



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

**DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA
E ÉTICA**

Brasília, ano 41, nº 155, Jan/Jun 2018

Dossiê
Educação, Educação Católica
e Ética

Brasília, ano 41, n. 155, jan./jun. 2018

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profa. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profa. Lioneide Brito da Silva
Dr. Maurício da Silva Ferreira
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Me. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Me. Evandro Luís Amaral Ribeiro

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil

Capas e Traduções

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Suporte Editorial e Técnico

Es. James Pinheiro dos Santos

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

12 O que entender por bioética global?

What do you understand by global bioethics?

¿Qué entender por bioética global?

Leo Pessini

26 A relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior

The teacher-student relationship and the ethics in Higher Education

La relación profesor-alumno y la ética en la Enseñanza Superior

Elida Pereira Macedo, Patrícia dos Santos Pessoa e Vanessa Barbieri
Domingues

41 Ética e responsabilidade social nas organizações: como inserir a biblioteca nesse contexto

Ethics and social responsibility in organizations: how to insert the school library in this context

Ética y responsabilidad social en las organizaciones: como inserir la biblioteca escolar en este contexto

Carla Floriana Martins e Wander Moreira da Costa

57 O direito à educação de qualidade enquanto um compromisso ético para com as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade

The right to quality education while an ethical promise para with children and adolescents em situação of vulnerability

El derecho a educación de calidad mientras una promesa ética para con niños y los adolescentes em situação de vulnerabilidad

Luciane Pedro

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

- 70 Educação Integral: a herança dualista do cristianismo e a atual proposta católica e laica

Integral Education: the dualistic heritage from christianity and the current catholic and lay proposal

Educación Integral: la herencia dualista del cristianismo y la actual propuesta católica y laica

Nilo Agostini

- 90 A chave da continuidade da Educação Católica: um resgate da história

The key to the continuity of Catholic Education: a rescue of history

La clave de la continuidad de la Educación Católica: un rescate de la historia

Jonas Cerbaro e Marisa Claudia Jacometo Durante

- 110 *Perché alcuni studenti sono più motivati di altri? Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio*

Por que alguns estudantes são mais motivados que outros? Uma pesquisa empírica que explora o papel protetor da qualidade de vida em correlação com o ambiente familiar e a motivação para estudar

Why are some students more motivated than others? An empirical research that explores the protective role of quality of life in correlation with the familiar environment and the motivation to study

¿Por qué algunos estudiantes son más motivados que otros? Una investigación empírica que explora el papel protector de la calidad de vida en correlación con el ambiente familiar y la motivación para estudiar

Emad Samir Matta

- 136 “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”: o conceito de inovação educacional segundo o Magistério da Igreja

Educating today and tomorrow. A renewing passion”: the concept of educational innovation according to the Magisterium of the Church

Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva”: el concepto de innovación educativa según el Magisterio de la Iglesia

Luis Eduardo Duarte Novais

154 O desenvolvimento moral em alunos de Educação Física

Moral development in Physical Education students

El desarrollo moral en alumnos de Educación Física

Nelson Antonio Bordignon

RELATO DE EXPERIÊNCIA

168 Psicologia positiva e o desenvolvimento da aprendizagem: intervenção em uma turma de Ensino Médio de uma Escola Católica da Grande Porto Alegre/RS

Positive psychology and the development of learning: intervention in a Right School of a Catholic School of Big Porto Alegre/RS

Psicología positiva y el desarrollo del aprendizaje: intervención en un grupo de Enseñanza Media de una Escuela Católica de la Gran Porto Alegre/RS

Ane Patrícia Viana José de Mira, Maria Angela Mattar Yunes e Nádia Fernanda Valli

ENTREVISTA

180 Entrevista sobre ética com o Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacharias, sdb

Prezado(a) leitor(a),

A Revista de Educação ANEC se inclui no esforço concreto da realização do planejamento estratégico da associação, centrado na concepção humanizada da educação. Para isso, está sempre atenta às preocupações, aos desafios, aos questionamentos e aos saberes que caracterizam a educação. Evidencia o compromisso político, social e de transformação no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, que se fundam na indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das Instituições Católicas de Educação. O leitor tem acesso on-line gratuito a todo o conteúdo publicado.

Em seu primeiro número de 2018, a Revista de Educação ANEC traz o Dossiê: *Educação, Educação Católica e Ética*. Desejamos, com a proposição desse Dossiê, percorrer alguns conceitos e experiências sobre a ética na educação. Sabemos que a ética é o conjunto de princípios e de valores que usamos para decidir nossa conduta social, o que, segundo Cortella, em “Qual é a tua obra”, de 2016, só acontece se for precedida de um grupo de pessoas, de uma sociedade e/ou de uma nação, e não individualmente. São inúmeras questões éticas existentes, e a educação, em especial a Educação Católica, deve estar atenta a essas questões e permeada por elas. O apóstolo São Paulo, grande propagador do cristianismo, resumiu bem essa discussão em sua Primeira Carta aos Coríntios: “Tudo me é lícito, mas nem tudo me convém” (1 Cor 6,12).

Na Seção Dossiê, temos como primeiro artigo *O que entender por bioética global?*, que é uma incursão reflexiva nas origens do pensamento de Van Rensselaer Potter, resgatando o seu conceito original de bioética, especificamente o conceito de bioética global. No nascedouro da bioética, temos a intuição profética desse autor, e o que ocorreu, historicamente, é que a bioética nos Estados Unidos reduziu-se a uma visão de ética biomédica, em relação às grandes novidades techno-científicas. Contra essa visão reducionista, o autor reagiu fortemente e ampliou sua visão original de “bioética ponte” para “bioética global”, abarcando a dimensão cósmica ecológica da vida de todos os seres vivos e do planeta. Em tempos críticos de crise ecológica, é muito salutar conhecermos as intuições originais de Potter.

O segundo artigo do Dossiê, *A relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior*, tem como objetivo refletir e aprofundar questões sobre a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior, apresentando aspectos essenciais dessa relação, e analisar os resultados dos métodos aplicados para identificar a relevân-

cia da ética no Ensino Superior. Os resultados demonstram que a relação ética entre professor-aluno no Ensino Superior se faz realmente necessária. A aprendizagem acontece se existe essa relação dialógica entre ambos. O tema se faz jus ao nortear o papel do docente, em interação com o discente, mediante práticas e atitudes éticas no ambiente acadêmico.

Já o terceiro artigo, *Ética e responsabilidade social nas organizações: como inserir a biblioteca nesse contexto?*, traz uma reflexão peculiar sobre a necessidade das instituições e da sociedade civil de adotar uma postura mais pautada nos princípios da ética e da cidadania. A essa temática, os autores apontam o quanto a presença da biblioteca escolar é necessária como espaço para implantar propostas educacionais, sociais e culturais que contribuam, de forma ética, para o desenvolvimento e a imagem dessas instituições perante os grupos a que atendem.

O quarto e último artigo do Dossiê, *O direito à educação de qualidade enquanto um compromisso ético para com as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade*, tem o objetivo de apontar questões relativas à ética no âmbito educacional, associando-as ao direito de acesso a uma educação pública de qualidade, sobretudo para crianças e adolescentes de baixa renda que vivem em situação de vulnerabilidade social e em um cotidiano marcado pela violência estrutural. O autor faz compreender que a educação é um dos meios mais viáveis para a transformação social, residindo aí o compromisso ético defendido por ele no âmbito da esfera pública.

Na Seção Artigos de Demanda Contínua, começamos com o tema *Educação Integral: a herança dualista do cristianismo e a atual proposta católica e laica*, que tem o intento de investigar, no cristianismo, a presença da compreensão dualista do ser humano e sua incidência na educação, identificando suas origens e seu desenvolvimento histórico. Investiga, igualmente, a superação desse quadro à medida que se formula uma compreensão integral. A educação tradicional de influência cristã, aqui apresentada, sobretudo, no contexto católico, mostrou-se influenciada pelo dualismo, com várias repercussões disciplinadoras. Assim, no âmbito educacional, é a formação integral do ser humano que se transforma em uma estratégia libertadora.

Continuamos essa seção com o artigo *A chave da continuidade da Educação Católica: um resgate da história*, que reflete sobre a manutenção das Escolas Católicas mesmo diante de inúmeras dificuldades surgidas em cada contexto, revelando uma capacidade de analisar cenários e atuar assertivamente, sem precedentes, e objetivando entender a chave da continuidade dessa educação. O artigo descreve ainda a Educação Católica a partir das referências dos documentos eclesiais, demonstrando a sua significatividade. Apresenta a necessidade de se analisar o cenário atual no qual a escola está inserida e torná-la adequada à demanda exigida pela conjuntura social, religiosa e cultural, para que continue sendo propulsora e gestora de conteúdos científicos e de princípios cristãos.

Nessa seção, temos um artigo em italiano, intitulado *Perché alcuni studenti sono più motivati di altri? Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio*, que é uma pesquisa empírica sobre o papel protetor da qualidade de vida, em correlação com o ambiente familiar, e a motivação para o estudo. Seu objetivo foi o de avaliar se as expectativas dos pais podem influenciar na motivação para aprender, no sucesso acadêmico e no bem-estar emocional. Os resultados mostraram que, para os estudantes, a qualidade do ambiente familiar está positivamente associada às percepções de autoeficácia, a um senso de vida consistente e a um clima escolar inclusivo. Esses resultados têm implicações em relação ao compromisso escolar, ao sucesso da aprendizagem e, de forma mais geral, ao bem-estar emocional da pessoa, considerando as variáveis de proteção quanto aos comportamentos de risco.

Ainda sobre os Artigos de Demanda Contínua, temos “*Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova*”: o conceito de inovação educacional segundo o Magistério da Igreja, que traz a compreensão desenvolvida pela Congregação para a Educação Católica acerca do conceito de inovação educacional, inerente ao documento “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”. Esse estudo evidencia que a noção de inovação educacional não deve confundir-se com a simples introdução de práticas metodológicas, presumivelmente avançadas, no interior das instituições de ensino. O Magistério Eclesial aponta que a inovação educacional deve ser conduzida segundo um paradigma que ressignifica o próprio conceito de aprendizagem, entendendo-a como um processo de formação integral da pessoa humana, o qual se desenvolve no âmbito da complexa rede de relacionamentos interpessoais que se instala no contexto dos estabelecimentos educativos.

O último artigo dessa seção aborda *O desenvolvimento moral em alunos de Educação Física*, apresentando os níveis de desenvolvimento moral de um grupo de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, a partir da teoria dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg. O artigo comenta sobre a identificação do nível de desenvolvimento moral dos acadêmicos. O resultado confirma os estudos e as pesquisas realizadas por Kohlberg e sua equipe, que, apesar da maturidade e da beleza do raciocínio moral do estágio 6, identificaram que apenas de 3 a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio. Com isso, a proposta do autor é trazer orientações para colaborar para a formação do desenvolvimento moral dos estudantes.

Na Seção Relato de Experiência, temos um texto intitulado *Psicologia positiva e o desenvolvimento da aprendizagem: intervenção em uma turma de Ensino Médio de uma Escola Católica da Grande Porto Alegre/RS*, que tem como objetivo analisar uma experiência pedagógica realizada com uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Católica localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. O trabalho foi realizado por 8 professores com 32 alunos de um turma, a qual

apresentava dificuldades de aprendizagem e de comunicação. A intervenção, feita pelos docentes, foi interpretada à luz dos conceitos da psicologia positiva e teve o objetivo de melhorar o desempenho e a aprovação dos referidos alunos. As conclusões preliminares do estudo apontaram os benefícios das técnicas metodológicas para a educação de jovens, para os quais a escola não estava respondendo às expectativas.

Por fim, temos uma significativa entrevista realizada com o Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacharias, a qual aborda, de modo contundente, os conceitos de ética e moral, de ética cristã e moral sexual para jovens e de formação para um projeto de vida, condizentes com os valores do cristianismo.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme edital nº 3/2017, divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, recebemos 29 artigos. O processo de avaliação deles foi realizado com a participação de 60 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, com expertise em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e a avaliação, 11 artigos integram o presente número, que compõem e complementam o Dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos.

Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos mais cordiais agradecimentos. Na oportunidade, manifestamos nosso reconhecimento e nossa estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança depositada ao Comitê desta Revista, que se dedica à Educação Católica do Brasil por meio da disseminação de ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

O que entender por bioética global?

LEO PESSINI¹

Resumo: O presente texto é uma incursão reflexiva nas origens do pensamento de Van Rensselaer Potter, resgatando o seu conceito original de bioética, especificamente o conceito de bioética global. No nascedouro da bioética, tem-se a intuição profética de Van Rensselaer Potter, um cientista na área da bioquímica/biologia molecular da Universidade de Wisconsin, Madison, Estados Unidos. Potter foi o primeiro a cunhar o neologismo “Bioethics”, em 1970. O que ocorre historicamente é que a bioética nos Estados Unidos se reduz a uma visão de ética biomédica, diante das grandes novidades tecnocientíficas, o que levou Potter a escrever, em 1988, a obra “Global bioethics” (Bioética global), quando ele reagiu fortemente contra essa visão reducionista de bioética e ampliou sua a visão original de “Bioética ponte” para “Bioética Global. Essa visão abarca a dimensão cósmica ecológica da vida de todos os seres vivos e do planeta. Em tempos críticos de crise ecológica, é muito salutar conhecer as intuições originais de Potter.

Palavras-chave: Origens da bioética. Bioética global. Ecologia e meio ambiente. V.R. Potter.

What do you understand by global bioethics?

Abstract: The present text is a reflexive incursion into the origins of Van Rensselaer Potter’s thinking, rescuing his original concept of bioethics, specifically the concept of global bioethics. In the birth of bioethics, we have the prophetic intuition of Van Rensselaer Potter, a scientist in the field of biochemistry / molecular biology, University of Wisconsin, Madison, USA. Potter is going to be the first to coin the neologism “Bioethics” in 1970. What will happen historically is that Bioethics in the USA will be reduced to a vision of biomedical ethics, in the face of great technocientific novelties. This is what led Potter to write in 1988, the work “Global Bioethics” (Global Bioethics), when he reacts strongly against this reductionist view of bioethics and extends his original vision of “Bioethics bridge” to “Global Bioethics, vision encompasses the cosmic ecological dimension of the life of all living beings and the planet. In critical times of ecological crisis it is very salutary to know the original intuitions of Potter.

Keywords: Origins of bioethics. Global bioethics. Ecology and environment. V.R. Potter.

¿Qué entender por bioética global?

Resumen: El presente texto es una incursión reflexiva en los orígenes del pensamiento de Van Rensselaer Potter, rescatando su concepto original de bioética, específicamente el concepto de bioética global. En el nacimiento de la bioética, tenemos la intuición profética de Van Rensselaer Potter, un científico, en el área de la bioquímica / biología molecular, de la Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos. Potter es el primero en acuñar el neologismo “Bioethics”, en 1970. Lo que va a ocurrir históricamente es que la Bioética en EEUU va a ser reducida a una visión de ética biomédica, frente a las grandes novedades tecnocientíficas. Esto es lo que llevó a Potter a escribir en 1988, la obra “Global Bioethics” (Bioética global), cuando reacciona fuertemente contra esta visión reduccionista de bioética y amplía su visión original de “Bioética del puente” a “Bioética Global, la visión abarca la dimensión cósmica ecológica de la vida de todos los seres vivos y del planeta. En tiempos críticos de crisis ecológicas es muy saludable conocer las intuiciones originales de Potter.

Palabras clave: Orígenes de la bioética. Bioética global. Ecología y medio ambiente. V.R. Potter.

A bioética global nos proporciona um marco de avaliação e também uma bússola moral que contrasta com esta cultura de privilégios individuais em que estamos imersos. A bioética global busca unir pessoas e líderes religiosos. Ela também procura atrair as organizações que lidam com questões específicas, tais como: natureza, fauna, vida selvagem, poluição, órfãos, imigrantes e outros problemas agudos que afetam o mundo, procurando evitá-los, sem falar dos aspectos éticos e morais implicados.

Van Rensselaer Potter

A bioética global não é um produto acabado que podemos simplesmente aplicar para resolver os problemas globais. Ela é o resultando de uma contínua interação e troca entre práticas locais e discurso global. Ela combina o reconhecimento das diferenças e o respeito pela diversidade cultural convergindo em direção a perspectivas comuns e valores compartilhados.

Henk Ten Have

Existem dois lugares nos Estados Unidos onde, contemporaneamente, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, liga-se a criação do neologismo “*bioethics*”, do grego “*bios*”, que significa vida, e “*ethos*”, que significa, ética, ou seja, ética da vida: a cidade universitária de Madison, na Universidade de Wisconsin, com o cientista bioquímico em biologia molecular Van Rensselaer Potter; e em Washington, no Instituto Kennedy de Ética da Universidade Georgetown (dos jesuítas), com André Hellegers.

Com a publicação da obra pioneira de Potter em 1971, “Bioética: ponte para o futuro” inaugurou-se um novo momento do pensamento ético contemporâneo em relação aos extraordinários desenvolvimentos da tecnociência e às intervenções manipuladoras do ser humano quanto ao meio ambiente, à natureza e ao planeta (POTTER, 2016). Em Washington, o obstetra holandês André Hellegers, da Universidade de Georgetown, seis meses depois da aparição desse livro de Potter, utilizou o termo “bioethics” no nome do centro de estudos de ética, denominado “Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of human Reproduction and Bioethics”.

Está-se diante de uma dupla paternidade, com um duplo sentido de bioética. A perspectiva de Potter articula-se na esfera da “macrobioética”, visão ética que vai para além do âmbito da vida humana e inclui os desafios da vida cósmico-ecológica. Do outro lado, o enfoque de Georgetown (o legado de Hellegers) versa sobre os problemas de “microbioética”, ou seja, uma ética ligada à área clínica, às questões de ética biomédica, com o paradigma principialista, isto é, dos quatro princípios: respeito pelas pessoas (autonomia), beneficência, não maleficência e justiça (REICH, 1995a).

Hans-Martin Sass, bioeticista alemão radicado nos Estados Unidos, hoje professor emérito do Instituto Kennedy de Bioética em Washington, revelou ao mundo que quem primeiro teria cunhado o neologismo “bioética” não foram os norte-americanos – Potter ou Hellegers –, mas um alemão, Fritz Jahr, em 1926 (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2013).

É claro que os norte-americanos não teriam a generosidade ou a bondade de reconhecer a paternidade do neologismo “bioethics” para um estrangeiro – no caso, um alemão. Infelizmente, Jahr não fez história, pois acabou sendo tragado e sepultado nas cinzas da ideologia do nazismo que viria dominar politicamente a Alemanha e com o início da II Guerra Mundial (1939-1945) (SASS, 2008). Em 1975, Potter verbalizou seu desapontamento em relação à visão e ao uso inicial do termo “bioética” em seu país (Estados Unidos), o qual virou moda e se transformou em uma nova palavra para lidar com as velhas questões éticas (POTTER, 1975).

Segundo Potter (1988, p. 76-78):

Chegou o momento de reconhecer que não podemos mais examinar opções médicas sem levar em conta a ciência ecológica e os problemas da sociedade numa escala global [...] A bioética global, portanto é “a unificação da bioética médica com a bioética ecológica” [...] Os dois ramos deste saber necessitam ser harmonizados e unificados para se chegar a uma visão consensual que pode ser denominada bioética global, destacando os dois significados do termo global, a saber: um sistema de ética é global, de um lado, se ele for unificado e abrangente, e de outro, se tem como objetivo abraçar o mundo todo.

A interpretação de bioética do Instituto Kennedy da Universidade Georgetown, em Washington, onde nasceu o principalismo bioético, é, na essência, “ética médica redefinida”. Não se trata de uma nova abordagem, mas tão somente de aplicação das abordagens éticas tradicionais para uma série de novos problemas trazidos pelo progresso da tecnociência. Potter se mostrou inconformado com essa perspectiva de ver a bioética basicamente identificada com a ética biomédica.

