadas em seu interior.

Por outro lado, alguns pesquisadores, dentre eles Forquin (1993), Rodrigues (2001), Severino (2006) e Barroso (2008), situam esse debate no âmbito de estudos que procuram entender as condições que envolvem a educabilidade humana e ressaltam que se trata de uma crise dos próprios processos educativos sociais. Sua essência axiológica apresenta-se intimamente vinculada às complexas transformações culturais que permeiam a sociedade contemporânea, certamente constituídas para além da escola e de seus contextos internos, mas que os atingem profundamente.

## 2 CULTURA, EDUCAÇÃO E PROCESSO DE FORMAÇÃO

A análise dos documentos elaborados pela Congregação para a Educação Católica, apontados introdutoriamente, exige o delineamento de um referencial teórico que permita desvelar a concepção católica de educação subjacente a esses textos eclesiais.

É certo que, para o Magistério da Igreja Católica, toda atividade educativa, enquanto ação cultural, encerra um processo de formação humana. Essa convicção apoia-se na premissa de que a cultura se compromete com a humanização, tal como o exorta João Paulo II (1982, p. 6): “A cultura é aquilo pelo qual o homem, enquanto homem, se torna mais homem”. Nesse sentido, a pessoa humana – protagonista da cultura, seu objeto e seu fim – é concebida como agente único, completo e indivisível em sua totalidade.

Assim, postulando que o homem objetiva-se por meio da cultura, no conjunto de sua subjetividade espiritual e material, João Paulo II (1982) conclui que a cultura deve promover a pessoa na plenitude de cada dimensão humana. Para o Pontífice, a tarefa primeira e essencial da cultura é a educação e as ações educativas, inclusive a escolar, as quais devem compreender um processo de formação integral do homem, que considere a extensão da vida em todos os seus aspectos, como: espiritual, intelectual e moral, individual e social.

Seguramente, o entendimento expresso por João Paulo II (1982) acerca do sentido da educação vincula-se ao pensamento da filósofa alemã Edith Stein, para quem educar envolve a formação do homem, considerando todas as suas faculdades e capacidades. Para a autora, “[...] educar quiere decir llevar a otras personas a que lleguen a ser lo que deben ser; pero no será posible educar sin saber antes que és el hombre” (STEIN, 2003, p. 743). Deste modo, conclui a autora:

[...] si queremos saber que és el hombre, tenemos que ponernos del modo más vivo posible en la situación en la que experimentamos la existencia humana, es decir, lo que de ella experimentamos en nosotros mismos y en nuestros encuentros con otros hombres (STEIN, 2003, p. 590).

Além disso, Stein (2003) incorpora a pessoa de Deus em seu modelo explicativo da condição ontológica do ser humano, sem o qual o homem torna-se incompreensível. Portanto, de acordo com Stein (2003), a pessoa humana não se define, somente, pela racionalidade que lhe é intrínseca, por seu potencial de inteligência e capacidade cognitiva, mas, também, por uma natureza relacional, que se manifesta por meio de uma dupla dimensão: vertical (em sua comunhão com Deus) e horizontal (em sua comunhão com os homens).

=====



Do ponto de vista steiniano, o fundamento do *ethos* humano é o de ser pessoa chamada à comunhão, ou seja, no horizonte de sua abertura a Deus, a pessoa humana desenvolve sua própria humanidade na medida em que é capaz de participar da humanidade do outro, que, por sua vez, é portador de um projeto original e irrepetível. Logo, a formação integral da pessoa humana, como finalidade da educação, não pode negligenciar nem sua transcendência, nem sua alteridade.

Na perspectiva das sendas abertas pela reflexão de Stein, João Paulo II (1982) já insistia que a manifestação intelectual do ato educativo – que mobiliza conteúdos de caráter estritamente cognitivos – torna-se totalmente insuficiente quando não é acompanhada pela formação da consciência moral da pessoa humana. Configura-se, assim, a educação de e para valores, que permite alcançar a transcendência do próprio ser sobre o mundo e sua relação com Deus.

Logo, o Papa assevera que o processo formativo do homem integral não pode abdicar de uma educação para as virtudes da vida individual, social e religiosa, “[...] porque educar é dar ao homem, a cada homem e à comunidade dos homens, dimensão humana e divina” (JOÃO PAULO II, 1982, p. 26). Para o Pontífice, apenas a educação como conjugação equilibrada dessas duas dimensões pode satisfazer a incessante necessidade da pessoa humana quanto a uma justa liberdade para se desenvolver individual e socialmente, por meio da lucidez do pensamento e da legítima possibilidade do exercício autônomo dessa liberdade, segundo princípios.

Os apontamentos de João Paulo II sobre educação recuperam o pensamento do intelectual francês Jacques Maritain, para quem a formação do homem deve provê-lo “[...] das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais” (MARITAIN, 1968, p. 36), de tal forma a lhe proporcionar “[...] a retidão da vontade e a aquisição da liberdade interior, bem como o estabelecimento de uma sã relação com a sociedade” (MARITAIN, 1968, p. 60).

Maritain (1968) censura todo e qualquer programa educativo – incluído, aí, o escolar – que ignore sua finalidade fundamental, qual seja a formação do homem pleno, em função da instrumentalização dos processos de ensino e de aprendizagem, a qual subordina a educação a considerações de natureza estritamente pragmática e utilitária. Para o autor, o pragmatismo e o utilitarismo, que colonizam, contemporaneamente, o mundo da educação escolar, influem nas políticas públicas educacionais, de modo que sejam orientadas a valorizar alternativas

metodológicas que permitam a devida adequação dos conteúdos curriculares a valores ideologicamente dominantes de uma determinada realidade social.

Nesse sentido, Maritain (1968) sublinha que o trabalho educativo por excelência não deve ser confundido com a prática de se formar os indivíduos de modo a habilitá-los para o exercício da cidadania: “A essência da educação não consiste em adaptar um futuro cidadão às condições e interações da vida social, mas primeiramente em formar um homem – e, por aí, preparar um cidadão” (MARITAIN, 1968, p. 43).

Evidentemente, Maritain (1968) não negligencia que a educação da pessoa humana deva promover seu compromisso histórico e sua responsabilidade social, como bem preconiza Stein (2003, p. 580): “[...] cada hombre concreto no es un individuo aislado, sino que es miembro de grupos suprapersonales, como el pueblo y la raza, y es misión del educador formale no sólo como individuo, sino también como miembro del todo”. O referido intelectual reforça a ideia de que educar é formar um homem que pertence “[...] a uma determinada nação, a um meio social e momento histórico dados” (MARITAIN, 1968, p. 25).

Contudo, uma compreensão reducionista da educação, na perspectiva pragmática e utilitária, inclina-se a subordinar e a escravizar a pessoa humana às tendências predominantes na vida coletiva da sociedade. Maritain (1968) enfatiza a importância de uma revolução moral – alcançada pela educação – que promova a consciência social do homem.

Corroborando o ideário maritainista, João Paulo II conduziu seu antológico discurso, proferido à Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, em 2 de junho de 1980, ao denunciar, peremptoriamente, a descaracterização do sentido humanizador da educação, próprio da sociedade hodierna:

No conjunto do processo da educação, da educação escolar em especial, não interveio uma deslocação unilateral no sentido da instrução no significado estrito da palavra? Caso se considerem as proporções tomadas por este fenômeno, assim como o crescimento sistemático da instrução que se refere unicamente ao que possui o homem, não é o homem mesmo que se encontra obscurecido? Isto traz consigo deste modo verdadeira alienação da educação: em lugar de trabalhar em favor do que o homem deve “ser”, ela trabalha unicamente em favor daquilo que o homem pode tirar partido no campo do “ter”, da “posse”. A etapa ulterior desta alienação está em habituar o homem, privando-o da sua própria subjetividade, a ser objeto de manipulações múltiplas: as manipulações

=====

ideológicas ou políticas que se operam através da opinião pública; as que se conseguem através do monopólio ou da fiscalização, pelas forças econômicas ou pelas potências políticas, pelos meios de comunicação social; a manipulação, por fim, que está em ensinar a vida como manipulação específica de si mesmo.

[...] A civilização contemporânea procura impor ao homem uma série de *imperativos aparentes*, que os seus porta-vozes justificam pelo recurso ao princípio do desenvolvimento e do progresso. Assim, por exemplo, em vez do respeito da vida, “o imperativo” de se desembaraçar da vida e de a destruir; em vez do amor que é comunhão responsável de pessoas, “o imperativo” do máximo prazer sexual fora de todo sentido de responsabilidade, em vez do primado da verdade nas ações, o “primado” do comportamento em voga, do subjetivo e do bom êxito imediato.

Em tudo isto se exprime indiretamente grande renúncia sistemática à justa ambição que é a ambição de ser homem. Não tenhamos ilusões: o sistema formado sobre a base destes falsos imperativos, destas renúncias fundamentais, pode determinar o futuro do homem e o futuro da cultura (JOÃO PAULO II, 1982, p. 12-13).

O episcopado latino-americano e caribenho, reunido em Santo Domingo, República Dominicana, de 12 a 28 de outubro de 1992, por ocasião da celebração de sua IV Conferência Geral, expressou, com singular precisão, o alcance desse pronunciamento: “Há um projeto de homem encerrado em qualquer projeto educativo; e este projeto vale ou não segundo construa ou destrua o educando. Este é o valor educativo” (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2004, p. 752).

### 3 CURRÍCULO, HUMANIZAÇÃO E SENTIDO DA ESCOLA

Os vínculos que o Magistério da Igreja Católica estabelece entre cultura, educação e formação humana, expressos em documentos formalmente reconhecidos, remetem, no âmbito escolar, ao conceito de currículo, entendido como instrumento viabilizador do desenvolvimento dos seres humanos e de constituição de identidades.

Essas inter-relações contrapõem-se aos discursos restritivamente pedagógicos e notadamente normativos, prescritivos e tecnicistas, para os quais currículo é concebido como um plano de estudos ou programa de escolarização, ou seja, elemento neutro e atemporal de um

processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e valores. A superação dessa visão resulta de estudos e análises pertinentes, que encerram uma discussão crítica sobre o conceito de currículo.

Encontramos, em Apple (2006), a fundamentação sustentadora dessa concepção, ao defender que o currículo deve ser compreendido como um artefato historicamente determinado e vinculado a formas específicas de organização social, implicado em relações ideológicas e culturais. O autor complementa que a educação – particularmente do tipo escolar – pressupõe a identificação de conhecimentos e materiais culturais disponíveis e sua reelaboração didática, de modo a integrá-los na atividade de organização, corporificada no currículo, intencionalmente realizada visando aos efeitos no processo de formação educacional.

Nesse sentido, Silva (1995) afirma que o currículo não deve ser visto, somente, como a expressão de interesses sociais restritos, “[...] mas, também, como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele *faz*” (SILVA, 1995, p. 10).

Outrossim, Abramowicz *et alli* (2006) elabora uma concepção de currículo a partir da qual se explica que, subjacente aos conhecimentos e saberes vinculados pelos conteúdos das diversas disciplinas escolares, adquirem-se “[...] valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades” (ABRAMOWICZ; ALBUQUERQUE; CARVALHO, 2006, p. 16).

No contexto dessa teorização, Moreira e Silva (2011) rejeitam a ideia de que currículo é o veículo sustentador de algo que deve ser transmitido e, passivamente, recebido. Advertem os autores que, contemporaneamente, as ações educativas desenvolvidas no ambiente escolar limitam-se a aspectos estritamente metodológicos, e “[...] só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por quê’ das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7).

Na medida em que as demandas para que o currículo escolar seja compreendido como processo de formação humana integral se fortalecem, instala-se, no cenário educacional contemporâneo, uma verdadeira crise de sentido da escola, o que amplia a visão anteriormente

=====

exposta, que visa enfatizar a importância da superação de concepções que desconsideram o reconhecimento da complexidade da realidade sociocultural.

No contexto das discussões que problematizam essa crise, retoma-se a percepção da inadequação de métodos e a necessidade de se introduzir as novas tecnologias da informação e da comunicação ao conjunto das práticas didático-pedagógicas, atrelando a essas tecnologias a condição ilusória de que é suficiente dominar competências instrumentais e o crescente arsenal informativo para superar os novos desafios que se colocam às pessoas, hodiernamente. Essa alternativa, no âmbito das sensíveis mudanças dos sistemas produtivos, coloca-se como propiciadora do ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização, ao favorecer uma formação voltada às demandas do mercado de trabalho.