Por essa razão, ele preferiu a expressão “bioética médica” para demarcar a diferença com sua visão mais ampla. Sua crítica em relação ao paradigma reinante de “bioética” é a de que se trata, no fundo, de ética médica sob um novo nome, restringindo-se a aplicações médicas, com enfoque prioritário na sobrevivência individual, e se preocupa com a resolução de problemas em uma visão a curto prazo. A ênfase está na autonomia individual, e não no bem social, além de ser especializada; portanto, não apresenta uma perspectiva geral. Trata-se de uma ética aplicada, e não de uma nova abordagem interdisciplinar. Além disso, seu foco de preocupação liga-se aos problemas específicos dos países desenvolvidos, ignorando os problemas de saúde de outras partes do mundo marcadas pela injustiça e pobreza, não se interessando em ética social, ambiental e agrícola. Essa perspectiva de pensar a bioética assume também que o discurso bioético que nasceu, desenvolveu-se e maturou nos países mais ricos do planeta pode ser exportado como um modelo universal para ser aplicado em todos os países, o que é condenável, pois se está diante de um novo tipo de imperialismo, “o imperialismo bioético” (PESSINI, 2016; TEN HAVE, 2014, 2016a, 2016c).

O surgimento do conceito de bioética global

O conceito de bioética global foi introduzido por Potter em sua segunda obra, “Global bioethics: building on the Leopold Legacy”, publicada em 1988 (POTTER, 1988), e que agora, depois de quase 30 anos, vem à luz a edição em português. Nessa publicação, Potter se apresenta com uma forte perspectiva ecológica, inspirada em seu colega na Universidade de Wisconsin, Aldo Leopold, um engenheiro florestal e pioneiro nos Estados Unidos em levantar a voz para preservação da vida selvagem e que introduziu o conceito de “ética da terra” (*land ethics*). Embora Potter nunca o tenha encontrado pessoalmente, ele se inspirou em Aldo Leopold, quando sugeriu que existem três estágios no desenvolvimento da ética. O subtítulo do livro já coloca nessa direção ao apresentar sua perspectiva de reflexão ética: “construindo a partir do legado de Leopold”. No apêndice nº 1 do livro, Potter fala da herança de Aldo Leopold e de sua célebre obra intitulada “Sand County Almanac”, publicada inicialmente em 1949, com várias edições posteriormente (LEOPOLD, 1949).

Para Aldo Leopold, o primeiro estágio da ética diz respeito às relações entre os indivíduos; no segundo estágio, ela enfoca as relações entre os indivíduos e a sociedade; no terceiro estágio, que ainda não existe, afirmava Leopold que a ética lidaria com as relações dos seres humanos com o seu meio ambiente, isto é, terra, animais e plantas. Potter estava convencido de que o surgimento da bioética global é um desdobramento desse terceiro estágio da visão ética de Aldo Leopold (TEN HAVE, 2014, p. 9). Uma nova visão ética articulada e mais equilibrada com o mundo dos “humanos” e da “natureza”, com um objetivo ampliado, relacionando os desafios e problemas médicos com os aspectos social, cultural e ambiental. O adjetivo “global” demonstra que deve ser novo; significa que tem como objetivo abrangência planetária, bem como uma perspectiva de pensamento unificado e abrangente.

A bioética considerada como ética mundial adquire dois sentidos. O primeiro se refere ao aspecto planetário em termos geográficos. Inicialmente, a bioética se estabeleceu nos Estados nos anos de 1970; ao longo dos anos de 1980 expandiu-se para a Europa; em meados dos anos de 1990 chegou à América Latina, à África e à Ásia; e, a partir do início do milênio, pode-se dizer que está em todos os países do planeta. Hoje, percebe-se claramente que as questões éticas transcendem os limites nacionais e se tornam questões mundiais. A bioética global é mais que uma simples “bioética internacional”; ela se tornou relevante para todos os países e leva em conta as preocupações de todos os seres humanos, quaisquer que sejam suas crenças religiosas ou culturais.

O segundo sentido de “global” diz respeito a uma bioética mais inclusiva e abrangente, combinando a ética profissional tradicional, principalmente da medicina e enfermagem, com as preocupações ecológicas e com outros problemas “macro” da sociedade e cultura. A evolução da ética no contexto atual dos cuidados de saúde reflete esse processo: a partir de ética médica chega-se à bioética médica (clínica), avança-se ampliando o horizonte de visão e ação na perspectiva da ética dos cuidados de saúde, de caráter inter, multi e transdisciplinar, abrangendo todas as profissões da saúde e, finalmente, bioética global (TEN HAVE, 2016a, p. 32-35).

Em Potter, há três conceitos fundamentais da bioética (“estágios”) no seu nascedouro: bioética como ponte, bioética global e bioética profunda (como sendo o terceiro estágio da bioética). O primeiro conceito é o metafórico de bioética como ponte, já bastante conhecido. Há quatro tipos de pontes para construir: 1) entre o presente e o futuro; 2) a ciência e o mundo dos valores humanos; 3) a natureza e a cultura; e 4) o ser humano e a natureza (meio ambiente).

Faz-se necessário que se apresente o que Potter entende por “bioética profunda”, conceito que foi elaborado com seu amigo e discípulo Peter Whitehouse, neurologista da Case Western Reserve da University de Ohio. Segundo o Dr. Whitehouse (2002, p. 332):

Demonstrava uma incrível capacidade com sua habilidade de construir palavras para capturar conceitos complexos. Eu o vi inventar e tentar vários termos novos para descrever sua visão de bioética. Cunhamos juntos o termo “bioética profunda”, como uma aliança entre “ecologia profunda” e “bioética global”.

A bioética global enquanto uma metáfora testemunha uma preocupação ampliada para com todo o planeta (perspectivas antropológica, cósmica e ecológica) e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um paradigma de se pensar e refletir sobre essa questão, como um sistema intelectual abrangente e inclusivo. Os ecologistas profundos perguntam para refletir a respeito das conexões espirituais em relação ao mundo natural, como Aldo Leopoldo o fez. O conceito de “biofilia”, ou seja, amor pela vida, alinha-se nesse sentido com a bioética profunda. Segundo Whitehouse (2003, p. 27),

a expressão “profunda” introduz uma dimensão espiritual no coração da bioética. Os ecologistas profundos são aqueles que sentiram uma conexão mística com a natureza e que foram críticos em relação aos que abordaram as questões ecológicas, de uma forma reducionista, isto é, somente a partir de uma perspectiva materialista e de curto prazo.

Whitehouse com V.R. Potter cunharam a expressão “bioética profunda”, inspirando-se na obra do filósofo e ecologista norueguês Arne Naess (1922-2009), especificamente na sua visão de ecologia profunda (NAESS, 1995).

Van Rensselaer Potter: do desconhecimento de sua obra nos Estados Unidos ao reconhecimento internacional

Por um longo tempo, as ideias de Potter não ganharam nem apreço e muito menos reconhecimento nos Estados Unidos. Era uma voz que clamava no deserto! Suas duas publicações clássicas (“Bioethics: bridge to the future”, de 1971, e “Global bioethics”, de 1988), não foram reconhecidas pelos protagonistas da primeira hora da bioética norte-americana. Estes estavam embevecidos e dogmaticamente fechados no paradigma da bioética principalista do Instituto Kennedy de Bioética (Georgetown University de Washington). Só para citar um exemplo desse descaso, o trabalho de Potter nem sequer foi mencionado na 1ª edição da “Encyclopedia of Bioethics”, que tinha como editor-chefe Warren Thomas Reich, publicada em 1978. Somente na edição revista de 1995, 2ª edição, com o mesmo editor-chefe, na introdução, uma rápida passagem reconhece a paternidade de Potter em relação ao termo “bioethics” (REICH, 1995b, p. XXI).

A última viagem para o exterior de Potter foi em 1990, com seu filho Carl, que o assistiu nas suas necessidades como idoso. Foi na Itália, em Florença, a

convite do Prof. Brunetto Chiarelli, professor de Antropologia da Universidade de Florença, que leu o livro “Bioética global” de Potter e o convidou para falar sobre tal tema. Nessa ocasião, o Prof. Chiarelli lançou a revista intitulada “Bioética global”. Essa publicação existe ainda hoje. A respeito da autoria original do termo “bioética global”, assim se expressa Chiarelli (2014, p. 19):

O termo “bioética global” foi uma formulação científica de um pensamento globalizado promovido nos anos 1980 por mim (Chiarelli), Van Rensselaer Potter, Antonio Moroni, Laura Westra e outros, que procuraram comunicar para além dos domínios ideológico e científico, iniciando uma nova fase de despertar da consciência para a necessidade de reestabelecer o equilíbrio entre a humanidade e natureza. Ele favoreceu a criação de uma aliança entre a vida e o meio ambiente em que todos os fatores, ambientais, ideológicos, físicos, psicológicos, sociais e econômicos são reconhecidos como interdependentes, motivadas pela visão consciente de que é somente pela proteção de nossos ecossistemas que protegeremos a nós mesmos e a todas as outras formas de vida (bios) no planeta Terra.

A partir dos anos de 1990, as coisas começam a mudar para Potter, com seu trabalho passando a ser conhecido fora dos Estados Unidos, em países como Colômbia, Brasil, Croácia, Itália e Japão. Em 1998, no IV Congresso Mundial de Bioética, que abordou justamente o tema Global Bioethics: North and South, East and West, ele foi convidado como palestrante, mas não pôde participar, pois sua saúde era frágil. Porém, ele enviou um vídeo com uma conferência intitulada “Bioética global e sobrevivência humana” (POTTER, 2001). Eu estava presente nesse Congresso Mundial, exatamente nesta seção, quando o vídeo foi apresentado a todos os congressistas e foi muito apreciado, principalmente pelos asiáticos. Por incrível que parece, muitos “scholars” norte-americanos do âmbito da ética, filosofia, saúde e bioética presentes não mostraram nenhum entusiasmo. Não deixa de ser sempre atual e verdadeiro aquele dito do Mestre Jesus: “Ninguém é profeta em sua própria casa”.

Nesse vídeo, Potter, ao falar de seu ocaso de vida, deixa algumas preciosas recomendações aos seus seguidores:

A medida que chego ao ocaso de minha vida sinto que a Bioética ponte, a Bioética profunda e a Bioética global alcançaram o umbral de um novo dia que foi muito além do que pudera ter imaginado ou desenvolvido. Contudo, necessito recordar-lhes a mensagem do ano 1975 que enfatiza a humildade com responsabilidade, como uma bioética básica... A humildade é consequência da afirmação posso estar equivocado, e exige responsabilidade para aprender da experiência e do conhecimento disponível. Concluindo, o que lhes peço é que pensem na bioética como

uma nova ética científica que combina a humildade, a responsabilidade e a competência, que é interdisciplinar e intercultural, e que potencializa o sentido de humanidade [...]. Concluindo, peço a você que pense na bioética como uma nova ciência ética que combina humildade, reponsabilidade e uma competência interdisciplinar e intercultural potencializadora do senso de humanidade. Obrigado (POTTER, 2001, p. 347).

Não mais podendo viajar por causa de suas condições de saúde, honrou os convites dos amigos de sua “Global Bioethics Network” e enviou vídeos de suas palestras. Assim, mandou para seu amigo Prof. Dr. Ivan Segota, de Rijeka, uma cidade portuária da Croácia, em 2001, sua última mensagem, pouco antes de sua morte, ocorrida em 6 de setembro de 2001, aos 90 anos, para o Symposium “Bioética e ciência numa nova época”, organizado por esse distinto professor. Ao fazer uma retrospectiva de seu envolvimento e evolução conceitual da sua visão de bioética, Potter (2012, p. 152) afirma: “Neste Congresso e também em outros lugares, a bioética começa a ser reconhecida não somente como uma questão médica, mas também envolvendo questões ambientais e sociais”. Potter (2012, p. 152) conclui seu pronunciamento: “Declaro que a bioética global deve evoluir para uma bioética mundial politicamente energizada, preocupada socialmente. Uma bioética global para o século XXI clama por cuidados para com as pessoas, a saúde e a terra com os animais”.

Na sequência, ele fala de sustentabilidade bioética, ou seja, de:

uma ética de sustentabilidade que deveria basear-se num conceito de respeito pelas futuras gerações. [...] “Como bioeticistas necessitamos de uma sustentabilidade bioética: sustentabilidade para quem? Para quê? E para quanto tempo? Minha resposta é sustentabilidade para a população mundial na sua diversidade, que abraça a proteção da biosfera, e para que construamos uma sociedade decente a longo prazo. Para os próximos cem anos, necessitamos de uma bioética política, com um senso de urgência. [...]. Nunca tivemos como hoje tão pouco tempo para fazer tanto. [...]. Hoje temos um tipo diferente de urgência. Necessitamos de ação política. Precisamos exigir de nossos líderes que alcancem uma bioética global humana com o objetivo de uma sustentabilidade global a longo prazo. Desta forma, temos duas possibilidades de enfrentarmos o futuro: o terceiro milênio será o momento da bioética global ou então da anarquia. A escolha é sua” (POTTER, 2012, p. 153-155).

O legado de Potter na atualidade e em vista do futuro

Poucos dias antes de sua morte, ele escreveu a última mensagem de sua vida, “a global bioethics final message”, endereçada para a sua querida “rede de bioética global”, isto é, amigos que comungavam de sua causa bioética:

Esta é minha mensagem final e agradeço a todos vocês [...] Estou um tanto fraco e com dificuldade de escrever. Espero que a memória me ajude. Por um longo tempo 1970-1990 não havia ninguém que reconhecesse meu nome ou desejasse fazer parte desta missão. Nos EUA ocorreu uma explosão imediata do uso da palavra Bioética pelos profissionais médicos, que falharam em não mencionar meu nome, ou o título de minhas quatro publicações feitas nos anos 1970-1971. Infelizmente, esta visão de bioética atrasou o surgimento daquilo que hoje existe (POTTER, 2012, p. 155).

Destaca-se a importância da UNESCO ao abraçar a causa potteriana da bioética global, por meio da sua unidade de Ética em Ciência e Tecnologia e, mais especialmente, pelo Comitê Internacional de Bioética (IBC). Com a liderança dessa organização, em 5 de outubro de 2005, foi aprovada a “Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos”, que, sem dúvida alguma, é uma atualização da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948 (UNESCO, 2005). Percebe-se, nessa histórica Declaração da UNESCO, o legado de Potter sendo valorizado e atualizado para os tempos atuais e na perspectiva e visão da bioética global. Não menos significativo em termos mundiais é também o lançamento da “Encyclopedia of Global Bioethics”, que tem como editor-chefe o bioeticista Henk Ten Have (2016c), que foi o coordenador do Comitê Internacional de Bioética da UNESCO.

A “Enciclopédia de Bioética Global” apresenta uma visão abrangente e um tratamento sistemático de todos os novos temas e questões pertinentes ao debate emergente da bioética global. Ela apresenta descrições e análise de uma vasta gama de novas questões importantes de uma perspectiva verdadeiramente global em uma abordagem intercultural. As novas questões contempladas nessa enciclopédia e negligenciadas em obras mais tradicionais sobre bioética incluem: o patrocínio na pesquisa e educação em bioética, a má conduta científica e integridade da pesquisa, a exploração dos participantes da pesquisa em ambientes pobres em recursos, a fuga de cérebros e a migração dos trabalhadores de saúde, o tráfico de órgãos e o turismo de transplantes, a medicina indígena, a biodiversidade, a mercantilização de tecidos humanos, a repartição de benefícios na pesquisa em seres humanos, a indústria bioalimentar e alimentar, a desnutrição e a fome, os direitos humanos e as mudanças climáticas (TEN HAVE, 2016c).

Em um momento em que a Organização das Nações Unidas (ONU) procura definir uma agenda para toda a humanidade após os chamados “Objetivos do Milênio” (2015-2030), volta à tona a discussão a respeito do entendimento correto do conceito de “sustentabilidade”, ou “desenvolvimento sustentável”. Potter, em seu tempo, já alertava para essa necessidade de uma bioética planetária, sendo um arguto visionário e um campeão de sabedoria em meio ao extraordinário progresso do conhecimento científico, por se antecipar aos tempos de hoje. Para Potter, muito mais ameaçador do que o chamado “conhecimento

perigoso”, é, na verdade, a “ignorância perigosa”, a qual somente será vencida via processo de educação em valores. A ONU, por meio da Comissão Mundial sobre meio Ambiente e Desenvolvimento, elaborou, com a liderança da primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland, o documento intitulado “Nosso futuro comum” (relatório também é conhecido como Relatório Brundtland), no qual consta a definição clássica do que se entende por desenvolvimento sustentável, definido como “aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem as suas necessidades e aspirações” (ONU, 2015). Certamente Potter assinaria com muita alegria esse documento. Olhando para o mundo futuro e construindo uma ponte bioética global, visando à sua transformação, como diria Potter, a humanidade tem uma agenda crítica de trabalhos para os imensos desafios a serem enfrentados pela humanidade, apontados na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015).

Sem dúvida alguma, Potter inspira, instiga e provoca para que o pensar sobre as realidades do mundo da vida e o estilo de vida sejam testemunhas concretas da responsabilidade, na construção de uma nova sociedade mais justa e saudável, bem como de um futuro de esperança para a humanidade. Para além da superficialidade das coisas e ideologias, urge que se cultive uma bioética “profunda”, não encerrada em si própria, mas inclusiva e de cunho “global”. Assim entende-se Potter quando diz:

A bioética profunda é a busca pela sabedoria, definida como um julgamento de como usar o conhecimento para o bem social. Clamamos por uma sabedoria bioética que combinará o conhecimento ecológico, com um senso de responsabilidade moral para vivermos num mundo saudável (POTTER, 1998, p. 3).

Talvez seja por causa dessa atualidade de sua visão de sabedoria bioética em relação ao futuro que Peter Whitehouse (2003, p. 115), seu discípulo, afirma que:

O futuro da bioética está num grau considerável no passado. A formulação original de bioética por V.R. Potter inclui um compromisso profundo em relação ao futuro que o mundo necessita desesperadamente que os bioeticistas descubram. Nosso sistema de saúde está moral e medicamente doente. Os bioeticistas necessitam encontrar a coragem e a sabedoria para liderar a revolução em mudanças organizacionais e não serem cúmplices com sistemas disfuncionais.

A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU apresenta, para toda a humanidade, um horizonte de sentido e de visão a longo prazo que todos devem se irmanar e assumir como pessoal:

Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável [...]. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e a proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras, que se necessitam urgentemente, para pôr o mundo num caminho sustentável e resiliente. Ao embarcamos nesta jornada coletiva, comprometemos a não deixar ninguém para trás (ONU, 2015).

A UNESCO, órgão das Nações Unidas que cuida do desenvolvimento educacional, científico e cultural no planeta, ao celebrar os 20 anos de existência de seu prestigioso pioneiro programa de bioética (Comitê de Bioética), fez uma publicação comemorativa com os principais expoentes de bioética de todas as partes do planeta. Essa publicação intitula-se “Global bioethics: What for?” (Bioética Global: para quê?). Destaca-se o texto de Mary C. Rawlinson, “Bioethics: a bridge to the future?” (Bioética: uma ponte para o futuro?), por meio do qual, indo nas origens da bioética, afirma:

Antes de simplesmente aceitar o status quo e somente reagir aos problemas de seu tempo, Jahr e Potter entenderam a bioética como um projeto de re-imaginação de nosso futuro humano global, com o objetivo de promover a saúde humana e as interdependências que sustentam toda a vida. Devida à degradação global do meio ambiente; a explosão global da obesidade e outras doenças não-infecciosas; os riscos de saúde no trabalho, e o rápido aumento da iniquidade social e econômica no mundo, estamos diante de um imperativo: a bioética necessita recapturar seu mandamento original como uma “ponte para o futuro” (RAWLINSON, 2015, p. 33).

Um outro mundo é possível de ser construído, uma sociedade mais justa, solidária e equânime, interdependente e respeitosa das diferenças culturais, políticas e sociais, em harmonia com a natureza e protetora da biosfera e da vida no planeta. Nesse sentido, a bioética não deixa de ser uma grande lance de esperança para toda a humanidade. A tão decantada e proclamada “globalização”, sem dúvida, trouxe muitos benefícios para a humanidade, mas também tem causado transtornos e prejuízos terríveis. Estudiosos desse fenômeno afirmam assustados que as desigualdades não diminuíram; muito pelo contrário, continuam a crescer.