Com efeito, à escola pública de Estado, como programa institucional da modernidade republicana, que tornaria viável a consolidação de direitos e deveres civis e políticos, atribuiu-se, naturalmente, a função de promoção do desenvolvimento cognitivo e ético do indivíduo, o que possibilitaria seu bem-estar pessoal e seu ajustamento social.

Conseqüentemente, consolidou-se a noção de que a escola deveria responsabilizar-se pela conveniente inserção do indivíduo na sociedade, seja qualificando-o para o trabalho – na medida em que ele dominasse os conhecimentos e habilidades necessárias para que se integrasse, eficientemente, junto aos setores produtivos –, seja preparando-o, adequadamente, para o exercício da cidadania democrática, tendo em vista a construção de uma identidade nacional.

Entretanto, não obstante a indiscutível conquista social que a evolução das taxas de escolarização representou, é certo que os mecanismos de universalização do acesso à escola esvaziaram o significado próprio do ato educativo; obscureceu-se seu sentido, circunscrito ao domínio das ações orientadas à transmissão, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

Em contraposição a esse entendimento antropológicamente reducionista das ações educativas escolares, firmam-se interpretações segundo as quais se torna impossível conceber a prática pedagógica sem admitir a importância da conexão indiscutível com o contexto cultural específico, ideia reforçada por Forquin:

[...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, 1993, p. 14).

Assim, emergem reflexões – especificadas pelo que se denomina, comumente, multiculturalismo, não obstante se reconheça o caráter polissêmico do termo – que sublinham a problemática da diversidade cultural no espaço escolar, apontando para a necessidade de se engendrar práticas educativas em que a questão das diferenças esteja cada vez mais presente e admitida na sua relevância.

Com relação às formas de se promover o significado multicultural da educação, destaca-se o conceito de interculturalidade, que se compromete com a interação e o encontro, no interior da escola, de pessoas com diferentes identidades culturais. Decorre, assim, a esperada abertura ao conhecimento de outras culturas e a descentralização de uma visão unifocal, além do respeito e da tolerância ativa com as formas de pensar e de ser do outro, a quem vemos como diferente: “um produto e um processo vivo de mistura” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 39).

Convém expandir a reflexão sobre diversidade cultural com base em referenciais acadêmicos relativos ao multiculturalismo. Dentre eles, destaca-se o questionamento de Forquin (2000), para quem um ensino que se assenta sobre as premissas da interculturalidade (aquele que, na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modelos de organização curricular, considera a pluralidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos a que se dirige), pode resultar em interpretação que se caracterize como um relativismo epistemológico:

Não se corre um risco muito grande, seja de marginalização das expressões minoritárias ou “vernaculares”, reduzidas a uma espécie de folclore “residual”, seja de um risco que paralisa o sistema, seja de fuga em direção a um ecletismo disforme que acaba por fazer triunfar em todos os lugares o amorfo, o trivial ou o insignificante? (FORQUIN, 2000, p. 62).

Por outro lado, ainda assinalando que o processo de formação da pessoa humana no espaço escolar não deve reduzir-se à aquisição de conhecimentos e habilidades, alguns autores –

=====

dentre eles, Rodrigues (2001) e Barroso (2008) – postulam que as investigações realizadas no sentido de se compreender o significado que se deve atribuir à escola, na contemporaneidade, não podem negligenciar seu compromisso com a ética na educação, frente aos desafios da complexa crise axiológica da sociedade hodierna.

Essa crise se caracteriza pelo que se designa “subjetivismo moral”, ou seja, a inviabilidade de formular juízos universalmente válidos, que possam traduzir-se em normas morais objetivas e, assim, aplicar-se em toda ação semelhante, válidas para qualquer época histórica e área geográfica. Complementarmente, Rodrigues (2001, p. 252) afirma que “[...] a formação humana só estará completa se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal”.

Severino (2006) assinala que, contemporaneamente, como resultado de uma crítica radical à razão instrumental, inerente à compreensão tecnofuncionalista do significado da educação, assiste-se à gênese de uma nova estética, concebida a partir da exacerbação da condição de contingência imanente do próprio indivíduo, que questiona o caráter irrefutável e universal dos valores, em detrimento à afirmação exasperada de direitos individuais e subjetivos. Em decorrência, conclui o autor: “Não há mais valores éticos referenciais nem muito menos consígnias políticas válidas, conta apenas o sentir bem dos sujeitos humanos” (SEVERINO, 2006, p. 633).

Esse pensamento é corroborado por Forquin (1993) ao reconhecer a existência de uma incompatibilidade intrínseca entre o ato de educar e as atitudes do homem hodierno, que convive com as contradições da realidade vigente no plano social e da subjetividade:

A educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. E no entanto a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações subsistam às gerações antigas e se reconheçam numa herança. Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente “instrumentalista”, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas “flexíveis” e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável,

uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda submissão a uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a consequências derrisórias ou devastadoras (FORQUIN, 1993, p. 16).

Cabe retomar a questão da educação no seu sentido ético, o que, segundo Casali (2007), revela sua compreensão como “ação que desenvolve a vida”. Ao analisar referenciais pertinentes a uma compreensão crítica da ética na educação, o referido autor compõe reflexões expressivas sobre desdobramentos diferenciados dessa relação na ação pedagógica. No que concerne à “educação ética e realização da vida”, afirma, quanto à perspectiva ética, que esta

[...] coloca nossa consciência ética de educadores diante do dever de investir em nossas potencialidades, capazes que somos de realizar a plenitude de nossa vida pessoal e de contribuir para a realização plena da vida pessoal e coletiva de nossos educandos. Ao mesmo tempo, mostra-se com igual responsabilidade a lucidez de não se deixar embalar por ideais românticos acerca do horizonte de possibilidades (utopia como o inalcançável), até porque isso pode resultar num exercício de tirania: impor aos educandos um ideal excessivamente elevado de desenvolvimento, muito acima das capacidades reais de cada um e do conjunto. Essa tirania seria contrária à ética crítica de que estamos falando, ainda que pareça pedagogicamente sedutor “forçar” os educandos a alcançarem ideais de desempenho sempre mais distantes. Eticamente deve-se encontrar a medida do que seja factível de se realizar (CASALI, 2007, p. 86).

A discussão em pauta é compartilhada pela Igreja Católica, que socializa seus posicionamentos por meio de documentos elaborados por seu Magistério, aos quais se fez referência na Introdução deste artigo e que serão analisados na seção a seguir. Ressalta-se, em suas abordagens, o pressuposto de que os processos de escolarização que desconhecem ou marginalizam as dimensões ética e transcendental da pessoa humana tornam-se obstáculo para sua formação completa, pois, ao colocarem em destaque o próprio eu e suas vontades, comprometem o sentido humanizador da educação.

#### 4 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES

=====



Tendo em vista a premissa de que a Igreja Católica desempenharia um importante papel de interlocução junto aos fóruns que discutem o sentido e a função que se atribui à escola, esta seção dedica-se à análise da relação entre as concepções de educação da Igreja e o significado da escola na contemporaneidade, a partir do estudo de documentos da Congregação para a Educação Católica, elaborados ao longo dos anos que se seguiram à celebração do Concílio Ecumênico Vaticano II, e as reflexões dos autores citados nas seções anteriores deste artigo.

O Magistério Eclesial afirma que o processo de formação integral da pessoa humana encontra, na escola, um espaço condizente para concretizar seu sentido cultural. Contudo, para que possa merecer a designação de educativa, a transmissão da cultura, na escola, deve ser crítica e histórica:

Um exame atento das várias definições que se dão de escola e das tendências inovadoras, presentes no âmbito das instituições escolares em diversos níveis, permite chegar à formulação de um conceito de escola como lugar de formação integral mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura. A escola é, com efeito, lugar privilegiado de promoção integral mediante o encontro vivo e vital com o patrimônio cultural.

De fato, a cultura, para ser educativa, deve enxertar-se nas problemáticas do tempo em que se desenvolve a vida do jovem (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

Dado que a cultura revela o homem completo, na totalidade de sua subjetividade espiritual e material, a educação escolar não pode ignorar a dimensão ética e religiosa da cultura (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002, 2009).

Complementa esse pensamento a ideia de que “[...] a escola não implica apenas uma escolha de valores culturais, mas também uma escolha de valores de vida que devem estar presentes de maneira operante” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977). Com efeito, a escola apresenta “[...] não só um saber a adquirir, mas também valores que devem ser assimilados” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

Nessa perspectiva, de acordo com a Congregação para a Educação Católica (1988), no contexto da escola, o projeto de humanidade, intrínseco a todo processo educativo, acontece em condições determinadas de espaço e tempo, e na presença de pessoas que, pela natureza de suas

ações, exercem influência recíproca, umas sobre as outras, a partir de um projeto formalmente sistematizado.

Essas reflexões evidenciam que o conceito de educação escolar subjacente a esse significado de escola apresenta afinidade com a teorização crítica desenvolvida por Silva (1995), Abramowicz, Albuquerque e Carvalho (2006) e Apple (2006), para os quais a tarefa de seleção e reelaboração didática dos materiais culturais, própria da educação escolar, é propositadamente executada para formar identidades, orientar comportamentos e estruturar personalidades. Nesse sentido, a Congregação para a Educação Católica (1977) explicita: “[...] a escola é, com efeito, um centro em que se elabora e se transmite uma concepção específica do homem e da história”.

Essas abordagens demonstram, assim, a desconsideração da ideia de uma escola potencialmente neutra, como é declarado, de modo peremptório, também pela Congregação para a Educação Católica (1982): “[...] não se fala da escola neutra porque esta, na prática, não existe”. Portanto, de acordo com a Congregação para a Educação Católica (1977), é necessário que a escola integre, em seu itinerário formativo, referências explícitas à realidade na qual se situa e interage.

As reflexões expressas nos documentos indicam que o entendimento desenvolvido pelo Magistério da Igreja Católica acerca do conceito de educação escolar reportam-se às reflexões de Goodson (1995), Saviani (2005) e Moreira e Silva (2011), que sublinham a exigência, sempre indispensável, de se esclarecer os objetivos institucionais – estabelecidos a partir de uma explícita opção por valores culturais e valores de vida –, que orientam os mecanismos de sistematização do conhecimento e formação da pessoa humana.

Assim, numa visão de conjunto das práticas escolares, há que se considerar “[...] o âmbito mais decisivo dos fins e tratar não só do ‘como’, mas também do ‘porque’, superando o mal entendido duma educação neutra!” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997). O referido documento inclui, também, como fundamentos sustentadores dessas afirmações, uma contextualização que expõe as contradições vivenciadas em diferentes organismos sociais:

=====

Se é verdade que nos últimos anos se constata uma grande atenção e uma crescente sensibilidade da opinião pública, das organizações internacionais e dos governos às questões da escola e da educação, deve-se notar também uma difusa redução da educação aos aspectos puramente técnicos e funcionais. As próprias ciências pedagógicas e educacionais mostram-se mais decididas no tocante à vertente do reconhecimento fenomenológico e da prática didática, do que em relação ao valor propriamente educativo, centrado sobre valores e horizontes de forte significado. A fragmentação da educação, o caráter genérico dos valores, a que frequentemente se recorre para obter amplo e fácil consenso, a custo, porém, dum ofuscamento perigoso do conteúdo, tendem a adormecer a escola num presumível neutralismo, que enfraquece o potencial educativo e se reflete negativamente sobre a formação dos alunos (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997).

Justifica-se resgatar, aqui, aquela advertência, formulada por João Paulo II (1982), segundo a qual se naturaliza a ideia de que a educação escolar circunscreve-se ao domínio das ações voltadas à transmissão, aquisição e ao desenvolvimento de habilidades e competências. Esse movimento, que limita a educação escolar a considerações de natureza estritamente pragmática e utilitária, parece fazer com que todos os esforços das políticas públicas educacionais sejam conduzidos, exclusivamente, para que se encontrem alternativas metodológicas que permitam a adequação das práticas educativas aos interesses de um determinado segmento da realidade social.