Como repete insistentemente o nosso querido Papa Francisco, um dos poucos líderes éticos desse momento histórico em que se vive, verdadeiro profeta no contexto mundial, para além do mundo religioso católico: a globalização, mais do que globalizar a solidariedade, está globalizando a indiferença, impul-

sionada por uma economia “sem rosto humano”, que destrói impiedosamente o meio ambiente, o planeta Terra. Com ousadia, diz que hoje é preciso se precaver dos “profetas da desgraça” e não deixar que “roubem a esperança”.

Pois bem, convoca-se, enquanto educadores, a gestar um novo humanismo planetário, em que a esperança ética passa a ser o GPS que guia a todos nesse empreendimento. É preciso ser protagonistas em assumir as responsabilidades pessoais, profissionais e políticas nessa direção. A bioética global na sua originalidade potteriana coloca todos exatamente nessa direção e nesse horizonte de esperança.

Recebido em: 06/03/2018

Revisado pelo autor em: 06/04/2018

Aceito para publicação em: 10/04/2018

Notas

1 Pós-Doutor em Bioética pelo Centro de Bioética James Drane da Edinboro University (Pensilvânia, Estados Unidos). Professor doutor no programa de Bioética *stricto sensu* de Bioética (mesurado) da Universidade do Vale do Sapucaí (Pouso Alegre, Minas Gerais). Autor de inúmeras obras de bioética publicados no Brasil e no exterior, tais como “Bioética, cuidado e humanização”, em 3 volumes (Edições Loyola, São Paulo, 2014); coautor e coorganizador de “Ibero-american bioethics: history and perspectives” (Springer, New York, 2010); coautor de: “Problemas atuais e bioética” (São Paulo, Edições Loyola/Centro Universitário São Camilo, 2014). Conferencista nacional e internacional. Atualmente, é o Superior Geral dos Camilianos e reside em Roma. Também é o moderador do CAMILLIANUM, Instituto Internacional de Teologia da Pastoral da Saúde ligado à Universidade Lateranense. E-mail: lpressini@uol.com.br

Referências

CHIARELLI, Brunetto. The bioecological bases of global bioethics. **Global Bioethics**, v. 25, n. 1, p. 19-26, 2014.

LEOPOLD, Aldo. **Sand County Almanac**. New York: Oxford University Press Inc., 1949.

NAESS, Arne. **The deep ecological movement: some philosophical aspects**. In deep ecology for the 21st century. Boston: Shambhala, 1995.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development**. 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PESSINI, Léo. Prefácio. In: POTTER, Van Rensselaer. **Bioética: ponte para o futuro**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 11-16.

PESSINI, Léo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. (Orgs.). **Bioética clínica e pluralismo** – com ensaios originais de Fritz Jahr. São Paulo: Centro Universitário São Camilo & Edições Loyola, 2013.

POTTER, Van Rensselaer. Humility with responsibility – a bioethics for oncologists: presidential address. **Cancer Research**, v. 35, p. 2297-2306, 1975.

_____. **Global bioethics: building on the Leopold Legacy**. East Lansing: Michigan State University Press, 1988.

_____. Deep and Global Bioethics for a Livable Third Millennium. **The Scientist Magazine**, 1998. Disponível em: <<https://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/18761/title/Deep-And-Global-Bioethics-For-A-Livable-Third-Millennium/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Bioética Global e sobrevivência humana. Script do vídeo (42 minutos) apresentado no IV World Congress of Bioethics, 4-7 de novembro de 1998, em Tóquio Japão. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul; PESSINI, Léo. (Orgs.) **Bioética: alguns desafios**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo e Edições Loyola, 2001. p. 337-347. (Coleção Bioética em Perspectiva 1).

_____. The Intellectual “last will” of the first global bioethicist. In: MUZUR, Amir; SASS, Hans-Martin (Eds.). **Fritz Jahr and the foundations of global bioethics**. Berlin: Lit Verlag, 2012. p. 149-158.

_____. **Bioética: ponte para o futuro**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RAWLINSON, Mary C. Bioethics: a bridge to the future? In: UNESCO. **Global bioethics: What for?** Paris: UNESCO Publishing, 2015.

REICH, Warren Thomas. The word “bioethics”: the struggle over its earliest meanings. **Kennedy Institute of Ethics Journal**, v. 5, n. 1, p. 19-34, 1995a.

_____. (Ed.). **Encyclopedia of bioethics**. Revised edition. New York: Macmillan Library Reference/Simon & Schuster Macmillan, 1995b. vol. 1.

SASS, Hans-Martin. Fritz Jahr’s concept of bioethics. **Kennedy Institute of Ethics Journal**, v. 17, n. 4, p. 279-295, 2008.

TEN HAVE, Henk (Ed.). **Global bioethics**. An introduction. New York: Routledge; London: Francis Group, 2016a.

_____. **Encyclopedia of global bioethics**. New York: Springer Science/Business Media Dordrecht, 2016c. 5 v.

TEN HAVE, Henk; GORDIJN, Bert (Eds.). **Handbook of global bioethics**. New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2014. 4 v.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **The Universal Declaration of Bioethics and Human Rights**. UNESCO, 5 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/bioethics/bioethics-and-human-rights/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Global bioethcis**: What for? Paris: UNESCO Publishing, 2015.

WHITEHOUSE, Petter J. Van Rensselaer Potter: an intellectual memoir. **Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics**, v. 11, n. 4, 331-334, 2002.

_____. The rebirth of bioethics: extending the original formulations of Van Rensselaer Potter. **The American Journal of Bioethics**, v. 3, n. 4, p. W 26-W31, 2003.

A relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior

ELIDA PEREIRA MACEDO¹

PATRÍCIA DOS SANTOS PESSOA²

VANESSA BARBIERI DOMINGUES³

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir e discutir questões sobre a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior. Trata-se de levantamento da literatura na base de dados SciELO (2010-2015). Os objetivos foram compreender como se dá essa relação e a ética no Ensino Superior e apresentar os aspectos que se destacaram e, por conseguinte, analisar os resultados dos métodos aplicados para identificar a relevância dessa relação e de como se manifesta a ética no Ensino Superior. Os resultados demonstram que a relação professor aluno no Ensino Superior realmente se faz necessária e que essa relação tem como base a ética. Nesse sentido, a aprendizagem acontece se há a existência de uma boa relação entre ambos. O tema é relevante para nortear o aspecto do docente e levar a reflexão social dessa categoria mediante as práticas e contemplando a ética no que se refere à temática.

Palavras-chave: Relação professor aluno. Ética. Ensino Superior.

The teacher-student relationship and the ethics in Higher Education

Abstract: This article aims to reflect and discuss questions about the teacher-student relationship and ethics in Higher Education. This is a survey of the literature in the Scielo Database (2010-2015). The objectives were to understand how this relation and ethics in Higher Education occur and to present the aspects that stood out and, therefore, to analyze the results of the applied methods to identify the relevance of this relationship and how ethics manifests itself in Higher Education. The results show that the relation between student teachers in Higher Education really is necessary and that this relation is based on ethics, in this sense, learning happens if there is a good relationship between both. The theme is relevant to guide the teacher's side and lead the social reflection of this category through the practices and contemplating the ethics with regard to the theme. Keywords: Student teacher. Ethics. Higher Education.

La relación profesor-alumno y la ética en la Enseñanza Superior

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar y discutir cuestiones sobre la relación profesor-alumno y la ética en la Enseñanza Superior. Se trata de un levantamiento

de la literatura en la Base de Datos Scielo (2010-2015). Los objetivos fueron comprender cómo se da esa relación y la ética en la Enseñanza Superior y presentar los aspectos que se destacaron y, por consiguiente, analizar los resultados de los métodos aplicados para identificar la relevancia de esa relación y de cómo se manifiesta la ética en la Enseñanza Superior. Los resultados demuestran que la relación profesor alumno en la Enseñanza Superior realmente se hace necesaria y que esta relación tiene como base la ética, en este sentido, el aprendizaje ocurre si existe la existencia de una buena relación entre ambos. El tema es relevante para orientar el aspecto del docente y llevar la reflexión social de esta categoría mediante las prácticas y contemplando la ética en lo que se refiere a la temática. Palabras clave: Relación profesor alumno. Ética. Enseñanza Superior.

Introdução

O Ensino Superior no Brasil tem sido objeto de estudo de diversos teóricos. De acordo com Silva (2013), esse é um tema relevante que remete a interrogações para promover a evolução do nível de ensino e suas abrangentes dimensões históricas, políticas, sociais e econômicas. Esse contexto histórico permite o avanço no percurso da caminhada de quem acredita nesse campo; sendo assim, podem ser encontradas respostas por meio de novos questionamentos que possivelmente contribuam nessa temática.

Na Instituição do Ensino Superior (IES), quando do ingresso como professor, há diversas orientações, com destaque para o Código de Ética e Conduta que norteará o comportamento do professor na IES. Ao fazer referência a palavra “ética”, associam-se princípios éticos a valores morais que orientam o comportamento do ser humano que vive em sociedade. Vázquez (1997, p. 12-13) menciona que:

A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. A nossa definição sublinha, em primeiro lugar, o caráter científico desta disciplina; isto é, corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral, constituído por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos visando descobrir-lhes os princípios gerais. Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar a racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis.

Para corroborar a citação anterior, Silva (2014) menciona que é relevante a compreensão de que a postura ética está no interior de cada pessoa, ultrapassando para além do individual, ou seja, ela é social e contribui para valores morais de comportamentos que visam à transformação da sociedade.

Os professores são modelos e possuem importante papel no ambiente social, interferindo diretamente no comportamento de seus alunos; assim, é relevante evidenciar a sua postura ética nessa relação. O professor tem que se sentir comprometido com a formação ética e moral desses alunos, uma vez que é mencionada tal postura em documentos, como: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores, para consolidar os melhores valores sociais (ROCHA; CARRARA, 2011).

É primordial reconhecer que a postura ética é um fenômeno intrínseco de cada sujeito e que evolui de um pensamento individualista para coletivo, difundindo valores morais e estimulando condutas que modificam a sociedade. Para Silva (2014), o professor do Ensino Superior não se deve limitar apenas aos conhecimentos técnicos e científicos, uma vez que ele é o exemplo de caráter, deliberações, pensamentos e considerações para o aluno. Faz-se necessário destacar que a sala de aula é um dos ambientes com ênfase na formação ética e moral do alunado.

O professor, para atuar como docente do Ensino Superior, precisa ter características diferenciadas, necessita colaborar para a formação do alunado em sua totalidade, para a consciência, o caráter e a cidadania, tendo como mediação fundamental o conhecimento, visando à emancipação do aluno. Cabe ao professor do Ensino Superior deixar de colocar obstáculos e utilizar seus conhecimentos científicos, didáticos e filosóficos em ação, para fazer seu papel de mediador, contribuindo para uma formação de qualidade (VASCONCELLOS, 2003; SÔNEGO, 2015).

Dessa forma, faz-se necessário repensar também sobre a ética na atuação docente, pois ela agrega valores de justiça e coesão sociais. Mediante esse contexto, os docentes devem repensar sobre a sua atuação profissional e seu papel, para definir sua ética e, por conseguinte, a sua responsabilidade para contribuir para a formação ética de seus alunos (ESTRELA *et al.*, 2008).

A relevância desta pesquisa está em refletir e discutir questões relacionadas à relação professor-aluno e à ética no Ensino Superior. Nesse contexto, justifica-se o aprofundamento do conhecimento de ferramentas que poderá auxiliar a prática profissional docente. Considerando esses pontos, o artigo que se apresenta tem como problemática fundamental a compreensão de como se dá a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior. Ele visa responder às seguintes perguntas norteadoras: Como se dá a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior? Essa relação é relevante no processo de ensino e aprendizagem?

Após um levantamento da literatura, foi possível identificar as contribuições já publicadas sobre a temática e a relevância no aspecto social e, por conseguinte, dar ênfase ao que se refere à relação professor-aluno e à ética no Ensino Superior.

Os artigos foram selecionados na base de dados SciELO entre (2010-2015), utilizando o indexador: Relação Professor Aluno no Ensino Superior. Todos os artigos do periódico estavam na área da educação e classificados entre A1 e B1. Dessa forma, foram obtidos cinco artigos compatíveis com a pesquisa.

Nesse sentido, os objetivos foram compreender e refletir como se dá a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior, apresentar os aspectos que se destacaram e discutir os resultados encontrados dos métodos aplicados. Este estudo poderá contribuir socialmente para as reflexões da prática docente no aspecto das relações entre professor e aluno e a ética no Ensino Superior.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, pois foi realizado um levantamento da literatura para identificar as contribuições já publicadas sobre a temática e a relevância no aspecto social e, por conseguinte, dar ênfase no que se refere à relação professor-aluno e à ética no Ensino Superior.

Para Duarte (2002), a pesquisa qualitativa, ao longo de seu desenvolvimento, vai sendo direcionada e não busca medir os eventos ou até mesmo utilizar um instrumento estatístico no momento de análise de dados.

Nesse contexto, Duarte (2002) relata que a pesquisa qualitativa promove uma interação entre pesquisador e o objeto de estudo. Esse pesquisador tem um olhar investigativo na busca da interpretação dos fenômenos, porém com um diferencial, por meio da perspectiva dos participantes do contexto estudado. O autor ainda ressalta que a proposta da pesquisa qualitativa é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, ou seja, refere-se à busca de redução da distância existente entre teoria e dados, entre um contexto e a ação. O autor menciona que:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

As características existentes nesse tipo de pesquisa, segundo André (2008), ajudam em sua identificação. Comumente, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador, o instrumento fundamental. Dessa forma, o trabalho de pesquisa qualitativa comprova a importância do comportamento do pesquisador.

Conforme André (2008), as pesquisas que se baseiam em abordagens qualitativas se fundamentam em uma perspectiva de valorização do papel ativo dos

sujeitos em todo e qualquer processo de produção do conhecimento e tem por pressuposto que a realidade é sempre uma construção social. Nesse contexto, a autora ainda assegura que:

[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2008, p. 47).

Sendo assim, a pesquisa torna-se essencial para o pesquisador fundamentar os seus objetivos.

Apresentação dos artigos e discussão dos dados

Os artigos apresentados a seguir estão baseados na problemática que norteia esta pesquisa sobre a relação professor-aluno, contribuindo para as discussões que serão intercaladas.

O artigo “A representação social do ‘bom professor’ no Ensino Superior” (CÂNDIDO *et al.*, 2014) teve como objetivo investigar quais as representações sociais que os alunos de uma universidade federal do Rio de Janeiro têm sobre o “bom professor”. Os autores deixam claro que, apesar de haver uma definição “oficial” do papel docente e das bases que definem o desempenho adequado da profissão, é nas trocas sociais realizadas pelos alunos que surge a compreensão do que eles definem ser o bom professor. Tal compreensão toma por base as experiências vivenciadas nas séries anteriores e os desafios atuais enfrentados pelos alunos, sendo testada, reformulada e aprovada cotidianamente nas intensas e frequentes interações dentro e fora das salas de aula.

Do estudo analisado participaram 294 estudantes dos cursos de graduação da universidade já citada, dos quais 172 (59,2%) eram do sexo feminino, e 122 (40,8%), do sexo masculino. Acerca da escola de origem, 177 (58,6%) eram oriundos de escola privada, e 117 (38,7%), de escola pública. Também diferiram pela idade, variando de 17 a 54 anos (média de 21,40 anos, desvio-padrão de 4,941 anos). Foram pesquisados 16 cursos, dos quais Matemática teve a maior quantidade de alunos, com 85 (28,5%), seguido de Administração, com 54 alunos (17,9%) do total de entrevistados.

Para coleta de dados, foi utilizado questionário com duas partes: a primeira solicitava dados, como idade, sexo e escola de origem; a segunda tinha uma questão aberta que pedia ao aluno que completasse a frase “Para mim, um bom professor é aquele que...”, na qual cada participante podia descrever livremente sua concepção de bom professor.

O questionário foi aplicado de forma coletiva na sala de aula. Os alunos preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação foi de caráter voluntário. Houve categorização partindo-se dos elementos particulares, selecionando aproximações progressivas, e, de 259 categorias, houve redução para o número de oito categorias, pois houve tratamento de dados realizado com auxílio de software.

Os autores do artigo discorreram sobre cada atributo, porém o item que se relacionou mais direta e profundamente com este estudo e com a temática de relação entre professor e aluno do Ensino Superior se encontra nas seguintes frases citadas por alunos sobre o que é ser um bom professor: “o bom professor é aquele que ama o aluno”, “o bom professor é aquele que interage com os alunos”.

Os autores do artigo pesquisado comentam que a relação entre professores e alunos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com esse contexto, é válido ressaltar que, embora essa relação seja algo relevante, faz-se necessário entender quais são os papéis devidos de cada um nessa relação. Dessa forma, a ética torna-se elemento importante para esse aspecto. É preciso considerar a ética para refletir os mecanismos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Então, em primeira instância, é essencial mencionar que o respeito é a primeira forma de demonstração ética, pois se infere que há a presença do outro como igual, em sua humanidade, isto é, essa equidade norteia essa relação (FREITAS; SILVA, 2016).

O artigo “Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno” (OLIVEIRA *et al.*, 2014) teve como objetivo descrever a percepção de universitários sobre sua relação com os professores, além de identificar a influência dessa percepção na adaptação acadêmica do alunado.

Quanto aos entrevistados, foram 29 estudantes (21 mulheres e 8 homens) dos cursos de Psicologia e Economia de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Os alunos estavam cursando o 1º ano da graduação (16 participantes: 7 do curso de Economia e 9 do de Psicologia) ou o último ano da graduação (13 participantes: 5 do curso de Economia e 8 do de Psicologia). A idade dos acadêmicos variou entre 17 e 23 anos. Alguns estudantes moravam com a família de origem, e outros não, pois haviam mudado de cidade para cursar a universidade. Foram usados nomes fictícios para se referir aos participantes e, assim, preservar o anonimato de suas identidades.

Os relatos dos estudantes foram submetidos à análise fenomenológica (uma análise descritiva das características essenciais do conhecimento enquanto fenômeno), tendo-se identificado cinco aspectos da interação professor-aluno que podem tanto facilitar quanto dificultar a adaptação acadêmica desses jovens: 1- diferenças entre os professores do Ensino Médio e os do Ensino Superior; 2- formação e didática dos professores; 3- receptividade e incentivo; 4- relação acadêmica/pessoal; e 5- importância atribuída ao professor na formação. Os

resultados apontaram a importância de os docentes atuarem com habilidades tanto nos aspectos teórico-didáticos quanto nos aspectos de relação interpessoal. Conclui-se que o papel do professor não se restringe ao ensino teórico e técnico da profissão.

Foi utilizada uma entrevista com roteiro, especialmente elaborada para esse estudo, do tipo flexível que busca circunscrever o tema de interesse, ao mesmo tempo que oferece liberdade para que o entrevistado construa uma narrativa associando temas que são relevantes em sua experiência pessoal. Assim, buscou-se o conhecimento do que o aluno considera como os aspectos mais importantes em relação à determinada situação de estudo.

Após selecionar temas e categorias, voltou-se às entrevistas para localizar frases reveladoras. Entre outras etapas, no final confrontaram-se percepções, literatura e sentidos oferecidos pelos entrevistados no intuito de fornecer uma síntese compreensiva da experiência.

Os autores concluíram a pesquisa ao mencionar que a relação professor-aluno pode facilitar ou mesmo dificultar os processos de ensino e aprendizagem, visto que é necessária a compreensão das diferenças e receptividades que parte de cada um.

Já os laços de amizade e respeito entre professores e alunos podem facilitar a adaptação à universidade. Quando há uma relação mais próxima entre ambos, torna-se possível maior interação, troca de experiências e conhecimentos. Ademais, verificou-se que os alunos gostariam que os professores se preocupassem com o seu ajustamento ao Ensino Superior e formação.

Nesse sentido, cabe enfatizar também que a ética profissional deve estar envolvida, já que o profissional docente lida diretamente com o aluno. E essa relação deve ser organizada também em situações didáticas, pois o objetivo é adquirir conhecimentos, hábitos e habilidades, valendo-se então da ética que precisa estar inserida nesse contexto (LIBÂNEO, 1994).

Os autores do artigo estudado concluíram que a proximidade afetiva e a conversa sobre assuntos não relacionados ao curso podem favorecer a satisfação com a experiência universitária, uma vez que uma interação professor-aluno de qualidade está associada com adaptação acadêmica.

O que se pode observar nos dois artigos citados até aqui é que os alunos, independentemente de sua idade ou de seu curso, buscam deixar claro que conseguem se relacionar melhor com o curso superior se tiverem com seus professores uma boa relação, estendendo-se ao dia a dia e ao conteúdo do currículo. Os alunos querem ser vistos pelos seus professores; querem, enfim, ter um relacionamento verdadeiro e que não objetive apenas o ensinar-aprender.

O artigo “A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário” (VERA; FERREIRA, 2010) teve como objetivo investigar como a postura do professor, em sala de aula, tem im-

plicações sobre a experiência de aprendizagem positiva de estudantes universitários em uma turma do 1º período e outra do 3º período do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada na cidade de Recife, em Pernambuco.

Foram realizadas quatro observações em cada uma das turmas investigadas e entrevistas semiestruturadas com quatro professores e oito alunos (quatro de cada turma). Depois, foi feita uma análise qualitativa, e os dados foram sistematizados em dois temas, a saber: (I) postura do professor em sala de aula e a experiência de aprendizagem do aluno; (II) aspectos positivos e negativos na relação afetiva entre professor-aluno em sala de aula.

Segundo os autores do artigo estudado, a partir das observações e entrevistas realizadas, foi possível perceber a presença da afetividade positiva tanto nas relações entre professor e aluno como na prática pedagógica assumida pelos docentes, expressa nas seguintes posturas: no planejamento da disciplina, levando em consideração os limites e as possibilidades dos alunos; na escolha dos procedimentos de ensino, ao buscar a melhor forma de expor o conteúdo; na avaliação, acompanhando o aluno e fazendo o feedback no decorrer de todo processo de ensino e aprendizagem; no compartilhamento das responsabilidades que as situações pedagógicas exigem.

Os dados do estudo revelaram que a postura tomada pelo professor na sala de aula favoreceu o estabelecimento de uma relação positiva entre o sujeito e os conteúdos acadêmicos, uma vez que foi possível observar, na fala deles, que a atuação dos professores despertou o seu interesse no aprendizado do objeto de conhecimento, fazendo com que buscassem dar um retorno aos professores por meio do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas. Também o fato de vivenciarem uma relação positiva com o professor por intermédio do diálogo e da proximidade contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso.

Dessa forma, os autores do artigo citam que tanto os professores quanto os alunos durante as entrevistas falaram sobre sentimentos de acolhimento e atenção no processo de ensino e aprendizagem. Ao tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos, favorecendo a compreensão, aceitação e valorização do outro, possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem.

Assim, os autores finalizam citando que a prática pedagógica, quando pautada em relação de corresponsabilização, favorece a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em situação universitária, possibilitando aos estudantes experiências de sucesso na sua aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Esse estudo corrobora os artigos apresentados anteriormente que também apresentaram resultados que auxiliam na problematização apresentada, ou seja, a relação professor-aluno influencia sim no processo e interesse do ensino e aprendizagem de ambos os atores dessa relação, bem como na existência da ética

profissional. Sendo assim, a prática docente torna-se dialógica na relação entre professor-aluno e se fundamenta nas questões éticas, pensando não somente em si, mas também no outro.

O artigo “Fatores que tornam o professor de ensino superior bem-sucedido: analisando um caso” (QUADRO; MORTIMER, 2014) teve o objetivo de investigar as estratégias usadas por um professor bem avaliado pelos estudantes. Foi feito um vídeo no intuito de registrar um conjunto de suas aulas.

Os autores do artigo citado fazem observações referentes às aulas de um professor e apresentaram informações de como chegaram à escolha desse professor estudado. Comentam que, em um primeiro momento, houve uma seleção inicial de professores; em um segundo momento, a escolha das aulas se deu por meio de uma pesquisa mais ampla com dois instrumentos de coleta de dados: um deles foi construído pelos autores e o outro foi um instrumento institucional. O primeiro foi entregue a 78 professores do Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais. Houve o retorno de 38, os quais foram objeto de análise. Os dados desse instrumento, que foi baseado na opinião dos professores, permitiram a classificação das aulas em interativas (aulas que têm participação dos alunos por meio de respostas às perguntas do professor, formulação de perguntas próprias, comentários etc.) e não interativas (aulas em que apenas o professor fala e nas quais os alunos raramente participam).

O segundo instrumento de coleta de dados foi uma avaliação institucional. Ao final de cada semestre letivo, os estudantes avaliavam as aulas que tiveram naquele semestre. Os pesquisadores usaram a avaliação de quatro semestres consecutivos. Por meio delas, selecionaram os professores mais bem avaliados pelos estudantes, na média dos quatro semestres analisados. Na pesquisa original, selecionaram quatro professores, dois interativos e dois não interativos. Entre eles, estava o professor Tiago (nome fictício), cujas aulas classificadas como interativas foram gravadas em vídeo. Uma dessas aulas foi analisada no artigo estudado, por ser representativa do conjunto de aulas desse professor.

Para a gravação das aulas em vídeo, foram usadas duas câmeras: uma que focalizava o professor e suas ações; e outra voltada para sala de aula de forma panorâmica. Fizeram a demarcação, categorização e análise dos episódios de uma das aulas, em um total de 1h40.

Por meio da aquisição desse material, foram feitas análises detalhadas do efeito das estratégias do professor escolhido na turma em que ele ministrou a aula. Também se analisaram falas dos alunos em sala de aula e, para complementar, realizou-se uma entrevista com o professor. Nos relatos do professor pesquisado, existe a informação de que para ele o ambiente afetivo é fator preponderante para o aprendizado. Na prática, pode-se notar o maior interesse dos alunos por conta do estímulo recebido pelo professor.

Os autores do artigo estudado tinham a hipótese de que o papel do professor na formação de um ambiente interativo é importante, mas no Ensino Superior esse papel se torna essencial. Com seus estudos, eles notaram que o diálogo presente nas aulas do professor, entre outras estratégias, deu suporte ao processo de significação em sala de aula.

Para os autores, estudos como esse podem ajudar os professores do Ensino Superior a romper com uma forma de trabalho pautada na racionalidade técnica e, quem sabe, a instaurar um processo reflexivo que traga mudanças.

Os dois últimos artigos citados possuem também uma correlação e corroboram a problemática desta pesquisa, quando ambos apresentam informações sobre a postura do professor do Ensino Superior, analisando o impacto dessa postura no relacionamento dele com os alunos. A relação se torna positiva quando as estratégias desses professores aproximam as partes envolvidas.

Nesse sentido, é necessário mencionar que não é apenas pela relação que pode existir entre professor e aluno, mas em como o professor, ao envolver suas estratégias pedagógicas em aproximação com o alunado, pode ter um ambiente positivo e afetivo, gerando resultados mais satisfatórios para ambas as partes.

Esse mecanismo, que envolve a relação professor-aluno no contexto, inclusive, de afetividade, não pode se esquecer de que a ética deve ser a base. Para Freitas e Silva (2016), o docente precisa estar pautado na ética e usá-la em sua formação como inspiração norteadora para o aprofundamento crítico de ações presentes e futuras na formação eficaz de seus alunos como cidadãos coerentes, rumo ao conhecimento que possa ultrapassar a sala de aula.

O artigo estudado intitulado “A relação professor-aluno no ensino da odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo” (CAVACA *et al.*, 2010) teve como objetivo analisar a relação professor-aluno no curso de Odontologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e discutir os possíveis reflexos dessa relação no processo de ensino e aprendizagem. Esse curso foi criado em 1950 e incorporado à UFES em 1954. Houve uma mudança curricular, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, passando a estruturar-se em dez períodos (a partir do semestre 2008/1), com duração de cinco anos, e possui aproximadamente 270 alunos matriculados/ano e 64 docentes.

O estudo foi exploratório, de abordagem quantitativa, no qual foram aplicados questionários contendo perguntas fechadas e abertas a 130 alunos (curso do 4º ao 9º ano) e 40 professores do curso de Odontologia, entrevistados entre julho de 2007 a dezembro de 2007. As perguntas tinham como objetivo analisar a qualidade da relação professor-aluno, categorizada em níveis hierárquicos (ótima, boa, regular ou péssima).

As perguntas que abordaram o tema “discussão com o professor” ou “repressão do aluno” foram classificadas de acordo com a frequência que ocorreram tais episódios. A questão do estímulo que o professor desperta no aluno e

a confiança no trabalho realizado no curso foram categorizadas como positivas, negativas ou dependentes de outros fatores relatáveis. As questões abertas tinham intenção de fazer com que o participante da pesquisa justificasse a opção do nível hierárquico que escolhera na questão fechada, a fim de oferecer subsídios para o vislumbre de novas pesquisas que explorassem as especificidades da relação professor-aluno.

Todas as respostas foram escritas, e as categorias foram formadas a partir da repetição de núcleos comuns. Somaram-se os núcleos comuns e calcularam-se as frequências absolutas.

A aplicação dos questionários aos alunos e professores foi realizada por um único entrevistador. Foram distribuídos os questionários em sala de aula e recolhidos em seguida. Abordados individualmente, os professores receberam o questionário para serem respondidos e entregues posteriormente. Os dados foram processados e analisados no programa Microsoft Office Excel 2003, no qual se construíram tabelas e gráficos de frequências relativas e absolutas das variáveis quantificadas. O trabalho de pesquisa realizado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFES (número de registro CEP 019/07), segundo a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo garantido o sigilo da identificação pessoal.

Os resultados demonstraram que 49% dos alunos e 45% dos professores consideram boa a relação professor-aluno. Quando questionados se já haviam sido repreendidos pelos professores na frente do paciente, 35% dos alunos responderam que não, enquanto 65% responderam que pelo menos uma vez. Questionou-se o professor se ele traria um parente para ser tratado nas clínicas do curso e 47% responderam positivamente, apontando a confiança no aluno, a orientação dos professores e a qualidade do atendimento como norteadores de suas decisões.

Os professores que perceberam uma relação professor-aluno regular destacaram falta de compreensão de limites por parte dos alunos (um professor), pressão psicológica que alguns professores exercem sobre os alunos (um professor), falta de quantitativo de professores (três professores), falta de interação professor-aluno (quatro professores) e mau exemplo de alguns professores ao falarem mal dos colegas na frente dos alunos (um professor) como motivos que norteavam um relacionamento pessoal inadequado.

Já os alunos que avaliaram sua relação com os professores nessa mesma categoria destacaram que ela não era a melhor pela falta de interação pedagógica e social (dez alunos), falta de comunicação/diálogo (dois alunos), desrespeito ao horário de aula (três alunos), sentimento de superioridade, arrogância, incompreensão ou autoritarismo que os professores demonstravam (12 alunos), falta de acessibilidade aos professores e de atenção destes com os alunos (cinco

alunos), paternalismo com determinados alunos e exclusão a outros (um aluno), desinteresse/professores desestimulados, acomodados ou indiferentes com o ensino (seis alunos), ameaças do professor, intimidação ou pressão psicológica (quatro alunos), variação de acordo com o professor (um aluno) e frieza/distanciamento (dois alunos).

Os alunos entrevistados que classificaram a relação como boa apontaram atenção/compreensão (13 alunos), interação pedagógica e social (três alunos), profissionalismo dos professores (um aluno), respeito mútuo (seis alunos), segurança e prestatividade dos professores (um aluno) e disponibilidade dos professores ao diálogo (13 alunos) como pontos positivos valorizados nesse contexto. Em contrapartida, os docentes que avaliaram a relação como boa justificaram sua resposta pela interação pedagógica e social (quatro professores), respeito mútuo (dois professores), acessibilidade e atenção (um professor), desigualdade de conhecimento (um professor), dedicação dos alunos (um professor) e quantidade satisfatória de docentes (um professor).

Os autores do artigo estudado concluíram que, para maioria dos professores e alunos, a relação entre eles é boa. Existe estímulo do professor para o esclarecimento de procedimentos. Porém foram apontados pelos alunos que falta interação social e pedagógica de alguns professores com os alunos. Já para os professores falta compreensão de limites por parte de alguns alunos.

Diante desse contexto, pode-se mencionar que a ética é algo que precisa envolver essa prática na relação professor-aluno, pois é a maneira mais eficaz e abrangente para que se possam alcançar os objetivos referentes à aprendizagem, mantendo sempre o equilíbrio para que possa sempre ter o respeito, a justiça e a solidariedade permeando essa relação (FREITAS; SILVA, 2016).

Para finalizar, os autores do artigo estudado deixam a conclusão de que a qualidade da relação professor-aluno é um aspecto essencial para um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido e permite o desenvolvimento de estratégias transformadoras e críticas do ensino.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou verificar refletir e discutir questões sobre a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior. As questões norteadoras apresentadas na introdução deste texto são aqui novamente enunciadas: “Como se dá a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior? Essa relação é relevante no processo de ensino e aprendizagem”? Para a primeira questão, os artigos levantados pela literatura mencionam que a relação professor-aluno também está inter-relacionada com a base ética. Quanto à segunda questão, a resposta é afirmativa, pois é possível inferir que, quando há uma boa relação entre professor-aluno, a aprendizagem de fato acontece.

Por meio dos estudos realizados, pode-se confirmar que o olhar para o tema sobre a relação professor-aluno no Ensino Superior realmente se faz necessário. Por intermédio dessa visão ampliada, foi possível encontrar as respostas quanto ao problema central apresentado nesta pesquisa, que era a relação professor-aluno e a ética no Ensino Superior.

O tema é relevante para nortear o aspecto do docente e levar à reflexão social dessa categoria mediante as práticas e contemplando a ética no que se refere à temática.

Fica evidente neste trabalho que é ética torna-se relevante no aspecto em que envolve a relação professor-aluno, pois é por meio dela que está a forma norteadora capaz de motivar e refletir aspectos relacionados ao que permeiam o conhecimento mediante a relação existente entre professor e aluno.

Vale destacar que o docente intitulado como “bom professor” não é aquele que tem o domínio somente da teoria, mas consegue ser didático e mediador nesse conhecimento, levando, dessa maneira, seu aluno à aprendizagem que possa ser integradora em sua vida pessoal e profissional.

Este estudo abre as portas para a possibilidade de novos artigos que envolvam esse tema, como a busca do aperfeiçoamento das estratégias hoje utilizadas no Ensino Superior e o repensar quanto ao relacionamento professor-aluno.

Recebido em: 31/01/2018

Revisado pelo autor em: 08/03/2018

Aceito para publicação em: 09/04/2018

Notas

1 Mestra em Psicologia Educacional. Especialista em Gestão Educacional. Graduada em Administração. Professora de Ensino Superior da Faculdade Flamingo/SP. E-mail: elida.macedo@gmail.com

2 Mestra e Doutaranda em Psicologia Educacional. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras. Professora de Ensino Superior da UNIVESP/SP. E-mail: pessoapaty@gmail.com

3 Mestra em Psicologia Educacional. Especialista em Psicologia Organizacional. Graduada em Pedagogia. Professora de Ensino Superior da Faculdade Flamingo/SP. E-mail: vanessabd.coaching@gmail.com

Referências

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2008.

CÂNDIDO, Cássia Marques et al. A representação social do “bom professor” no Ensino Superior. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 356-365, 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CAVACA, Aline Guio et al. A relação professor-aluno no ensino da odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. Educ. Saúde**, v. 8, n. 2, p. 305-318, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a08v8n2.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ESTRELA, Maria Teresa et al. Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior – Subsídios para um debate. **Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 89-100, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/7501882/Forma%C3%A7%C3%A3o_%C3%A9tico-deontol%C3%B3gica_dos_professores_do_ensino_superior_-_subs%C3%ADdios_para_um_debate>. Acesso em: 23 jan. 2018.

FREITAS, Daniela Ferreira; SILVA, Francisca Daiana Estrela. A relação professor-aluno e a questão da ética. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, ed. Especial, p. 92-98, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/72/51>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200239&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2018.

QUADROS, Ana Luiza; MORTIMER, Eduardo Fleury. Fatores que tornam o professor de ensino superior bem-sucedido: analisando um caso. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 259-278, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000100016&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ROCHA, Juliana Ferreira da; CARRARA, Kester. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a04.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, Mariana Siqueira. Um pensar sobre a ética nas relações docentes e aluno no Ensino Superior. **Revista Estação Científica**, n. 11, p. 1-6, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4446/artigo-01-mariana-siqueira-silva.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SILVA, Maria Vitória. (Re)lendo a trajetória do ensino superior no Brasil: implicações na formação de professores para a educação básica. **Saberes em Perspectiva**, v. 3, n. 7, p. 29-50, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/67/pdf_25>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 1, p. 30-35, 2015. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/822>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Regate do professor como sujeito e transformação. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2003

VERA, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

Ética e responsabilidade social nas organizações: como inserir a biblioteca escolar nesse contexto

CARLA FLORIANA MARTINS¹

WANDER MOREIRA DA COSTA²

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre a necessidade das instituições e da sociedade de uma maneira geral na adoção de uma postura mais adequada no decorrer de suas vidas, em que os conceitos de ética e cidadania deverão estar presentes. Nesse sentido, o artigo busca também relacionar ao tema a importância da biblioteca escolar como um espaço apto a refletir as propostas educacionais, éticas, sociais e culturais das instituições a que pertencem, contribuindo, assim, para o progresso e a imagem dessas instituições perante os grupos a que atendem.

Palavras-chave: Ética. Responsabilidade social nas organizações. Bibliotecas escolares no contexto das organizações educacionais. Reflexões sobre a ética e a dignidade humana.

Ethics and social responsibility in organizations: how to insert the school library in this context

Abstract: The present article seeks to reflect on the need, both in institutions and in society in general, to adopt a more adequate attitude in the course of their lives, where the concepts of ethics and citizenship should be present. In this sense, the article also seeks to relate to the theme the importance of the school library as a space capable of reflecting the educational, ethical, social and cultural proposals of the institutions to which they belong, thus contributing to the progress and image of these institutions before the groups they serve.

Keywords: Ethics. Social responsibility in organizations. School libraries in the context of educational organizations. Reflections on ethics and human dignity.

Ética y responsabilidad social en las organizaciones: como inserir la biblioteca escolar en este contexto

Resumen: El presente artículo busca reflexionar sobre la necesidad, de las instituciones y de la sociedad de una manera general, de adoptar una postura más adecuada en el transcurso de sus vidas, donde los conceptos de ética y ciudadanía deberán estar presentes. En este sentido, el artículo busca, también, relacionar al tema la importancia

de la biblioteca escolar como un espacio apto para reflejar las propuestas educativas, éticas, sociales y culturales de las instituciones a las que pertenecen, contribuyendo así al progreso e imagen de esas instituciones ante los grupos que atienden.

Palabras clave: Ética. Responsabilidad social en las organizaciones. Bibliotecas escolares en el contexto de las organizaciones educativas. Reflexiones sobre la ética y la dignidad humana.

Introdução

Em tempos de observação por parte da sociedade sobre como a economia capitalista tem evoluído, várias reflexões têm surgido no sentido de se avaliar se esta pode ser considerada como “positiva ou negativa”, “boa ou ruim”, e como ela impactará o planeta como um todo. Essas cogitações refletem, diretamente, em como as empresas devem se comportar para atender às demandas sociais que são de crucial importância para futuro das pessoas e empresas no ambiente em que se vive.

De acordo com Mrad (1984, p. 29):

O empresário que obtém rápido ganho financeiro, tirando vantagens de clientes, fornecedores ou funcionários e até mesmo da sociedade, pode conquistar lucro a curto prazo, mas a confiança que perde dos consumidores ao longo do tempo não é restaurada em suas relações de negócios, pois o cliente desapontado passa a consumir os produtos da concorrência assim que aparecer uma oportunidade, o que pode ocasionar na falência da empresa.

Já para Marton (2003), “falhas éticas levam as empresas a perderem clientes e fornecedores importantes, dificultando o estabelecimento de parcerias, cada vez mais comum hoje em dia”. Isso implica que um cliente pode guardar uma imagem negativa de uma instituição por muito tempo e, a partir da constatação de alguma falha ética, optar por outra que lhe traga sinais de transparência, comprometendo, dessa forma, sua reputação e, conseqüentemente, sua continuidade no mercado.