Instala-se, de acordo com Maritain (1968), um evidente reducionismo antropológico, o qual perpassa toda a educação escolar, devido à instrumentalização dos processos formativos: “[...] a essência da educação não consiste em adaptar um futuro cidadão às condições e interações da vida social, mas primeiramente em formar um homem – e, por aí, preparar um cidadão” (MARITAIN, 1968, p. 43). O referido pensador acredita que a educação escolar pode promover uma verdadeira revolução moral, que altere a consciência social dos alunos. A mesma compreensão é expressa pela Congregação para a Educação Católica (2002):

A escola deve interrogar-se sobre as orientações éticas fundamentais que caracterizam a experiência cultural de uma determinada comunidade. A autenticidade de cada cultura humana, o valor do *ethos* por ela transmitido, ou seja, a solidez da sua orientação moral, é possível de certo modo medi-los pela sua posição *a favor do homem e da promoção da sua dignidade* a todos os níveis e em qualquer contexto.

No início do terceiro milênio, adquire uma importância crescente a participação responsável na vida da comunidade a nível local, nacional e mundial. Tal participação pressupõe a tomada de consciência dos fenômenos que ameaçam a própria vida humana. Como toda a tomada de consciência também esta encontra na educação, e em particular na escola, o terreno privilegiado para se desenvolver. Aparece por isso um novo e empenhativo dever: educar para uma cidadania ativa e responsável (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002).

De fato, a contemporaneidade traz consigo a multiplicação das fontes de participação cultural. Por isto, as jovens gerações estão submetidas a opiniões dos mais variados gêneros. Através dos canais de comunicação, dá-se o contato com informações divergentes, frequentemente não acompanhado da capacidade para refletir e sistematizar uma síntese minimamente crítica. Este profundo pluralismo que invade a consciência social, ao assumir formas de individualismo, niilismo, relativismo moral e subjetivismo ético, origina comportamentos tão contraditórios que acabam por destruir identidades. “O perfil do verdadeiro, do bem e do belo é apresentado dum modo tão vago que os jovens não sabem para que direção voltar-se; mesmo que acreditem em alguns valores, estão inclinados a seguir a própria filosofia segundo o gosto dominante” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1988).

A crise de identidade referida potencializa a ausência de confiança nas estruturas sociais e a falta de convicções pessoais: a perda do sentido da autoridade e do reto uso da liberdade são, apenas, algumas dentre as inúmeras dificuldades que os adolescentes e jovens do nosso tempo transferem para o interior da escola (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982). Nessa perspectiva, de acordo com Forquin (1993), há uma intrínseca contradição entre escola e cultura contemporânea, pois a educação, que exige a autoridade e a tradição, deve ser exercida, hoje, num mundo que apresenta uma estrutura diversa e complexa.

Considerando que a escola é atingida por essa crise dos processos socioeducativos (BARROSO, 2008), cujo caráter é essencialmente axiológico, impõe-se à instituição escolar a necessidade urgente de uma presença realmente ativa na vida das pessoas, por meio de uma educação sistematicamente crítica, favorecedora da capacidade de escolhas livres e conscientes,

=====

frente à multiplicidade de estímulos existentes (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

Ademais, a dificuldade da família para afrontar por si só todos os desafios existentes – que geram um sentido difundido de desorientação a níveis existencial e afetivo num período delicado de crescimento e maturação dos adolescentes e jovens – torna cada vez mais imprescindível a presença efetiva da escola em suas vidas (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982, 2007).

Segundo a Congregação para a Educação Católica (1997), à pretendida neutralidade escolar corresponde a remoção da referência religiosa no campo da cultura e da educação. Por isso, no contexto sociocultural contemporâneo, onde os projetos educativos parecem ser cada vez mais desprovidos de uma resposta às aspirações da pessoa humana, a escola deve desenvolver uma formação que possibilite ao educando fazer emergir aqueles desejos legítimos que lhe são intrínsecos (não obstante, com frequência, desconhecidos) como autenticidade e honestidade, respeito e fidelidade, verdade e coerência, felicidade e plenitude de vida. De acordo com o Magistério Eclesial, a escola forma, de fato, somente quando oferece uma proposta precisa de realização desses desejos, impedindo que sejam deformados, ou parcial e superficialmente satisfeitos (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002).

A Congregação para a Educação Católica (1977) compreende que a escola exerce essa função formativa quando a dimensão religiosa da pessoa humana está presente nesse processo de formação:

Todos os alunos devem ser ajudados a pensar o homem como um ser vivente de natureza física e espiritual, com alma imortal. Os maiores chegarão a um conceito mais amadurecido da pessoa com tudo o que lhe compete: inteligência, vontade, liberdade, sentimentos, capacidades de operação e criação, direitos e deveres, relações sociais, missão no mundo e na história. Esta compreensão do homem é caracterizada pela dimensão religiosa (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1988).

Por pressuposto, decorre a concepção de que, ao estimular a dimensão religiosa do aluno, a escola favorece o desenvolvimento de sua liberdade ética. Nesse sentido, o encontro com

Deus é, sempre, um acontecimento pessoal, isto é, uma resposta de fé que, por sua natureza, é um ato livre da pessoa humana. Não cabe à escola impor a adesão do estudante à fé, mas cuidar da formação ética do aluno para o exercício da liberdade, na ótica da humanização plena:

Através do projeto educativo, é possível criar as condições para que a pessoa desenvolva a atitude para a procura e seja orientada a descobrir o mistério do próprio ser e da realidade que a circunda, até atingir o limiar da fé. Uma dimensão essencial do itinerário de busca é a educação para a liberdade, própria de cada escola fiel ao seu dever. A educação para a liberdade é ação humanizadora, porque tende para o desenvolvimento completo da personalidade. Com efeito, a própria educação deve ser vista como conquista, crescimento e posse de liberdade. Trata-se de educar cada estudante para se libertar dos condicionalismos que o impedem de viver plenamente como pessoa, a formar uma personalidade forte e responsável, capaz de escolhas livres e coerentes. Educar pessoas verdadeiramente livres é já orientá-las para a fé (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002).