Em se tratando de escolas, a credibilidade no mercado é fator preponderante para a qualidade dos produtos e serviços em razão da exigência do público consumidor. Ela incorpora outras dimensões importantes, como as ações morais, éticas e de responsabilidade social. Essa proposição se torna muito importante, uma vez que estas tratam de resultados imateriais de grande impacto cultural e social em um país. Paro (2005) reforça essa ideia ao trazer a diferença entre a participação do estudante em seu processo de aprendizagem e sua parceria com a escola ao longo de sua vida estudantil:

Aí, o aluno, não é apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa

matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber um tratamento todo especial, bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção, no interior de uma empresa industrial qualquer (PARO, 2005, p. 126).

Na visão de Motta (1984), o estudo da ética é uma reflexão sobre os costumes ou sobre as ações humanas, em que se verificam os comportamentos considerados corretos. A autora citada avalia que ser ético significa “agir direito”, ou seja, agir bem sem prejudicar os outros, estando o indivíduo tranquilo com a sua consciência e de acordo com os valores morais de determinada sociedade.

Nesse cenário, as escolas acabam por se tornar espaços que mais refletem a constatação da pesquisadora citada, já que, nas relações entre gestão, colaboradores, estudantes, família e comunidades do entorno a que instituições educacionais estão mais expostas, há configurações sociais nem sempre concordantes. Assim, uma mãe, pai ou responsável que estão sempre atentos às implicações éticas de cada postura arbitrada por uma escola podem acabar por desistir de contratar os serviços ou mesmo de se manter nela por passar a vê-la como uma empresa pouco transparente ou confiável.

O fato é que, independente de se tratar de escolas, ou outros tipos de corporações, várias organizações estão se convencendo de que, para o seu negócio sobreviver, terão de agir com muito mais atenção em relação à ética, seja na hora de contratar seus colaboradores, seja em suas decisões que impliquem em consequências socioambientais ou no momento de colocar determinado produto ou serviço no mercado.

Não se pode negar que ações de responsabilidade social trazem mais valor agregado para a instituição que reforça seu reconhecimento ou passa a ser conhecida socialmente perante o governo e a sociedade, os quais, de maneira direta, são os consumidores dos produtos e serviços oferecidos por ela. Assim, por diferentes razões, a ética e a responsabilidade social têm sido um assunto muito discutido no meio organizacional em todo o mundo e também no Brasil. Por esse motivo, pode-se entender que o reforço a ações de responsabilidade social em escolas é mais que uma simples forma de atender a uma sociedade atenta e crítica. São oportunidades que essas instituições podem encontrar para exercer seus diferenciais éticos e de valores perante a comunidade a que atende.

De acordo com Paiva (2016, p. 17):

A biblioteca escolar deve fazer parte da estrutura da escola e suas funções foram, durante algum tempo, vistas somente como atividades-meio, focalizadas no seu acervo, ou seja, no estoque de conhecimento que guardava, a serviço e à espera das demandas escolares.

Por isso, ao buscar inter-relações entre os temas ética e responsabilidade social em instituições educacionais, percebe-se que houve uma considerável evo-

lução da conceituação e do papel das bibliotecas na escola, as quais, hoje, podem ser consideradas os locais dentro da escola que, de acordo com Campello (2012), pelo seu caráter humanístico, social e simbólico mantêm-se os mais acessíveis para ações de pesquisa, estudo e lazer aberto a toda comunidade escolar.

São elas, as bibliotecas, que congregam, em suas arquiteturas, seus acervos, seus usos, seus costumes e suas tradições, toda a construção histórica, cultural e intelectual da instituição, sendo vistas por seus usuários, hoje interagentes, como espaços para trocas e aquisição de conhecimento de forma democrática. Assim, as bibliotecas escolares são, ou pelo menos deveriam ser, os espaços criados, por excelência, como ponte entre a missão, a visão e os valores institucionais e seus clientes, tanto internos como externos.

Por esse motivo, no desenvolvimento do presente artigo, serão expostas as principais considerações sobre o desenvolvimento dos princípios da ética e da responsabilidade social pelas organizações brasileiras, em especial pelas instituições escolares e suas bibliotecas, avaliando também algumas questões filosóficas sobre a ética e a moral.

O artigo tem como objetivo geral discorrer sobre a ética e a responsabilidade social nas organizações brasileiras, avaliando sua aplicação prática e as questões filosóficas que abrangem o tema. Tem como objetivo específico descrever o conceito de ética e a sua aplicação nas organizações brasileiras, analisar o que é responsabilidade social e como as instituições aplicam seus conceitos em seus ambientes internos e externos, com olhar especial para as bibliotecas escolares, e identificar as questões filosóficas sobre a ética e a consciência humana.

Instituições e cidadãos, de uma maneira geral, ao longo de sua vida, têm a opção de se tornarem “eticamente corretos” ou “incorretos”, dependendo dos caminhos que escolherem. Se vierem a adotar postura ética e atitudes cidadãs, estarão, com certeza, contribuindo não só para o próprio desenvolvimento e bem-estar, mas também para o desenvolvimento e bem-estar da comunidade e sociedade da qual fazem parte.

A justificativa do estudo do tema parte da constatação de que, de acordo com as novas tendências mundiais, compreende-se, cada vez mais, a necessidade, tanto das instituições como da sociedade, de uma maneira geral, de adotarem uma postura mais adequada no decorrer de suas vidas, nas quais os conceitos de ética e de cidadania deverão estar presentes. Nesse sentido, a biblioteca escolar passa a ser um importante espaço na escola por estar apta a refletir as propostas educacionais, éticas, sociais e culturais das instituições a que pertencem.

Por isso, o estudo de questões relativas à ética e à responsabilidade social nas organizações pelos gestores é de extrema importância para um futuro profícuo das instituições educacionais ou empresas de qualquer área do conhecimento, especialmente em função dos acontecimentos no que tange à economia nacional e mundial, às questões ambientais, sociais, territoriais, entre outras, que

estão tomando conta dos noticiários em escala global. As instituições devem também considerar a relevância do comportamento ético em sua sustentabilidade, de maneira que este possa se tornar um atributo importante para a manutenção de seu reconhecimento social.

Quanto à metodologia para a elaboração do presente artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica descritiva procurando, em publicações científicas e periódicos, colher dados referentes à ética e à responsabilidade social nas organizações brasileiras e a função social e educativa da biblioteca nas escolas.

A ética e a consciência humana

Ética, dignidade humana e reflexão filosófica

Segundo Chauí (1994), o conceito de dignidade humana tem fundamentos na filosofia do mundo ocidental. Embora a história mostre que nem sempre a dignidade humana foi respeitada, ou mesmo objeto de normas éticas e/ou legais de proteção, o certo é que a filosofia ocidental já se tinha preocupado com essa questão.

Em documento publicado pelo Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (1999, p. 10),

Na ética moderna, a dignidade humana exprime-se em um “nós-humanidade” que não é a soma dos “eus” individuais. Segundo Levinas, “nós” não é o plural de “eu”. O ponto de partida para a expressão dessa dignidade situa-se na totalidade dos seres humanos e por isso foi possível afirmar-se que, enquanto um ser humano não for livre, nenhum ser humano será livre

Em Bielefeldt (1998), verifica-se que a norma ética básica estabelece que somente sejam eticamente relevantes as pretensões humanas que puderem ser universalizadas, mediante um acordo fundado por meio da argumentação racional, que tem como objetivo a formação solidária da vontade.

Já Apel (2000, p. 378), a respeito da filosofia, diz que:

De forma muito aguçada, poder-se-ia dizer que a “filosofia primeira” não é mais a investigação da “natureza” ou da “essência” das “coisas” ou dos “entes” (“ontologia”), nem tampouco a reflexão sobre as “noções” ou “conceitos” da “consciência” ou da “razão” (“epistemologia”), mas sim a reflexão sobre o “significado” ou o “sentido” de manifestações linguísticas (“análise da linguagem”).

Em Chauí (1994), encontra-se que a ética seria então a disciplina cujo modo é a prática da virtude, do domínio da racionalidade substantiva

(WEBER *apud* CHAÚÍ, 1994) e cujo fim é a felicidade e o bem-estar, a integração entre os seres humanos, a natureza e o cosmos. Na visão de Chauí (1994, p. 437), segundo os filósofos da antiguidade:

A utopia ética seria alcançada pelo comportamento virtuoso, ou seja, em conformidade com a natureza dos atores e dos fins buscados por eles. Postularam que o ser humano seria, por natureza, um ser racional e, portanto, a virtude ou o comportamento ético seria aquele no qual a razão comanda as paixões. Cada ser humano, sob a inspiração da razão, realizará a boa finalidade ética determinada por seu lugar na ordem do mundo, social, político e familiar. Essas virtudes seriam efeitos de uma potencialidade da natureza humana, desde que a razão comande as paixões e oriente a vontade, pois só o ignorante é passional e vicioso.

A insustentabilidade do mundo atual

Segundo Pegoraro (1999), em retrospectiva histórica, a sociedade parece afastar-se cada vez mais da racionalidade e da virtude do comportamento ético. “Tanto a burguesia quanto o proletariado, ao conquistarem o poder, aderiram ao ethos e adotaram os objetivos do progresso via acumulação material e crescimento econômico, os quais não são sustentáveis” (PEGORARO, 1999, p. 3).

Chauí (1994) mostra que, na sociedade capitalista, o crescimento econômico se tornou estéril por não gerar mais empregos, ao menos para compensar a eliminação de postos de trabalho em consequência de inovações tecnológicas e da redução de investimentos. Na visão de Chauí (1994, p. 384), o sistema capitalista possui a seguinte descrição:

O sistema é implacável em sua dinâmica: os ganhos são apropriados pelos ricos e poderosos, [...]. Devido à concentração do capital e do poder, as relações sociais continuam sendo autoritárias, impedindo voz e vez às populações carentes. Em muitos lugares ocorre um retrocesso em termos de direitos à cidadania e de extensão dos direitos humanos a todos.

Percebe-se, portanto, um certo esgotamento do paradigma de desenvolvimento capitalista, cuja natureza centralizadora e autoritária inviabiliza a evolução pacífica para um convívio democrático e solidário. Assim, Pegoraro (1999, p. 7) avalia que:

Negamos legitimidade aos objetivos e prioridades economicistas, impostos pela lógica e a moral da globalização econômico-financeira. Conclamamos por uma construção de uma perspectiva social, democrática e sustentável que promova a liberdade e a dignidade humana. Enfim, um projeto de futuro, a utopia de transformação ética e cultural da humanidade como um todo!

Pode-se dizer, então, que a questão ética tem sido cada vez mais discutida no âmbito mundial como uma questão promissora para a conservação da humanidade. Ela tem sido cada vez mais polemizada à medida que formulam objetivos que apresentam ideias morais orientadas, que motivam as pessoas, racional e emocionalmente, para que as normas éticas sejam também colocadas em prática.

Mas, para o bem-estar da humanidade, devem ser colocados princípios e normas éticas como critérios de avaliação e de diferenciação para dentro das discussões dos problemas e da procura de soluções. Tal ética poderia servir também para aprofundar e concretizar mais os direitos humanos, visando a uma ética que seja praticável, sobretudo necessária e comum a todos que preferem desistir de normas universais e se restringir às realidades dos diferentes mundos e formas de vida. Esse é hoje um imperativo para os cidadãos e também para a sobrevivência das organizações, tanto públicas como particulares. É a exigência pela instauração de um novo ethos social, ético e moral.

Ética nas organizações

Uma visão da ética através da história

Ao longo da história, a ética se define com reflexão teórica sobre a ação humana, buscando definir, por exemplo, o que é o bem, porque o homem deve galgar o caminho da justiça e evitar o da violência, pensar na relação entre lei, liberdade e determinismos, o sentido da felicidade, porque o homem não deve praticar o mal, mas o bem, e assim por diante.

Vásquez (1990, p. 235) compreendeu bem essa visão holística ao afirmar que:

As doutrinas éticas fundamentais nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens e em particular pelo seu comportamento moral efetivo. Por isto, existe uma estreita vinculação entre os conceitos morais e a realidade humana, social, sujeita historicamente à mudança. Por conseguinte, as doutrinas éticas não podem ser consideradas isoladamente, mas dentro de um processo de mudança e de sucessão que constitui propriamente a sua história. Ética e história, portanto, relacionam-se duplamente: a) com a vida social e, dentro desta, com as morais concretas que são um dos seus aspectos; b) com a sua história própria, já que cada doutrina está em conexão com as anteriores (tomando posição contra ela integrando alguns problemas e soluções precedentes), ou com as doutrinas posteriores (prolongando-se ou enriquecendo-se nelas).

Na visão de Motta (1984, p. 36), “a ética é uma característica inerente a toda ação humana e, por esta razão, é um elemento vital na produção da realidade social”.

Ainda para Vásquez (1990, p. 236):

A ética não é algo superposto à conduta humana, pois todas as nossas atividades envolvem uma carga moral. Ideias sobre o bem e o mal, o certo e o errado, o permitido e o proibido definem a nossa realidade. Em nossas relações cotidianas estamos sempre diante de problemas do tipo: Devo sempre dizer a verdade ou existem ocasiões em que posso mentir? Será que é correto tomar tal atitude? Devo ajudar um amigo em perigo, mesmo correndo risco de vida? Existe alguma ocasião em que seria correto atravessar um sinal de trânsito vermelho? Essas perguntas nos colocam diante de problemas práticos, que aparecem nas relações reais, efetivas entre indivíduos. São problemas cujas soluções, via de regra, não envolvem apenas a pessoa que os propõe, mas também a outra ou outras pessoas que poderão sofrer as consequências das decisões e ações, consequências que poderão muitas vezes afetar uma comunidade inteira.

O teólogo Leonardo Boff (1993, p. 34) também evidencia essa distinção e afirma que:

O caminho da sociedade nos leva ao umbral da ética. Esta é muito mais que a moral. A moral tem a ver com os costumes. Os costumes estão sempre circunscritos a hábitos, valores e opções dentro de uma determinada cultura e dos grupos que se formam no interior dela com seus interesses específicos, conflitos e privilégios históricos. A ética vai além da moral. Por ela expressamos o comportamento justo e a maneira correta de o ser humano se relacionar, consoante à dinâmica própria e intrínseca à natureza de cada coisa. O decisivo na ética não é o que queremos que seja ou o que conseguimos impor pelo poder (por aí se criam as várias morais), mas o que a realidade mesmo diz e exige de cada um que se coloca em sua escuta e em sintonia para com ela.

Assim, a moral está diretamente relacionada com a cultura de determinado povo, estritamente ligada aos costumes das nações e das empresas em geral. Vásquez (1990, p. 236), em seu livro sobre ética, define que:

A moral tem um forte caráter social, estando apoiada na tríade cultura, história e natureza humana. É algo adquirido como herança e preservado pela comunidade. Como podemos entender então o conceito de ética? A ética, tantas vezes interpretada como sinônimo de moral, aparece exatamente na hora em que estamos

sentindo a necessidade de aprofundar a moral. Geralmente a ética apoia-se em outras áreas do conhecimento como a antropologia e a história para analisar o conteúdo da moral. Seria o tratamento teórico em torno da moral e da moral.

Originária da filosofia, há muito discutida pelos filósofos de todas as épocas e que se estende a outros campos do saber, como teologia, ciências e direito, a ética não pode ser reduzida ao campo exclusivamente normativo. Vásquez (1990, p. 237) avalia que:

A ética também não tem caráter exclusivamente descritivo, pois visa investigar e explicar o comportamento moral, traço inerente da experiência humana. Não é função da ética formular juízos de valor quanto à prática moral de outras sociedades, mas explicar a razão de ser destas diferenças e o porquê de os homens terem recorrido, ao longo da história, a práticas morais diferentes e até oposta.

O conceito de ética nas organizações e seu reflexo quando em instituições educacionais

Em Valls (1987, p. 84), verifica-se que há um conceito definido para o que vem a ser ética: “a ética pode ser entendida como a ciência da moral, mas é uma pena que a atual discussão sobre ética nas organizações e nos negócios do mundo moderno esteja reduzida ao objetivo de maximizar o lucro da empresa”.

Pois é necessário ir mais a fundo, tirar todas as lições possíveis dessa situação, uma vez que esta implica consequências para todos, caso haja falências empresariais, sociais e mesmo também possibilidades de falência planetária.

Atualmente, muito se fala da participação de empresas e instituições em atividade sociais, demonstrando que estas se preocupam não só em produzir bens e serviços, mas também em buscar o bem-estar social por meio da preocupação com a valorização do homem, do meio ambiente e da cultura. Esses elementos são fatores determinantes do sucesso mercadológico. As organizações buscam vincular sua imagem à noção de responsabilidade social. “A nova postura da empresa cidadã baseada no resgate de princípios éticos e morais passou a ter natureza estratégica” (LINS; SILVA, 2009, p. 96).

Para o caso das instituições educacionais, pode-se dizer que a eficiência não é só “fazer as coisas bem”, mas “fazer as coisas boas”. Segundo princípios éticos, uma instituição socialmente responsável é aquela que, além de ser ética nos seus negócios, declina-se em temas éticos, a saber: a qualidade e transparência em seus serviços educacionais, a fidelidade à sua missão e aos valores anunciados, a saúde de seus colaboradores e estudantes, a segurança no trabalho, a liberdade de associação e negociação coletiva, a não discriminação a seus

colaboradores nem à sociedade em geral, o respeito ao horário de trabalho dos trabalhadores, a preocupação com questões ambientais. Tudo isso a partir de um sistema de gestão coerente.

É importante pensar que uma gestão escolar não pode estar preocupada somente com as questões financeiras para o funcionamento de uma unidade escolar, mas também com as questões que farão a manutenção da credibilidade e confiabilidade dessa instituição ao longo do tempo. Hoje, o mercado e a sociedade requerem gestões centradas em interesses e contribuições a um conjunto de partes interessadas (clientes, fornecedores, comunidade etc.), que buscam a excelência por meio da qualidade nas relações e a sustentabilidade econômica, social e ambiental. Os investimentos na própria instituição também são de suma importância para a sobrevivência no mundo atual.

As organizações de cunho educacional devem investir na educação e no progresso de seus funcionários, na saúde, na alimentação, enfim, por meio desses trabalhos, as instituições tendem a colher mais em produtividade, compromisso e dedicação. Além disso, não se pode esquecer o meio ambiente e a comunidade. Organizações que cumprem seu papel social atraem mais clientes e estão investindo na sociedade e no próprio futuro.

Marton (2003, s/p) avalia que:

Uma empresa é considerada ética se cumprir com todos os compromissos, bem como, adotar estratégias de negócios pautadas pela honestidade com todos que têm algum tipo de relacionamento, a saber: clientes, fornecedores, sócios, funcionários, governo e a sociedade como um todo.

Assim, uma instituição educacional deve adotar uma postura ética vinda a partir de seus próprios preceitos de atuação no mercado e na sociedade. Seus valores, seus rumos e suas expectativas devem levar em conta todo esse universo de relacionamento, e seu desempenho também deve ser avaliado quanto ao seu esforço no cumprimento de suas responsabilidades públicas.

Para reforçar, Barich e Kotler (*apud* TAVARES, 2008, p. 213) consideram que a imagem de uma organização é constituída por diversas dimensões, como: a conduta de negócios, que incorpora a reputação; a conduta social, compreendendo ambiente, cidadania, qualidade de vida e comunidade; a conduta de contribuições, associada à filantropia; e a conduta em relação aos empregados.

Nesse viés, a imagem de uma organização educacional relaciona-se, ainda, a uma das variáveis propostas por Aaker (1998) como alternativa para a construção do valor de uma marca ou associações de marca. Para esse autor, uma associação é constituída por qualquer elemento, fato ou evento que fica ligado à imagem de marca. Assim, quando uma marca é lembrada pelo consumidor, ele poderá associá-la à imagem que ela tem em sua memória.

Em relação à biblioteca da escola, entende-se que é a partir desse conceito acerca do potencial das representações simbólicas da marca, presentes na memória do cliente, que ela é reconhecida como espaço em que as questões éticas pregadas e desenvolvidas na instituição podem ser mais bem reconhecidas pelo público que a acolhe. No próximo item, serão tratados desses espaços quando inseridos tanto no planejamento estético-financeiro da instituição educacional quanto no planejamento desses espaços como locais de memória e patrimônio históricos culturais importantes para a manutenção dos propósitos éticos e de valores dessas instituições.

As bibliotecas como espaços que refletem os princípios éticos das escolas

Segundo Nash (1993, p. 115), “para pensar a questão ética nas organizações empresariais é necessário, antes de tudo, definir o objetivo desse tipo de organização”. Assim, cabe à organização desempenhar com qualidade sua missão específica.

Por outro lado, esse desempenho não pode estar dissociado de seu objetivo principal, que é sua sustentabilidade e sobrevivência no mercado. Logo, ao refletir sobre a dimensão ética na instituição escolar, precisa-se compreender que, além dos compromissos relativos ao seu funcionamento interno, a organização também possui compromissos externos, de ordem social e também econômicas.

Durban Roca (2012, p. 14), em seu livro “Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola”, pondera que:

O desenvolvimento de uma biblioteca escolar, assim como sua implementação, sofre, nesse momento, um processo desigual de aplicação. É verdade que, em vez de generalizar, precisamos reconhecer que existe um número considerável de bibliotecas que são referências claras e mostras vivas de sua utilidade. Mas seria ilusão e ingenuidade ignorar as dificuldades genéricas que vem afetando a função e o conceito da biblioteca escolar, conseqüentemente, provocando certa indecisão nas políticas educacionais. Existem tensões e dificuldades que estão impedindo a implementação, de modo generalizado, da biblioteca escolar.

Nesse sentido, pode-se dizer que o compromisso social de uma biblioteca escolar se expressa, hoje, no seu engajamento com programas culturais e educacionais de interesse da comunidade escolar, tais como: nos seus projetos relativos ao livro, leitura e literatura como fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida, projetos de engajamentos trans e interdisciplinares, projetos que envolvam tecnologias etc.

Afinal, a natureza de espaço de preservação e a disseminação do conhecimento das bibliotecas se destacam por sua presença para a sociedade desde os pergaminhos até a invenção da imprensa e, hoje, dos repositórios de informação em suporte virtual.

Dessa forma, ao perceber a biblioteca escolar e seus serviços à comunidade escolar como reflexo das ações, tanto de exercício da ética quanto de exercício de responsabilidade social dentro da escola, a instituição passa a possuir um excelente e respeitado espaço para o diálogo com a sociedade como um todo, emergindo, ali, um espaço onde se preserva a memória e se pratica os valores por ela firmados.

Por esse motivo, o que se põe em questão sobre bibliotecas como espaços de reflexão da ética organizacional em escolas é também o desenvolvimento de uma prática coerente com uma ética pública, em que fiquem preservados os interesses da organização, sem comprometimento das ações que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A responsabilidade da escola passa pelo sujeito humano que responde pela organização: o gestor. É nessa função que estão concentrados os compromissos éticos, e é sobre esse indivíduo (ou grupo de indivíduos) que se tem expectativas éticas. E, uma vez que, além da sala de aula, a biblioteca é um ponto de interseção entre todos da comunidade escolar, será esse administrador que terá em suas mãos a possibilidade de agregar a biblioteca ao complexo que torna uma instituição educacional em um espaço reconhecido pelo seu público como rico em lembranças memoráveis, aprendizagens e experiências, as quais refletirão para sempre em suas memórias.

Para Motta (1984, p. 53), “a primeira função/atribuição da administração de uma instituição é a elaboração de um bom planejamento”. O planejamento é um instrumento de trabalho fundamental. Portanto, sua elaboração deve ser precedida de um estudo minucioso do momento econômico e social, para que a instituição possa construir um cenário da realidade em que atua e, assim, definir prioridades de investimento, traçando metas a serem atingidas, e assim por diante.

No contexto das bibliotecas, nas quais a flexibilização do processo produtivo já é necessidade, a estratégia usada, no sentido de associar produtividade e satisfação ao trabalho e aos serviços que elas oferecem, tem consistido na reunião de várias operações ou no agrupamento de tarefas afins, de modo que se possa realizá-las em equipe, tendo-as como parte de um todo chamado escola.

Quando esse emparelhamento das atividades das bibliotecas com o *ethos* da instituição é conquistado pelo gestor, o espaço que as bibliotecas ocupam no contexto da escola e da comunidade escolar passa a refletir à comunidade os valores éticos da instituição, a partir de seus espaços, desenhos, modelos, acervos e, principalmente, dos seus frequentadores.

Assim, elas podem ser vistas pelas comunidades em que estão inseridas como o lugar de autorrealização do sujeito, extensão de sua personalidade e espaço de criatividade, onde ele pode falar de si, mostrar-se diante do seu grupo social, expressar sua identidade e contribuir para o bem comum. Quando isso acontece, a instituição educacional pode considerar que a biblioteca conquistou sua função social perante aquela comunidade.

Entretanto, bibliotecas escolares lúgubres, abandonadas, que não demonstram identidade com os valores que a instituição declara ser, podem ser encaradas como uma maldição, lugar de tortura e suportado pela necessidade obrigatória de uso por parte do estudante ou lugar obrigatório de permanência pelo salário ao final do mês.

Para esses casos, os valores investidos para a manutenção da biblioteca (tanto para o belo e organizado como para o desalinhado e sem identidade com a escola) continuam a ser praticamente os mesmos, mudando apenas que, em espaços de bibliotecas desalinhados com a escola, gasta-se para desconstruir o que está sendo edificado nas salas de aula e demais espaços de aprendizagem, fazendo com que o usuário acabe por perceber as contradições institucionais que parecem ser travadas somente em seu interior e no interior institucional, mas que, na verdade, podem acabar expostas a toda comunidade em forma de descuido, descaso ou desserviços.

Naturalmente que uma instituição, na qual circula a primeira concepção de trabalho, tem uma cultura muito mais positiva e estimulante para as bibliotecas e usuários desses espaços, funcionando como um dos fatores de motivação e participação, determinantes para a produtividade e o reconhecimento desses importantes espaços na escola.

Nessa perspectiva e para reforçar a importância do investimento, tanto nos espaços como nas pessoas que ali estão, a política de recursos humanos desses ambientes deve-se mostrar preocupada em oferecer educação continuada e mais abrangente aos trabalhadores, além de oferecer também diversas formas de remuneração e benefícios que garantam a dignidade humana de seus colaboradores. Por esse motivo, a construção de uma cultura, de crenças e valores propícios à consolidação da dimensão ética nas instituições educacionais, nas bibliotecas escolares e na sociedade como um todo passa pela reflexão sobre o papel do próprio colaborador e seus usuários.

Pode-se dizer que a cultura ética das organizações passa por uma compreensão de que o trabalho e seus frutos é um modo de o homem viver em sociedade, de exercer a sua cidadania e sua humanidade. Uma instituição que mantém sua missão e valores somente no âmbito das ideias, não os praticando, também terá menores chances de ser bem-sucedida, visto que os parceiros e clientes que têm critérios e sabem escolher dificilmente serão leais a um produto de menor qualidade ou a um serviço pouco eficiente. É importante lembrar que a ética institucional não deve diferir dos princípios que orientam a dimensão pública da ética, a qual possui princípios válidos nas organizações e fora delas.

Esses princípios podem ser vistos em bibliotecas na forma como elas lidam com seus usuários, em suas políticas de desenvolvimento e aquisição de acervos, da forma como fazem a gestão dos seus espaços e da forma como se preocupam em devolver para a comunidade a que pertencem as informações e

os conhecimentos confiados a ela em forma de acervos, projetos, trabalhos e acolhimento ao ator pesquisador, ao leitor ou simplesmente ao ator curioso que ali vai para pertencer aos espaços a ele destinado.

Considerações finais

Na verdade, as organizações modernas se deparam com um significativo dilema, que pode ser expandido como um dilema do capitalismo: qual é o limite da busca pela produtividade, eficiência e retorno financeiro? Como não só adotar comportamentos éticos, mas, em especial, incorporar comportamentos éticos?

Essa reflexão é tão urgente como de grande complexidade. Afinal, as organizações representam também o conjunto de crenças e valores sociais. Nesse sentido, talvez seja possível classificar as organizações como inteligentes e pouco inteligentes, considerando o dilema proposto.

As empresas pouco inteligentes vivem presas ao século XX, à administração científica de Taylor, apenas com um verniz de modernização, e, em um prazo não muito estendido, entrarão em falência.

Já as instituições inteligentes pensam diferente, em sintonia com a nova realidade e com o novo milênio: o dinheiro não é mais o grande objetivo, e sim a consequência lógica e justa de um novo modo de sentir, pensar e agir. Dessa forma, elas atuam com responsabilidade social, produzem artigos e serviços de qualidade e reconhecem seus funcionários, estimulando neles seu crescimento como indivíduos e como profissionais. Essa filosofia ética diferenciada leva igualmente à melhoria das entradas financeiras a curto prazo, mas também a médio prazo e, sobretudo, a longo prazo, especialmente quando é considerada a imagem de uma organização.

Assim, estendendo ao tema inicial, a biblioteca escolar inteligente cuida de sua imagem com muito empenho, porque sabe – como as outras – que a prática dos valores institucionais viabiliza resultados de sucesso ao expandir a imagem da instituição educacional de forma honesta e ética, ou seja, percebe com clareza que precisa entrar no jogo não zero, no qual todos ganham.

Por esse motivo, com a consciência da gestão sobre importância de se cuidar, pessoalmente, de um espaço que reflita seus compromissos com a comunidade educacional, o futuro da biblioteca na escola será de expansão do conhecimento, da memória, do acolhimento e do progresso crescente da instituição como um todo.

Recebido em: 02/04/2018

Revisado pelo autor em: 07/05/2018

Aceito para publicação em: 04/06/2018

Notas

1 Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). MBA em Gestão Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB). MBA em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação (UFMG). Diretora Administrativa e Coordenadora da Comissão de Divulgação do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB/6). Membro da Comissão Brasileira de Biblioteconomia Escolar da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB). Membro no Comitê do Plano Estadual do Livro Leitura Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais. E-mail: cmfloriana@hotmail.com

2 Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos. Mestrado em Antropologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, Itália. Graduado em Jornalismo pelo CISOP (Centro Internacional de Opinião Pública, Roma, Itália). Graduado em Filosofia, com ênfase em Ética. Pós-graduação em Gestão Empresarial e Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Graduado em Jornalismo pelo CISOP. Professor do Centro Universitário UNA. E-mail: wandermc@prof.una.br

Referências

AAKER, David. **Marcas: Brand Equity** - gerenciando o valor de marca. 9 ed. Rio de Janeiro: Negócio, 1998.

APEL, Karl-Otto. **Transformação da filosofia 2: o a priori da comunidade de comunicação**. São Paulo: Loyola, 2000.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1993.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**. Tradução de Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

CAMPELLO, Bernadete Santos (Org.). Elementos que favorecem a colaboração entre bibliotecários e professores. In: _____. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-89.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA. Documento de trabalho 26/CNECV/99. **Reflexão ética sobre a dignidade humana**. Já. 1999. Disponível em: <http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

DURBAN ROCA, Glória. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LINS, Luiz dos Santos; SILVA, Raimundo Nonato Santos. Responsabilidade sócio-ambiental ou Greenwash: uma avaliação com base nos relatórios de sus-

tentabilidade ambiental. **Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 91-105, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/ufrj/article/viewFile/472/461>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

MARTON, Rosilene. A importância da ética nas organizações. **Ética empresarial**, 21 jan. 2003. Disponível em: <http://www.eticaempresarial.com.br/site/pg.asp?pagina=detalhe_artigo&codigo=83&tit_pagina=Pesquisa>. Acesso em: 2 mar. 2018.

MOTTA, Nair de Souza. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.

MRAD, Marcio Ribeiro. **Ética**: fator de credibilidade e desenvolvimento empresarial e social. 2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Contábeis) – UNICEUB, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2234/2/20251890.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

NASH, Laura. **Ética nas empresas**. São Paulo: Makron Books, 1993.

PEGORARO, Olinto. O que é ser humano? In: CORDEIRO, Fernanda (Org.). **A moralidade dos atos científicos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de. **Contribuição da biblioteca escolar no “efeito escola” relacionado à Prova Brasil – Leitura**: estudo em Belo Horizonte, Contagem e Betim. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AM2Q97/mar_lia_paiva_2016__tese_.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 mar. 2018.

TAVARES, Mauro Calixta. **Gestão de marcas**. São Paulo: Harbra, 2008.

VALLS, Álvaro. **O que é ética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

O direito à educação de qualidade enquanto um compromisso ético para com as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade

LUCIANE PEDRO¹

Resumo: O objetivo do presente artigo é apontar questões relativas à importância da discussão sobre a ética no âmbito educacional de forma associada ao direito de acesso a uma educação pública de qualidade, especialmente para as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social que vivem seu cotidiano marcado pela violência estrutural. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica sobre o assunto, apoiando-se na construção das categorias teóricas educação e ética, a partir dos referenciais desenvolvidos pelas propostas pedagógicas libertadoras, cuja construção teórica teve como referência o educador Paulo Freire. A educação pública de qualidade abre uma longa e necessária perspectiva de lutas e possibilidades para as crianças e os adolescentes de baixa renda que vivem em situação de vulnerabilidade social. O processo educacional é um dos mais viáveis mecanismos de transformações, levando em conta a importância da cidadania e da justiça social. Aí reside o compromisso ético principal que aqui se defende em torno da educação, especialmente da educação no âmbito da esfera pública. Palavras-chave: Ética e educação. Direito à educação de qualidade. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

The right to quality education while an ethical promise for with children and adolescents em situação of vulnerability

Abstract: The objective of the present article is to point to questions relative to the importance of the discussion on the ethics in the education extent of form associated to the right to the access to a public quality education, specially for the children and adolescents in situation of social vulnerability, who live his daily marked by the structural violence. We use like methodology the bibliographical revision on the subject, supporting us in the construction of the theoretical categories, education and ethics, from the referential systems developed by the pedagogic proposals liberators, whose theoretical construction took the educator Paul Freire as a reference. The public quality education opens a long and necessary perspective of struggles and means for the children and adolescents be discharged that it pays rent, that they live in situation of social vulnerability. The education process is one of the most viable mechanisms of transformations, taking into account the importance of the citizenship and

of the social justice. There resides the main ethical promise that here we defend, around the education, specially the education in the context of the public sphere.

Keywords: Ethics and education. Straight the quality education. Children and adolescents in vulnerability situation.

El derecho a educación de calidad mientras una promesa ética para con niños y los adolescentes em situação de vulnerabilidade

Resumen: El objetivo del presente artículo es señalar a preguntas con relación a la importancia de la discusión sobre el ética en el grado de la educación de la forma asociada a la derecha del acceso a una educación de calidad pública, especialmente para los niños y adolescentes en la situación de la vulnerabilidad social, que sobreviven su vida cotidiana marcada por la violencia estructural. Usamos como la metodología la revisión bibliográfica en el sujeto, cuando la educación y el ética nos apoyan en la construcción de las categorías teóricas, de los sistemas de referencia desarrollados por los libertadores de ofertas pedagógicos, cuya construcción teórica tomó al educador Paul Freire como una referencia. La educación de calidad pública abre una perspectiva larga y necesaria de luchas y medios para los niños y adolescentes descargarse que paga el alquiler, que viven en la situación de la vulnerabilidad social. El proceso de la educación es uno de los mecanismos más viables de transformaciones, teniendo la importancia en cuenta de la ciudadanía y de la justicia social. Allí reside la promesa ética principal que aquí defendemos, alrededor de la educación, especialmente la educación en el contexto de la esfera pública.

Palabras clave: Ética y educación. Directamente la educación de calidad. Niños y adolescentes en situación de la vulnerabilidad.

Introdução

A discussão sobre ética e educação possibilita algumas escolhas de caminhos teóricos pelos quais é possível desenvolver tão ampla e complexa temática. O presente trabalho optou pelo caminho teórico em que a discussão da ética no âmbito educacional está associada, necessariamente, ao compromisso com as camadas populares, sobretudo com as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, submetidos a uma violência estrutural em seu cotidiano.

A violência estrutural é menos visível que outras formas desse fenômeno, na medida em que “ela não é um produto da ação violenta de um indivíduo concretamente sobre outro, mas fruto de um sistema social que oferece oportunidades desiguais a seus membros” (CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ, 2002, p. 103).

O Brasil tem se caracterizado historicamente por apresentar os maiores índices de concentração de renda do mundo e, em decorrência, um dos piores índices de acesso aos serviços básicos, dos quais podem ser destacados moradia, saúde, segurança e educação.

Nesse sentido, o presente artigo pretende discutir a ética enquanto compromisso das práticas educativas com a promoção da cidadania, com o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens que por ela passam, bem como sua responsabilidade com o fortalecimento da democracia e o Estado de Direito.

Pautando-se na ineficiência da escola oficial – especialmente a pública – e seus reflexos (alto índice de evasão e fracasso, inoperância na questão do aumento da violência e envolvimento com o tráfico por parte das crianças e dos adolescentes das comunidades mais pobres), defende-se que, mesmo a despeito da universalização do acesso, o alcance da qualidade educacional continua sendo um grande desafio para a efetivação do compromisso ético da educação.

Tornou-se um truísmo hoje, nos meios acadêmicos e na população como um todo, que a escola pública deixa a desejar em seus objetivos mais essenciais, haja vista a frequente constatação de que alunos chegam ao término do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e escrita de forma satisfatória.

Vitor Henrique Paro (1995), em seu minucioso trabalho sobre a escola pública, chama atenção para o fato de que, a partir da chamada “democratização do ensino público”, no final da década de 1950, a realidade da escola pública mudou e que seu alunado é outro: “[...] há uma inadequação, às crianças das camadas trabalhadoras que hoje acorrem à escola pública, dos conteúdos e métodos que se aplicavam à escola que servia às camadas favorecidas da população” (PARO, 1995, p. 241).

Entende-se que a democratização do ensino não se encerra somente com a universalização do acesso à educação formal, mas, necessariamente, passa pelas garantias de permanência, a qual, por seu turno, está condicionada à qualidade dentro do sistema escolar. Os índices de fracasso e evasão, bem como as avaliações em nível nacional do ensino básico, vêm demonstrando o contrário.

Torna-se, nessa dimensão, inequívoca a ideia de que a escola tem um papel fundamental dentro do sistema social, pois outras melhorias precisam ser efetivadas para a população em geral. Não basta dizer que o problema se encerra dentro dos muros escolares. Há toda uma estrutura de desigualdade e de administração pública que precisa ser urgentemente revista para que os resultados escolares sejam revertidos.

No entanto, sabe-se que a escola é, para as crianças e os adolescentes das camadas menos favorecidas, a possibilidade de construção de sua cidadania, ou seja, para conscientização e luta pelo direito a ter direito. Assim sendo, pensar ética e educação passa, necessariamente, por essa discussão.

Contexto social-historicamente constituído

Historicamente, a sociedade brasileira pode ser caracterizada por uma enorme desigualdade social, relegando parte da população à miséria absoluta.

Nesse quadro, emerge uma sociedade fragmentada na qual os grupos sociais dificilmente se tocam; muito pelo contrário, repelem-se, sobretudo quando as categorias sociais que detêm o poder econômico e político espalham o medo e o terror, imputando para os setores pobres o estigma da barbárie extrema.

A população pobre passou a ser concebida, mediante os discursos que se propagaram ao longo dos séculos, enquanto inimigo externo a ser combatido. O Estado, por outro lado, criado dentro de um viés clientelista e patrimonialista, dirigindo suas ações para determinados grupos e em consonância com eles, sedimentou a relação hierárquica existente no todo social. Questões fundamentais, como cidadania, Estado de Direito, justiça social, apareceram como privilégios de poucos, como sustenta Marilena Chauí (1996). Dessa forma, as relações sociais se efetivaram a base da tutela e do favor. A própria noção de direitos passou a ser concebida como dádiva do Estado e dos grupos dominantes.