Podemos alargar, ainda mais, a compreensão da relação entre liberdade e ética, considerando os valores humanos que supõem o encontro vivo e vital com o patrimônio cultural, o qual deve realizar-se, na escola, em meio ao contexto hodierno (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977). Esse é o entendimento de Rodrigues (2001), para o qual a formação da pessoa humana estará completa apenas se for acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que sejam reconhecidos como de validade universal. Nessa direção, a Congregação para a Educação Católica (2002) assevera que o processo de aprendizagem do conhecimento escolar, no âmbito dos vários componentes curriculares, seja orientado por sólidas referências éticas, evidenciando uma herança comum de valores a todo gênero humano.

Reconhecer a importância da tríade liberdade, ética e valores humanos, no contexto escolar, em meio ao acervo cultural norteador do relacionamento humano vivenciado no ambiente educativo, permite relacionar educação e vida e desvendar a ideia de que “[...] um sentido mais expressivo da ação pedagógica inscrita na ética da vida seria o do educar (*e-ducere*) como o de alterar o estado, mudar de uma condição para outra, realizar possibilidades produzindo alterações. O sentido criativo e de inovação mostra-se explícito, nessa acepção” (CASALI, 2007, p. 86).

=====

A aspiração à formação integral da pessoa humana para a vida como finalidade da educação escolar impulsiona a Congregação para a Educação Católica (1982) a se dirigir ao professor não apenas como a um simples profissional que se limita a transmitir ao aluno uma série de conhecimentos devidamente sistematizados, mas como a um educador de seres humanos. Certamente, o Magistério Eclesial não exclui a necessidade de que o professor tenha uma adequada preparação profissional, tendo em vista o pleno exercício de sua função como educador:

A formação profissional do educador não só implica um amplo leque de competências culturais, psicológicas e pedagógicas, caracterizadas por autonomia, capacidade projetual e avaliativa, criatividade, abertura à inovação, disposição para a atualização, a pesquisa e a experimentação, mas exige também a capacidade de sintetizar competências profissionais e motivações educativas, com uma particular atenção à disposição relacional hoje exigida pela prática cada vez mais colegial da profissionalidade docente.

A transformação contínua e acelerada, que investe o homem e a sociedade do nosso tempo em todos os âmbitos, produz o rápido envelhecimento dos conhecimentos adquiridos e exige novas capacidades e métodos. Ao educador é pedida uma constante atualização dos conteúdos das matérias que ensina e dos métodos pedagógicos que usa. Portanto, não é suficiente alcançar só inicialmente um bom nível de preparação, mas ao contrário, é preciso mantê-lo e elevá-lo, num caminho de formação permanente (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2007).

Envolver-se num processo de formação permanente deve ser enfatizado como prática necessária ao pleno exercício da função de educar, em perspectiva dialógica, que tem como fundamento o entendimento de que

[...] a ética pedagógica da vida só pode ser uma ética pedagógica da alteridade. Isso significa também que educação é uma prática de alteridade nos dois sentidos: um processo em que o outro é constitutivo da ação; e um processo sempre inacabado de alteração de si mesmo e do outro (CASALI, 2007, p. 88).

Incorporando o pensamento maritainista, a Congregação para a Educação Católica (1997) reforça a amplitude do sentido de “educar”, ao afirmar: “[...] o ensino é uma atividade de

grande importância moral; o professor, com efeito, não escreve sobre matéria inerte, mas no próprio espírito dos homens”. Logo, a relação pessoal entre o professor e o aluno assume um valor fundamental, que não se limita à fruição individualista e instrumental de um serviço:

Além da aprendizagem dos conhecimentos, é necessário que os estudantes façam uma experiência de forte partilha com os educadores. Para uma realização positiva desta experiência, os educadores devem ser interlocutores afáveis e preparados, capazes de suscitar e orientar as melhores energias dos estudantes para a busca da verdade e do sentido da existência, uma construção positiva de si e da vida no horizonte de uma formação integral (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2007).

Consolida essa visão ampla de educação e do ato de educar admitir, como diferenciador essencial, o testemunho de vida, vivenciado por meio do contato pessoal, direto e dialógico do educador com o aluno, como destacado anteriormente. Nessa dimensão, cabe ênfase no significado da conduta, da atitude por parte do educador:

Diante do aluno em formação, é importante levar em conta a preeminência que a conduta tem sobre a palavra. Quanto mais vivo for o ideal de homem que o educador apresentar tanto mais ele será crível e imitável, para que o aluno o possa contemplar como razoável e digno de ser vivido, como próximo e realizável. Não se esqueça o educador de que, nas crises que atingem sobretudo as jovens gerações, o elemento mais importante na tarefa educativa é sempre o homem e a sua dignidade moral, a qual provém da verdade dos seus princípios e da conformidade das suas ações com estes princípios (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982).

Essa relação interpessoal exige que o educador desenvolva em si mesmo e fomente em seu aluno uma aguda sensibilidade social e uma profunda responsabilidade civil e política. A Congregação para a Educação Católica (1988) reconhece, outrossim, que o trabalho docente deve ser acompanhado pela participação ativa do aluno em efetivas intervenções humanizadoras:

Boa parte da atividade educativa tende a assegurar a colaboração do aluno, que permanece imprescindível, dada a sua posição de protagonista no processo educativo. Uma vez que a pessoa humana foi criada inteligente e livre, não é

=====



possível conceber uma verdadeira educação sem a colaboração decisiva do sujeito da própria educação, o qual age e reage com a sua inteligência, liberdade, vontade e com sua complexa esfera emotiva. Por conseguinte, o processo educativo não caminha, se o aluno não se move (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1988).

O encontro e a colaboração recíproca de ambas as presenças na escola – a do professor educador e a do aluno – faz com que a atenção do Magistério da Igreja Católica volte-se para a relevância do clima relacional e, conseqüentemente, do estilo dessas relações, de tal forma que, a partir das duas últimas décadas do século XX, a ideia de “escola-instituição” dá lugar ao conceito de “escola-comunidade”.

Para o Magistério Eclesial, a concepção da escola como uma comunidade, embora não lhe esgote toda a realidade, revela-se uma das conquistas mais preciosas dentre as concepções sobre a instituição escolar contemporânea. O fato de assumir-se como uma comunidade caracteriza um avanço da compreensão de escola como instituição de educação, por ressaltar a importância das relações interpessoais e com o contexto que a envolve, como expressa o documento:

A escola deve constituir-se como uma comunidade na qual os valores são comunicados por autênticas relações interpessoais entre os diversos membros que a compõem e pela adesão não só individual, mas também comunitária, à visão da realidade em que a escola se inspira (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

A Congregação para a Educação Católica (1982) entende que, na contemporaneidade, a escola constitui-se como a resposta institucional mais importante da sociedade ao direito de cada pessoa à educação, perspectiva esta enriquecida quando voltada para o compromisso com uma formação integral:

A ela [escola] compete, em virtude da sua missão, cultivar com assíduo cuidado as faculdades intelectuais, criativas e estéticas do homem, desenvolver corretamente a sua capacidade de julgar, a sua vontade e a sua afetividade, bem como promover o sentido dos valores, favorecer as justas atitudes e os sábios comportamentos, introduzir no patrimônio cultural adquirido pelas gerações

precedentes, preparar para a vida profissional e, finalmente, alimentar as relações de amizade entre alunos de diversa índole e condição, levando-os a abrir-se à compreensão recíproca (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982).

Portanto, a “escola-comunidade” exerce uma função social insubstituível, cumprindo o ofício de “escola de todos e para todos” na garantia do direito fundamental à educação, que se desdobra em inúmeros e imprescindíveis deveres correspondentes:

A colaboração responsável para atuar o projeto educativo comum é sentida como dever de consciência por todos os membros da comunidade – professores, pais, alunos, pessoal administrativo – e é exercida segundo as funções e os deveres próprios de cada um. É evidente que um projeto educativo que compromete profundamente a pessoa requer a adesão livre de todos aqueles que nele participam: não pode ser imposto; mas é oferecido como uma possibilidade e, como tal, pode ser recusado. Todavia, para o realizar, para ser-lhe fiel, é necessário que a escola possa contar com a convergência dos propósitos e das convicções de todos os seus membros (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

A Congregação para a Educação Católica (2002) não ignora a complexidade inerente à promoção da convergência de propósitos e convicções daqueles que compõem a comunidade escolar, sobretudo quando considera o caráter intrinsecamente multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea, a qual exige que a questão das diferenças seja reconhecida. Em decorrência, destaca-se a importância do compromisso da escola junto às gerações a que se destina, no sentido de preservar uma visão intercultural:

O itinerário a percorrer na comunidade educativa impõe a passagem da simples tolerância da realidade multicultural ao acolhimento e à procura de um confronto positivo com a mútua compreensão, em ordem ao diálogo intercultural que conduza ao recolhimento dos valores e dos limites de cada cultura (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002).

Na perspectiva cristã, a educação intercultural fundamenta-se, essencialmente, sobre o modelo relacional que proporciona abertura à reciprocidade, por meio dos dinamismos típicos do

=====

diálogo e da comunhão. O diálogo permite às culturas a salvaguarda de suas peculiaridades e, concomitantemente, a mútua compreensão. A comunhão não pode significar uma redução à uniformidade, mas sintetizar a expressão da convergência de uma realidade multiforme e plural, tornando-se, conseqüentemente, viabilizadora de transformações desejáveis. Somando-se a Gimeno Sacristán (2007), a Congregação para a Educação Católica (2002) destaca a importância da mediação reflexiva das influências plurais que as diferentes culturas exercem sobre os estudantes.

## 5 REFLEXÕES FINALIZADORAS

Este estudo tem como pressuposto que os documentos do Magistério da Igreja Católica Apostólica Romana que refletem sobre a educação escolar apresentam uma análise abrangente da realidade educacional, que transcende o universo específico da escola católica.

Tendo em vista a relevância, a consistência e a amplitude dos fundamentos que compõem a estrutura dos textos magisteriais, ratifica-se a hipótese de que esses qualificam a Igreja como importante interlocutora junto aos fóruns de discussão acadêmica que investigam o sentido atribuído à educação e à escola, na contemporaneidade.

Justifica-se, portanto, o objetivo deste estudo, contemplado na síntese dos resultados das análises desenvolvidas na pesquisa sobre a relação entre as concepções de educação subjacentes aos documentos eclesiais e o significado da escola na contemporaneidade, considerando as teorias críticas de currículo.

No que se refere às teorias críticas de currículo, estas se sustentam nos fundamentos teórico-conceituais de autores cuja contribuição explícita contrapõe à visão tecnicista e pragmática da educação escolar, como sistematizado, anteriormente, com base na produção acadêmica desenvolvida por pensadores reconhecidos nesta área de conhecimento.

Dentre os diversos documentos do Magistério da Igreja que analisam a educação escolar, foram selecionados, para este estudo, os textos elaborados pela Congregação para a Educação Católica após a celebração do Concílio Ecumênico Vaticano II. Como indicado inicialmente, essa escolha deve-se ao fato de que o projeto eclesiológico que orientou o Concílio

proporcionou, à Igreja Católica, assumir uma atitude de profícuo diálogo com o mundo contemporâneo, o qual tem se estendido ao longo do tempo. Desde o Vaticano II, a Igreja dedica-se, intensamente, a refletir e se posicionar sobre os diversos âmbitos da atividade humana, em particular a respeito da educação escolar, por meio da Congregação para a Educação Católica.

Cabe retomar que a investigação realizada, de caráter qualitativo e exploratório, insere-se no conjunto das reflexões que problematizam o significado da educação escolar na contemporaneidade, as quais revelam a existência de uma crise de sentido da escola. Nessa perspectiva, prevalecem as explicações que evidenciam sua inadequação às novas exigências da produção, da competitividade e do mercado, em função dos efeitos da globalização econômica, das mudanças sensíveis nos sistemas produtivos e da expansão das tecnologias da informação e da comunicação.

Essa realidade impõe a naturalização do entendimento de que a educação escolar deve circunscrever-se, cada vez mais, ao conveniente domínio das ações voltadas à transmissão, aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades corroboradoras da ideologia dominante. Essa compreensão limita a educação escolar a considerações de evidente reducionismo antropológico, devido à instrumentalização exclusivamente técnica dos processos formativos.