Outra questão de grande relevância recai na efetivação de um Estado do Bem-Estar Social que pudesse diminuir o fosso existente entre ricos e miseráveis. Para Wanderley Guilherme dos Santos (1979), a preocupação com o bem-estar social chegou tardiamente ao Brasil, não apenas em relação aos países mais avançados da Europa, mas, e inclusive, à maioria dos países latino-americanos. Apenas na década de 1930 passou a fazer parte da agenda governamental. Não obstante, como pondera o autor, a implantação de políticas do bem-estar social permaneceu relegada a planos obscuros nos programas de governo. Para o autor: “O resultado dessa relativa desatenção foi a geração desse quadro de desequilíbrios sociais, apenas esboçado, que constituiu significativo desafio à imaginação e à ação dos poderes públicos” (SANTOS, 1979, p. 100).

Nesse sentido, pode-se dizer que o não direcionamento para obras de fundo social – política de saúde, moradia, educação gratuita e de qualidade, previdência social, seguro-desemprego – permitiu, ao longo do tempo, um afinilamento da sociedade, de tal modo a apresentar, na atualidade, o significativo papel de líder das desigualdades sociais.

Torna-se muito comum, no cotidiano, defrontar-se com cenas que expõem as consequências do cenário apontado. Muitas vezes, percebe-se que a desumanização se configura banal, e tais condições de vida das camadas excluídas parecem, aos olhos de muitos, como natural. Brutalização e a pauperização de amplos segmentos da sociedade parecem ser uma das marcas do século XXI, de tal modo que miséria, aumento do número dos sem-teto e de crianças e adolescentes que moram nas ruas das grandes metrópoles, mortes violentas, exploração sexual infantil, tráfico de entorpecentes no interior das escolas e arbítrio policial não causam incômodo, pois, antes, inserem-se no cenário e na rotina urbana.

Em certo sentido, é possível dizer que esses fenômenos têm implicações muito sérias, pois esvaziavam completamente o debate social em torno de questões graves, propiciando, por outro lado, a emergência de discursos

que defendem temas polêmicos, por exemplo, pena de morte, justiça privada, aumento de policiamento e execuções primárias. Contribuem para pulverizar ainda mais o espaço público corroído ao longo de décadas por políticos personalistas e fisiologistas que tratam a *res publica* como negócio particular. E, finalmente, como consequência, há a péssima imagem que os órgãos públicos e seus funcionários gozam no interior da sociedade, ao conceder o espaço político como *locus* de corrupção e arbitrariedades. Deve-se indicar que tais fenômenos se tornam empecilhos para a consolidação democrática em curso desde 1985.

Dentro dessa linha de abordagem, vale a pena indicar que uma sociedade historicamente fundada sobre a exploração social – escravidão, indigência dos homens pobres e livres na Colônia e no Império, monopólio da riqueza e das ações políticas por parte das elites durante todo o Império e, posteriormente, durante o período republicano – consolidou uma estrutura excludente, cujas consequências mostram-se presentes em um quadro de barbárie social de negação de direitos. Aos excluídos sociais restam, enquanto possibilidade de sobrevivência, a caridade, o favor ou a mão forte do Estado opressor por meio de seus aparelhos de violência, com destaque para ação policial. Portanto, não existiu efetivamente, ao longo de nossa história, a consolidação de um Estado de Direito, garantidor do acesso aos bens sociais para a toda a população.

Nesse sentido, afirma Octávio Ianni (1994, p. 20):

A persistência do escravismo e os artifícios do mando monárquico configuravam um poder estatal com as características de uma administração distante, estranha, alheia aos interesses populares. A legitimidade alcançada pelos construtores do Estado Nacional, quando resolveram pelo regime monárquico, teve sempre o jeito de uma legitimidade imposta não só pelo alto, mas estrangeira, no sentido de indiferente aos movimentos mais gerais da sociedade.

Ações na área da infância e juventude

Dentro dessa linha de perspectiva, pode-se indicar como as noções dos direitos sociais foram confeccionadas no interior da sociedade brasileira, privilegiando, ainda que de forma sucinta, o modo com que a questão da infância e juventude em situação de vulnerabilidade social foi encarada pelo Poder Público, bem como as políticas assistenciais destinadas a esse mesmo segmento no decorrer de nosso processo histórico.

Como observa a autora Irene Rizzini (1997), pesquisadora sobre esse assunto, para as crianças em situação de vulnerabilidade sobravam as ações caritativas, geralmente vinculadas às ações cristãs, por exemplo, a Roda dos Expostos, modelo de atendimento às crianças abandonadas dos séculos XV ao XIX. No

decorrer desse período, esboça-se, no Brasil, um quadro no qual a filantropia de cunho religioso atenderia, em certo sentido, a parte do segmento social que vivia na miserabilidade absoluta.

Dessa forma, percebe-se o nascimento de uma ideia segundo a qual a ação social é dádiva conferida por um grupo aos mais necessitados. Por outro lado, evidencia o descaso do Estado para com a maior parte da população brasileira, exatamente a mais necessitada, fruto de todas as desigualdades geradas pelo sistema excludente que caracteriza a história socioeconômica e política do Brasil.

A partir da transição do período monárquico ao republicano – mediante as grandes mudanças na estrutura social, em decorrência do processo de consolidação do capitalismo industrial e crescente urbanização –, a questão das crianças e dos adolescentes “desassistidos” deixa de ser pensada só no âmbito da caridade cristã para tornar-se questão de Estado, sobretudo porque passa a ser concebida como os setores incômodos da população.

Irene Rizzini (1997, p. 25), analisando as ações sociais nesse período, observa:

O interesse pela infância, nitidamente mais aguçado e de natureza diversa daquela observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como um valioso patrimônio da nação.

A massa de crianças pobres, na denominação dos dirigentes da época, “desassistidas moral e materialmente” (COSTA, 1979, p. 15), pode configurar um obstáculo na construção idealizada da nação, haja vista que vivem sem os referenciais da moral – aspectos privilegiados dentro dessa perspectiva de nação – entregues ao mundo da rua, um meio visto como propagador do vício, da vadiagem e da delinquência. Portanto, essas crianças passaram a representar um problema social, demandando, dessa forma, ações por parte do Estado.

Essas ações se revestiam de medidas assistencialistas influenciadas pelas ideias higienistas, muito presentes na mentalidade da época, preocupada em salvar a criança, retirando-a do meio vicioso da pobreza que a levaria, certamente, a constituir-se em um adulto degenerado. Deve-se indicar como as ações sociais no Brasil sempre comportaram um misto de assistencialismo, medidas de segurança e de repressão, tudo ao mesmo tempo.

A criança “desassistida moral e materialmente”, dentro de toda uma linha discursiva travada tanto no âmbito jurídico quanto médico, é um adulto criminoso em potencial, demandando ações de caráter preventivo, de educação e, muitas vezes, também de recuperação e repressão.

Segundo Rizzini (1997, p. 29):

Em discurso caracterizado pela dualidade – ora em defesa da criança, ora em defesa da sociedade – estabelecem-se os objetivos para as funções de prevenção (vigiar a criança, evitando a sua degradação); de educação (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do bem viver); de recuperação (reeducar ou reabilitar o menor através do trabalho e da instrução); de repressão (conter os menores delinquentes, impedindo que causem outros danos e visando a sua reabilitação pelo trabalho).

Esses contornos marcaram as medidas assistenciais filantrópicas na área da infância e juventude durante os séculos XIX e XX, negadoras dos direitos plenos e de construção da cidadania por parte do segmento infantojuvenil das camadas pobres da população.

Optou-se por modelos de atendimento vinculados a uma educação (preventiva, reabilitadora ou repressiva), com características nitidamente de enquadramento, e tentativa de modelar esse contingente populacional dentro do padrão de submissão à ordem estabelecida e preparação para ocupar a parte que lhe cabia dentro da divisão social do trabalho.

Essa opção teve como consequência a divisão da infância em duas visões que pautaram e pautam o tratamento diferenciado a esse segmento conforme sua condição social: de um lado, a criança, pertencente aos setores dominantes e mantida sob os cuidados da família, para qual reserva-se o acesso à educação de qualidade e a cidadania; de outro, a criança das famílias pobres e em situação de vulnerabilidade social, estigmatizada como o menor, que precisa ser mantido sob tutela vigilante do Estado. Exatamente para essa criança eram pensadas as leis e as ações de cunho filantrópico e programas assistenciais.

Segundo Boris Fausto (1983, p. 84), desde o século XIX ocorrem inúmeras referências, como a do chefe da polícia Sebastião José Pereira que, em 1871, “aludira as crianças que vagam pelas ruas e entregam-se à prática de atos torpes”.

Paulatinamente, ganhou contornos na sociedade a problemática da menoridade, ainda no decorrer do século XIX, como observa Boris Fausto (1983, p. 84), geralmente ligada à ideia da quebra de costumes por parte da população que se desvincilhava de suas responsabilidades para com as crianças. O abandono, segundo os juristas da época, seria o primeiro estágio trilhado por centenas de crianças cujos genitores não lhes ofereciam o mínimo de subsistência. O debate em torno do binômio abandono e delinquência se consolidou ao longo de todo o século XX.

No período de transição do regime de exceção para o regime democrático – marcado por inúmeras contradições, frustrações e conquistas –, assistiram-se a ações contundentes por parte da sociedade civil no sentido de ampliar os direitos de cidadania da população como um todo e dos segmentos infantojuvenis em particular. Ações essas que contribuiriam e muito para a construção da Constituição de 1988 e, posteriormente, para a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

A Carta de 1988 introduziu pela primeira vez a concepção de seguridade social, na medida em que procurava universalizar a questão de proteção social. Apesar dos inúmeros problemas apresentados no período (inflação, estagnação econômica, advento da onda neoliberal), deve-se salientar que, pela primeira vez, diversos problemas sociais passaram a vigorar em um texto constitucional brasileiro. Isso significou um enorme avanço para outras leis de seguridade social que, posteriormente, apareceram, por exemplo, o ECA (MESTRINER, 2001, p. 182).

O ECA representa um marco na história da construção dos direitos da criança e do adolescente, visto que estabeleceu, de certa forma, uma mudança paradigmática em relação ao Código de Menores de 1979. Enquanto este adotava uma doutrina de situação irregular – na qual crianças pobres eram vistas como “menor” infrator e criminoso –, o ECA adotou uma doutrina de proteção integral. A criança e o adolescente são considerados seres humanos em situação especial de desenvolvimento, portanto devem ter assegurados os direitos fundamentais garantidores desse desenvolvimento.

Decorre dessas mudanças paradigmáticas a necessidade de efetivação de políticas públicas que garantam direitos universalizantes voltadas para a infância e a adolescência. Nesse sentido, a educação de qualidade para todos terá um grande destaque enquanto um dos principais instrumentos de viabilização do desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes.

No entanto, a implantação do ECA (1990) coincidiu com a investida neoliberal no Brasil que, seguindo a lógica dessa doutrina, estabeleceu a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, reforçando a ideia de direitos garantidos, mas não efetivados; portanto, a perpetuação da condição de não cidadão dos segmentos pobres do país, o que significa a grande maioria da população.

Assim sendo, a educação pública e de qualidade para todos continua ainda como um ideal utópico por parte dos defensores dos direitos das crianças e adolescentes, de intelectuais e profissionais comprometidos efetivamente com a construção de uma sociedade democrática. A escola, apesar de todos os seus problemas e contradições, por estar mais próxima da população, é um dos campos de atuação privilegiado no sentido de construção da cidadania da maioria das crianças e dos adolescentes da sociedade.

Sabe-se que, apesar da luta da população e da efetiva conquista de uma relativa universalização do acesso à escola, não foi possível garantir um ensino público de qualidade. As famílias pobres encontram uma escola que atende a seus filhos de forma precária, que sofre ainda enormes carências de investimentos públicos na sua infraestrutura e uma precária política de formação dos profissionais da área.

Entretanto, mesmo a despeito dessas condições, para a realidade de famílias com baixo poder aquisitivo, a escola torna-se o único espaço possível

de desenvolvimento de seus filhos. Isso se deve, principalmente, por não haver possibilidade financeira de cobrir o dia da criança com outras atividades complementares, tão comuns para crianças das classes sociais privilegiadas.

Muitas dessas crianças permanecem sozinhas em casa ou, por falta de áreas de lazer e de centros recreativos, perambulam pelas ruas, ficando vulneráveis às vicissitudes próprias desses ambientes. Essa discussão, na atualidade, perpassa os debates em torno da escola pública e de sua função social. A escola tornou-se o único espaço para os setores cada vez mais empobrecidos da sociedade, o que acaba refletindo em seus aspectos pedagógicos. Cabe ressaltar que a escola sozinha é incapaz de conduzir e assumir as responsabilidades sociais, quando, na verdade, deveria ser auxiliada pelos poderes públicos no sentido de propiciar de fato um papel social relevante.

Em torno dessa política, em muitos momentos, a escola pública passa a ser concebida não só para além de sua função de transmissora de conhecimento, mas também enquanto um veículo importante para a superação das carências alimentares, de saúde, cultura, recreação, enfim, para o bem-estar da criança como um todo.

Dentro dessa lógica de melhorar a qualidade de ensino, combater a evasão e dar um real atendimento às crianças, possibilitando seu desenvolvimento integral, é que se faz necessário pensar a educação em uma perspectiva ética, especialmente no sentido (para além de sua existência abstrata nos códigos) de atendimento à criança e ao adolescente em tempo integral, sobretudo nos bairros mais pobres. Outra possibilidade é o oferecimento de projetos de educação complementar com infraestrutura e pessoal qualificado para desenvolver atividades que enriqueçam seu universo social e cultural.

A necessidade de um atendimento complementar ao oferecido nas escolas, com programas de melhorias da educação e de assistência para as crianças e os adolescentes das camadas menos favorecidas da sociedade, visando ao seu desenvolvimento integral, continua muito presente na realidade brasileira, porém as ações por parte dos governos federal, estadual ou municipal estão cada vez mais frágeis nesse âmbito. As iniciativas de programas com esse intuito estão primordialmente concentradas na esfera da sociedade civil, por meio das ações dos movimentos sociais, das ONGs e de outros agentes do terceiro setor.

Espaços educacionais e seu compromisso ético com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade

Acredita-se que a educação, tanto no âmbito não formal como formal, tem um papel importante para a construção de sujeitos participantes, críticos, cientes de seus direitos e deveres; portanto, instrumentalizados no sentido de

exercer sua participação efetiva no espaço público, seja por meio da autonomia diante das escolhas, seja por intermédio da inserção nos espaços de intervenção do poder.

Essa educação que contemple tal propósito precisa, necessariamente, conter princípios éticos que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje os sujeitos a exercer ativamente sua cidadania: condição mais que essencial para o aperfeiçoamento e a proteção de uma sociedade democrática.

Entende-se que práticas educativas com tais propósitos estão ligadas diretamente às propostas pedagógicas libertadoras, cuja construção teórica teve como referência o educador Paulo Freire. Esse autor, em seus vários trabalhos, coloca que o fazer educativo pode contribuir para reforçar a sociedade dividida em classes ou questionar o sistema e atuar de forma compromissada para ajudar em sua transformação. A educação libertadora deixa claro seu projeto histórico, ou seja, a formação para ação coletiva, planejada e organizada em direção à transformação do social, partindo de mudanças no cotidiano para aquelas cada vez mais abrangentes e socialmente efetivas.

Defende Paulo Freire (2001, p. 40):

[...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue [...] O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la [...] A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.

É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Em uma relação direta com a construção de uma educação com compromisso ético, as propostas educativas que buscam a conscientização pressupõem que a vocação é de ser sujeito, e não objeto. Só se pode ser sujeito se refletir sobre as próprias condições de estar no mundo, assumindo o compromisso com essa realidade, “da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais” (FREIRE, 1979, p. 60). Poder pensar e discutir com outros sujeitos sobre a realidade, os desejos e suas condições reais de realização é um primeiro passo para a construção de um projeto pessoal e coletivo em uma perspectiva ética. Nesse processo, acontece a valorização do humano, com possibilidade de participar e usufruir em condições de igualdade das conquistas sociais.

Outra importante contribuição que traz esse autor diz respeito à questão da autonomia dos educandos, ou seja, uma prática educacional que não seja desvinculada do esforço para o alcance da autonomia, necessária e essencial para uma postura crítica e transformadora perante a sociedade.

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações [...]. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia [...]. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 2000, p. 34).

O educando, para experimentar uma vivência ética, precisa de oportunidades que possibilitem liberdade de escolha, construção/reconstrução do saber. Mais que ter conhecimento de seus direitos, é preciso que se reconheça como sujeito de direitos. Esse reconhecimento de si como sujeito de direitos, assim como o exercício-aprendizado da autonomia, amplia o sentido da ética. No papel de educadores, ao proporcionar essa experiência, inserem-se os educandos em um processo de construção da autonomia necessária ao posicionamento ético na luta política para concretização material de seus direitos. E, na sociedade, a conquista de direitos se fez, e faz, por meio da busca coletiva por melhores condições de vida.

À medida que homens e mulheres vão conquistando e construindo sua autonomia, também vão se tornando capazes de comprometer-se com a afirmação da vida, da dignidade, dos valores republicanos e democráticos necessários à vida em sociedade. Esse comprometimento invoca o desenvolvimento responsável e consciente de um posicionamento crítico e denunciador diante de toda e qualquer ameaça à vida digna para todos e à edificação de uma sociedade de respeito aos direitos humanos.

A ideia de autonomia para Paulo Freire está, assim como a ideia do ser ético, intimamente vinculada ao que ele define como natureza do ser humano de ser mais, uma eterna busca consciente do processo de ser e estar no mundo, conquistando uma liberdade que não o aprisione no individualismo, mas que o libere para experimentar a vida em comunhão, com seus desafios e conquistas na relação humanidade com humanidade, e não mais na relação contra humanidade (FREIRE, 2000).

Há um constante movimento nessa busca de ser mais que coloca os seres humanos diante do desafio de estar junto, partilhando sua existência em comunhão, em busca de ser com os outros, pois, como ensina Freire (2000), o ser mais que se busca no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos, de desumanização. Nessa direção, é na coletividade que se encontra uma possibilidade de ser mais livre, na medida em que se compreende que as diferenças são potenciais que enriquecem as possibilidades de soluções para os conflitos e desafios apresentados cotidianamente.

Considerações finais

Se, em tese, categorias abstratas, como cidadania, ética e responsabilidade, funcionam como vetores gerenciais da sociedade, na prática o que se observa é uma completa negligência de todos os setores em relação à busca do viver coletivo dentro de uma esfera de solidariedade e abrangência de todos os seres, apesar da existência das leis, haja vista que a Constituição de 1988 e o ECA constituem-se em legislações modernas e abrangentes que, no entanto, não encontram na esfera do poder público e político margem para a sua efetivação.

Geralmente, as propostas de grande envergadura social em sociedades como a brasileira andam em círculo. E essa circularidade, ao remeter à inexorável lei do eterno retorno, dificulta que, na práxis, poucos resultados sejam satisfatoriamente coligidos.

Por outro lado, a própria circularidade guarda, nos seus interstícios, a lei das possibilidades, isto é, do devir e, como lembra Edward Thompson (1987), nem sempre é possível acreditar que propostas vencedoras sejam ou tenham sido as melhores. Homens e mulheres, enquanto produtos da síntese das múltiplas e complexas condições, e das infinitas possibilidades de transformações, percebem que o viver cotidiano pode levá-los à busca de melhores condições. Isso acontece por serem sujeitos históricos: sujeitos ativos que pensam e vivem, buscando sempre outros horizontes.

A partir dessa análise, pode-se dizer que a educação pública de qualidade abre uma longa e necessária perspectiva de lutas e possibilidades para as crianças e os adolescentes de baixa renda que vivem em situação de vulnerabilidade social. O processo educacional é um dos mais viáveis mecanismos de transformação, levando em conta a importância da cidadania e da justiça social. Aí reside o compromisso ético principal que aqui se defende em torno da educação, especialmente da educação no âmbito da esfera pública.

A luta pela esfera pública, como lembra Celso Lafer (1988), baseando-se nas ricas análises de Hannah Arendt, implica no reconhecimento do respeito pelo mundo, do respeito pelo outro, na busca pela consolidação da democracia a partir da igualdade de fato e de direito.