Por outro lado, como resultado da crítica radical à razão instrumental característica dessa concepção tecnofuncionalista da educação, a contemporaneidade assiste a emergência de um novo conceito de educação, sustentado pela exacerbação da condição de contingência imanente do próprio sujeito, que questiona o caráter universal e transcendental dos valores em detrimento à afirmação exasperada de direitos individuais e subjetivos.

Impõe-se, assim, obstáculos à plenitude do processo formativo, dado o impedimento da possibilidade de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos educandos. Encontramos respaldo nas concepções analisadas de que a escola deve empenhar-se em promover uma formação ética de seus alunos, na sua integralidade, como forma de resgatar o sentido humanizador da educação.

Essa visão de educação, compreendida como formação integral, desenvolve-se a partir de uma concepção socioantropológica segundo a qual a pessoa humana, indivisa em sua natureza,

=====

define-se tanto pela racionalidade que lhe é intrínseca quanto pelo sentido relacional de ser. Assim, os processos educativos não podem negligenciar nem a transcendência, nem a alteridade dos educandos.

Com efeito, a concepção de educação, na sua relação intimista com o conceito de formação integral, deve ser compreendida pela busca intermitente do alcance de uma situação de plena humanidade: um modo de ser que se caracteriza pela plenitude existencial do sujeito livre e, ao mesmo tempo, inserido em seu meio sociocultural como agente de intervenção.

Nesse sentido, no âmbito escolar, as dimensões ética e religiosa da pessoa humana estão especialmente vinculadas. É função da escola propor um itinerário formativo composto por princípios de conduta reconhecidos como de validade universal – autenticidade, honestidade, afetividade, fidelidade, verdade, coerência, respeito – referendando, conseqüentemente, a competência para o autoconhecimento de todos como sujeitos eticamente livres e responsáveis por suas escolhas, as quais propiciam vivenciar o relacionamento com Deus, consigo mesmo, com as outras pessoas e com o meio ambiente.

Além disso, para o Magistério Eclesial, a concepção da escola como uma comunidade constitui uma das conquistas mais preciosas da instituição educacional contemporânea. Ser uma comunidade caracteriza a escola como espaço instituído de educação, de formação vivenciada por meio da relação interpessoal.

A relação interpessoal, no espaço escolar, assume um valor fundamental, que não se limita à fruição individualista e instrumental de um serviço. O projeto de humanidade, inscrito no processo educativo, concretiza-se pela convivência de pessoas que expressam, pela natureza de suas ações, influências de reciprocidade do processo interativo de relacionamento. Daí porque o educador, responsável pela formação de identidades individuais e coletivas, deve assumir o compromisso de incorporar, em sua prática educativa, a sensibilidade social e a responsabilidade civil.

As concepções de educação contidas nos documentos e abordagens teóricas críticas de currículo analisadas reconhecem a complexidade como inerente à característica intrinsecamente multicultural da contemporaneidade, a qual exige considerar cada vez mais a questão das diferenças no desenvolvimento das relações interpessoais. Nessa perspectiva, a concepção

católica de educação entende, em consonância com os paradigmas críticos do currículo, que a escola tem como função proporcionar aos estudantes os elementos indispensáveis ao exercício de uma autêntica educação intercultural, fundamentada num modelo relacional que proporcione abertura à solidariedade, sustentada na prática dialógica e da comunhão.

Ressalta-se o significado do caráter dialógico da educação, que permite a salvaguarda das peculiaridades culturais e a mútua compreensão. A comunhão não pode ter em vista a redução à uniformidade ou aprendizagem induzida, mas deve ser entendida como expressão das aproximações possíveis e desejáveis na pluralidade, em encontros que envolvem a reciprocidade entre as pessoas, na conquista do exercício da liberdade responsável de todos os seres humanos.

Ao finalizar, coloca-se, em realce, a pertinência e importância de reflexões que permitem transversalizar sistematizações resultantes de análises sobre o sentido humanizador da educação e da escola, articulando conhecimentos historicamente reconhecidos que configuram a concepção católica e as teorias críticas de currículo.

=====

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; CARVALHO, Maria Helena da Costa. **Currículo e avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos**. Recife: Centro Paulo Freire, Bagaço, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga (Portugal), v. 21, n. 1, p. 32-58, jan. 2008. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421103>>. Acesso em 22 jul. 2016.

CASALI, Alípio Márcio Dias. Ética e educação: referências críticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 75-88, jun. 2007.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. 1977. Disponível em:  
<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html)>. Acesso em: 19 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **O leigo católico, testemunha da fé na escola**. 1982. Disponível em:  
<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_lay-catholics\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_po.html)>. Acesso em: 6 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Dimensão religiosa da educação na escola católica**. Orientações para a reflexão e a revisão. 1988. Disponível em:  
<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_po.html)>. Acesso em: 9 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **A escola católica no limiar do terceiro milênio**. 1997. Disponível em:  
<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html)>. Acesso em: 14 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **As pessoas consagradas e a sua missão na escola**. Reflexões e orientações. 2002. Disponível em:  
<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20021028\\_consecrated-persons\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_po.html)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educar juntos na escola católica**. Missão partilhada por pessoas consagradas e fiéis leigos. 2007. Disponível em:

<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20070908\\_educare-insieme\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_po.html)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Carta circular sobre o ensino da religião na escola.** 2009. Disponível em: <[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html)>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documentos do CELAM.** Conclusões das Conferências do Rio de Janeiro, Medellín, Puebla e Santo Domingo. São Paulo: Paulus, 2004.

COSTA, Lourenço (Org.). **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965).** São Paulo: Paulus, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o universalismo e o relativismo. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível.** Ensaio sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOÃO PAULO II. **Cultura e dimensão humana.** Petrópolis: Vozes, 1982.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

=====



SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STEIN, Edith. **Obras Completas, IV**. Escritos antropológicos y pedagógicos. Vitória: Ediciones El Carmen, Madri: Editoria de Espiritualidad, Burgos: Editorial Monte Carmelo, 2003.

**Artigo recebido em 27/10/2017.**

**Aceito para publicação em 14/11/2017.**