Em consonância com essas colocações, enfatiza-se que a educação libertadora para autonomia e com compromisso ético, conforme enfatiza Paulo Freire, deve ser amplamente perseguida pelos segmentos sociais que dela estão alijados, enquanto prioridade na defesa de uma escola pública de qualidade.

Recebido em: 09/04/2018

Revisado pelo autor em: 10/05/2018

Aceito para publicação em: 16/05/2018

Notas

1 Mestre em Educação pela Faculdade Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Especialista em Gestão, Coordenação, Supervisão e Planejamento na área de Educação pela UMESP. Graduada em História pela USP. Atua como docente nos cursos de graduação do Centro Universitário São Camilo/SP, onde também é coordenadora do curso de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em Psicopedagogia. E-mail: luciane_p@uol.com.br

Referências

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ. **O estado de paz e a evolução da violência**: a situação da América-Latina. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social**. São Paulo: Ed. Difel, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Ed. Cortes, 2002.

MESTRINER, Maria Luiza. **O estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Ed. Xamã, 1995.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Univ. Santa Úrsula, 1997.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Educação Integral: a herança dualista do cristianismo e a atual proposta católica e laica

NILO AGOSTINI¹

Resumo: O intento desta pesquisa é o de investigar a presença da compreensão dualista do ser humano no cristianismo e sua incidência na educação, identificando suas origens e seu desenvolvimento histórico. Investiga, igualmente, a superação desse quadro à medida que é formulada uma compreensão integral. A educação tradicional de influência cristã, aqui estudada sobretudo no contexto católico, mostrou-se permeável ao dualismo, com repercussões na compreensão da natureza humana e na consequente necessidade de moldar os espíritos, disciplinar a vontade, em um domínio sobre os instintos. A partir do século XX, identificou-se uma reversão desse quadro, quando se passou a cultivar uma nítida compreensão integral do ser humano, aqui estudada nos quadros católico e laico. No âmbito educacional, a formação integral do ser humano transforma-se, nos dias atuais, em uma estratégia imprescindível, à medida que se valoriza a sua condição multidimensional e a necessidade do seu desenvolvimento integral. Palavras-chave: Educação Integral. Dualismo. Cristianismo. Educação católica. Educação laica.

Integral Education: the dualistic heritage from christianity and the current catholic and lay proposal

Abstract: One of the educational goals is the ethical education of students and, therefore, the school has to worry about activities that provide such training. The purpose of this study is to present the importance of school assemblies for the moral development of the students, also it is an alternative to the construction of citizenship and mediation of conflicts in everyday life of the school environment. This academic work was developed by reviewing bibliographies, relating to recent researches about the topic. The theoretical framework used was the Piagetian Constructivism. It was concluded that school assembly is one of consistent conflict resolution strategies with a coherent development of moral autonomy of students. As being a practical way that helps to improve the dialogic skills and values of non-violence, respect, justice, democracy, solidarity, it is possible that several issues and situations of everyday life are discussed in the school environment in order to assist students to develop themselves, acquiring more respectful strategies for solving conflicts and form citizens with democratic attitudes. Keywords: Integral Education. Dualismo. Christianity. Catholic education. Lay education.

Educación Integral: la herencia dualista del cristianismo y la actual propuesta católica y laica

Resumen: La finalidad de éste trabajo es el de investigar la presencia de la comprensión dualista del ser humano en el Cristianismo y su incidencia en la educación, identificando sus orígenes y su desarrollo histórico. También investiga la superación de este marco a medida que se formula una comprensión integral. La educación tradicional de influencia cristiana, aquí estudiada sobre todo en el contexto católico, se mostró permeable al dualismo, con repercusiones en la comprensión de la naturaleza humana y en la consiguiente necesidad de moldear los espíritus, disciplinar la voluntad, en un dominio sobre los instintos. A partir del siglo XX, identificamos una reversión de este cuadro, cuando se pasa a cultivar una nítida comprensión integral del ser humano, aquí estudiada en los cuadros católico y laico. En el ámbito educativo, la formación integral del ser humano se transforma, en nuestros días, en una estrategia imprescindible, a medida que se valora su condición multidimensional y la necesidad de su desarrollo integral.

Palabras clave: Educación Integral. Dualismo. Cristianismo. Educación católica. Educación laica.

Introdução

Este estudo investiga, por meio da história do cristianismo, a presença do dualismo na compreensão do ser humano e a atual proposta integral no contexto católico e laico. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, identifica na origem uma visão unitária, própria da cultura semita e bíblica, especialmente das escolas rabínicas do judaísmo. Porém, no encontro entre a religião cristã e a cultura greco-romana, realiza-se uma mudança na visão do homem acerca de si mesmo. O cristianismo afasta-se da antropologia unitária e passa a utilizar o instrumental lógico da filosofia helenista, assumindo categorias dualistas na abordagem do ser humano. A moral e a educação cristãs sofrem um forte impacto, sobretudo na forma como passam a tratar o corpo e a própria sexualidade. Isso representa o cultivo de uma visão preponderantemente positiva em relação ao espiritual, à alma, ao divino, ao religioso e à própria Igreja. Inversamente, investe-se em uma visão negativa no tocante às realidades humanas, terrenas, materiais, incluindo o corpo e suas manifestações, bem como a própria sexualidade.

Essa compreensão dualista permeia a pedagogia tradicional, influenciando a educação cristã. O catolicismo mostra-se permeável ao dualismo em diversas correntes de educação. Encontra-se um cenário no qual a natureza humana, compreendida enquanto corrupção e suscetível às más inclinações, necessita de disciplina, em um domínio do espírito sobre o corpo, já que este é o lugar de toda sorte de vícios e de pecados. Resulta que, para isso, a educação ocupa um lugar de destaque, cabendo-lhe moldar os espíritos, disciplinar a vontade, em um domínio sobre os instintos presentes na natureza humana decaída.

É preciso aguardar o século XX para que se cultive, nos ambientes tanto cristãos como laicos, uma formação do corpo e do espírito, na perspectiva de uma educação mais ampla e integral. O catolicismo aponta nessa direção por meio dos pensadores personalistas franceses. Segue-se toda uma literatura que busca desentranhar a visão unitária do universo semita bíblico. Passa-se a cultivar um humanismo integral, articulando as realidades espirituais e temporais, o que remete para o ser humano em todo o seu ser. Toma corpo uma compreensão integral, segunda a qual a pessoa humana é solicitada em sua integralidade e valorizada em todas as suas dimensões. Nessa formulação, a própria fé cristã, para ser fiel às suas raízes, recusa todo desprezo, toda desvalorização das realidades materiais, do mundo, do corpo, incluída a sexualidade. Nos ambientes laicos, essa busca por uma visão integral do ser humano faz-se igualmente sentir em educadores, como Anísio Teixeira, e em diversos movimentos, tendências e propostas, quer político-sociais, quer teórico-metodológicas. Merece, hoje, um destaque especial, dentro da proposta de uma educação integral, a formação do sujeito ético, indispensável no processo formativo humano.

Um passado dualista

Através dos séculos, ou mesmo dos milênios, a educação católica e cristã em geral é devedora fundamentalmente de um embate entre o humanismo semita e a compreensão cristã do ser humano desenvolvida pela cristandade latina e bizantina. A primeira se funda em uma visão unitária de ser humano; a segunda, sob o influxo da cultura helênica, assume o dualismo em sua leitura antropológica, em uma infiltração das categorias de alma e corpo enquanto coisas distintas, senão separadas. A leitura inicial é antropológica, ou seja:

Se trata de “antropo-logia”, isto é, de um certo *logos* dito pelo homem acerca de si mesmo; é a “expressão” de uma compreensão que tinha o cristão de si mesmo; uma “explicitação” das estruturas humanas vividas por uma comunidade histórica concreta (DUSSEL, 1974, p. 14).

A passagem da visão unitária para a dualista toma corpo na síntese que se realiza com o encontro entre a religião cristã e a cultura greco-romana (JAEGER, 1956, p. 46). Existe originalmente uma fusão entre “a filosofia grega, o espírito latino e a teologia judaico-cristã” (GROUSSET, 1957, p. 35). Dussel (1974, p. 17) afirma que:

A compreensão cristã do homem constituiu-se dentro do horizonte do pensamento hebreu e evoluiu de forma homogênea no cristianismo primitivo, dando, no entanto, origem à cristandade (que é uma cultura que não se deve confundir com o cristianismo);

através de uma helenização da primitiva experiência, mudou-se de língua e de instrumentos lógicos de interpretação e expressão, caindo-se assim num dualismo mitigado.

Há uma estrutura semita-hebraica que é transformada no início da Era Cristã, por volta do século II d.C., quando entra em cena uma “metodologia greco-romana dos Padres, ou francamente latina e romana da Idade Média” (DUSSEL, 1974, p. 18). Porém, nos primeiros dois séculos da Era Cristã, em especial com os apologistas cristãos, afirma-se ainda uma identidade judeu-cristã que se define em relação aos helênicos. Para Dussel (1974, p. 20), “o cristianismo se comporta ante o grego como possuindo uma ‘compreensão’ que se opõe a outra ‘compreensão’ do ser”, afirmando que:

O cristianismo primitivo – neotestamentário, judeu-cristão, apologista ou patrístico – teve clara consciência das próprias estruturas antropológicas e, por si mesmo, foi constituindo de maneira coerente e progressivamente uma compreensão explícita do homem que repousa sobre uma metafísica implícita, precedente e concomitante.

À medida que se dá a mescla entre o cristianismo e o aporte greco-romano, a matriz cristã, conforme explica Dussel (1974, p. 24):

Tematiza a sua compreensão do mundo deixando de lado o instrumental lógico das escolas rabínicas e do movimento apocalíptico judeu, para começar a aprender primeiro e usar habilmente depois o instrumental lógico da ontologia ou da filosofia helenista.

O nível ontológico passa a primar em sua reflexão, “afastando-se de uma abordagem metafísica e unitária do homem, dando-lhe as costas, e não sabendo escapar à necessidade de categorizar onticamente o homem de modo dualista” (DUSSEL, 1974, p. 24).

Esse dualismo, mesmo que creditado a Platão, tem origens muito anteriores, as quais remontam à Pérsia Antiga, à Índia e à própria Grécia Antiga. Na Grécia Antiga, ele é encontrado no orfismo (séculos VI ao V a.C.) e nos pitagóricos (movimento fundado por Pitágoras de Samos no final do século VI a.C.). Dos Persas, tem-se, sobretudo, a influência do maniqueísmo (fundado por Mani, no século III a.C.), para quem o mundo é dividido de maneira simplista em dois, o Bem e o Mal. A Índia Antiga dividia-se entre visões dualistas e não dualistas; uma de suas seis escolas, a Samkhya, continha (e contém) uma exposição teórica fortemente dualista, fundada na distinção da mente e da matéria.

Quando os cristãos começam a elaborar a sua teologia, inicia-se um processo de encontro entre o pensamento neotestamentário e o platônico. É o

que acontece, por exemplo, com a afirmação da Ressurreição, apresentada pelo Novo Testamento, e a imortalidade da alma, defendida por Platão. “A doutrina da imortalidade da alma dos gregos foi completada com a outra bíblica da ressurreição dos mortos” (BOFF, 1973, p. 67). Rubio (2006, p. 80-81), por sua vez, esclarece que esse debate ocupa espaço nos círculos acadêmicos e penetra os ambientes eclesiais e cristãos, influenciando a forma como a Igreja passa a compreender a relação entre a alma e o corpo. As consequências práticas são grandes e profundas, pois se passa a veicular uma visão preponderantemente positiva em relação à alma, ao contrário da visão negativa em relação ao corpo. Em uma reação em cadeia, valoriza-se, por exemplo, a fé cristã e cultiva-se uma visão preponderantemente negativa das opções políticas, a vida no céu diferentemente da vida na terra, o Jesus divino diferentemente do Jesus humano.

Diferenciando o mundo das ideias e o mundo das coisas, Platão formulara de maneira consistente a visão que funda o dualismo, mesmo que as raízes ancestrais deste se encontrem na Persa e nas Índias Antigas. Veja-se como essa formulação é desenhada, segundo Rubio (2006, p. 77):

As coisas pertencem ao mundo sensível, caracterizado como mutável, temporal, caduco, descambando facilmente para o ilusório. Já as ideias pertencem a um outro mundo, o da realidade divina, eterna e imutável. A verdadeira realidade encontra-se unicamente além das aparências sensíveis, no mundo das ideias. As coisas do mundo material não passam de cópias muito imperfeitas deste mundo real. [...]

Os dois mundos estão presentes no homem: na alma (mundo das ideias) e no corpo (mundo das coisas). O corpo, como coisa que é, participa imperfeitamente de uma ideia, enquanto que a alma pertence ao mundo eterno e divino das ideias.

No século II da Era Cristã, a controvérsia gnóstica representa o embate diante do dualismo platônico.

Platão defendia um dualismo metafísico em sua doutrina dos universais (ideias), em contraste com os particulares, visto que o universal é o elemento eterno, imutável e infinito, enquanto que o particular é a sua contraparte terrena, material e finita (CHAMPLIN, 2001, p. 239).

Logo em seguida, vê-se como o estoicismo, o neoplatonismo e a tradição patristica, em sua grande parte, herdaram o dualismo platônico. Diz Salvati (*apud* PACOMNIO *et al.*, 2003, p. 216): “De maneira diversa, essas correntes de pensamento insistirão na oposição entre espírito e matéria, alma e corpo, razão e sentidos, liberdade e paixões”. Para os gnósticos, o mundo criado era mau; por isso, desprezavam o corpo, o qual é uma prisão do espírito.

Diante desse movimento dualista, que nos seus exageros é declarado herético, como no caso do gnosticismo, há quem tenha resistido ao dualismo, procurando voltar à visão bíblica, de base semítica, que insiste na unidade básica do ser humano. Apesar disso, o dualismo matéria-espírito, entre outros, é o que influencia fortemente a teologia cristã. Clemente de Alexandria e Orígenes, no Oriente, e Agostinho de Hipona, no Ocidente, utilizavam o instrumental grego, deixando-se influenciar pela antropologia dualista, sobretudo platônica. Encontram-se até algumas resistências, mas o dualismo é o que mais fortemente penetra no cristianismo.

A infiltração do dualismo na moral e na educação cristãs

O encontro do helenismo com o cristianismo, como visto no item anterior, representa um processo durante o qual vai se infiltrando a visão dualista nos ambientes cristãos. O significado desta é descrita por Agostini (2007, p. 55) com as seguintes palavras:

Por um lado, tende-se a desprezar as realidades terrestres, do homem, do corpo, do mundo, do profano etc. Por outro lado, supervalorizam-se as realidades celestes, espirituais, da alma, do divino, da Igreja, do religioso, etc. Instaure-se uma relação predominantemente negativa ante as realidades terrestres e humanas.

O embate maior entre a visão de origem semita e bíblica e a visão fundada no dualismo grego dá-se no terreno da moral cristã, em especial a sexual. Diz Moser (2001, p. 52) que, “ao nos depararmos com o dualismo, nos deparamos sempre com a exaltação de um dos componentes em detrimento do outro, seja do espírito, seja da matéria”. Se tomar como chave de leitura o lugar do corpo, vê-se que seu significado é captado e explicitado diferentemente pelas duas compreensões antropológicas. Segundo pesquisas feitas e que se encontram publicadas (AGOSTINI, 2007, p. 176), os dois cenários podem ser assim descritos:

O ser humano, para a cultura semita, é uma totalidade unitária. Note que esta é a tônica da experiência bíblica. Para falar do ser humano, a Bíblia usa palavras como *basar* (carne, corpo), *nefesh* (vida) e *ruah* (espírito). Existe um sentir unitário do ser humano, no sentido de um espírito corpóreo ou de um corpo espiritual. Assim é a sua forma própria de ser; assim foi criado por Deus. Na compreensão helênica, mais precisamente neoplatônica, o ser humano se compõe de matéria e espírito (base de uma visão dualista). Um é a sede do mal e o outro do bem. O corpo faz parte da matéria; por isso, aparece como o lugar das paixões e dos vícios; nele se encontra tudo o que há de negativo, de tal forma que acaba

aprisionando a própria alma (de natureza espiritual). O espírito é, por sua vez, a possibilidade de crescer e ser em Deus, pois é a fonte de tudo o que é nobre, virtuoso, permanente e eterno.

Esse quadro é também descrito por Benetti (1998, p. 274), com as seguintes palavras:

Segundo ela (a filosofia grega), o ser humano é composto por dois elementos irreduzíveis entre si: o corpo e a alma. Enquanto o corpo é corruptível, material e inferior, a alma é espiritual e imortal (inclusive preexistente, segundo Platão), e deve retornar, libertando-se da “cadeia do corpo”.

A ideia bíblica do ser humano é muito distinta: ele é “nefesh”, ou seja, um vivente, ao qual a vida chega por meio do “ruah” ou sopro (o alento, a respiração). Não há partes nem elementos que se contrapõem; não há corpo e alma, mas uma unidade total que depois da morte, ou perambula pelo “sheol” sob a terra ou termina ressuscitando, claro que em toda a sua totalidade, ou seja, com seu corpo vivente.

Evidentemente que a repercussão da infiltração dualista no cristianismo traz uma forte repercussão sobre a forma como se tratam o corpo e a própria sexualidade, com repercussões na compreensão e vivência do matrimônio. Veja-se como esse quadro é traçado:

A visão dos gregos (helênicos) levou a desprezar e reprimir o corpo. Segundo eles, só assim conseguiríamos cultivar o espírito. Para elevar o espírito, era necessário se livrar das paixões do corpo e proteger-se de tudo o que é matéria. A sexualidade, é claro, foi logo vista como algo desprezível e o prazer como muito suspeito. O amor, por sua vez, só era nobre se não se utilizasse do corpo; daí a expressão “amor platônico” (AGOSTINI, 2007, p. 177).

Incrusta-se uma visão negativa em relação ao mundo, ao humano, o que atinge fortemente o corpo e a sexualidade. A compreensão unitária da tradição semita é substituída pelo dualismo platônico. A moral cristã é atravessada por essa compreensão.

A visão da moral cristã assumiu uma perspectiva pessimista ante a sexualidade, chegando à repressão das relações até dentro do casamento. A moral passou a assumir uma função mais fiscalizadora, tendo a função de estabelecer a punição e a expiação. O desprezo da corporeidade e do prazer entrou na moral cristã e permaneceu, mesmo com matizes diferentes, através dos séculos. [...] A mentalidade gerada naqueles tempos tende a persistir até nossos dias (AGOSTINI, 2007, p. 177).

A filosofia grega tem dificuldade de estabelecer a articulação entre o corpo e a alma, colocando o corpo em uma condição inferior e criando um clima de desconfiança em relação à matéria e a todas as formas de prazer, pois “o que vale é a inteligência, o que vale é a consciência, o que vale é a alma; o corpo é apenas instrumento da alma” (MOSER, 2001, p. 52). Muito presente na moral da sexualidade, essa compreensão dualista tem um inegável influxo no pensamento e na prática do matrimônio. Essa visão insiste em continuar presente em vertentes “espiritualistas”, senão “desencarnadas”, dos dias. Moser (2001, p. 53) constata que esse “espiritualismo se constitui numa tentação permanente para a Igreja e para a Teologia”.

Nota-se, igualmente, que há visões que insistem, por sua vez, em uma visão materialista, indo para o outro extremo do pêndulo, em uma reversão dialética, no dizer de Rubio (1993, p. 25), que tem se ocupado dessa questão; ele explica que: “Continua o influxo dualista quando, mediante uma reversão dialética, se passa a valorizar a corporeidade à custa da espiritualidade, o afeto em detrimento do logos, o feminino à custa do masculino”.

Essa compreensão cristã dualista permeia, através dos tempos, a pedagogia tradicional na qual está fortemente arraigada a educação católica, em especial naquela sistematizada a partir do século XIII até meados do século XIX (LIBÂNEO, 1990; NOT, 1991). Nessa educação, conta o agente externo da formação, sendo o aluno levado a captar conhecimentos, em uma transmissão de saberes doados pela tradição, impressos na mente quer pela linguagem, quer pela observação sensorial. Organizado do exterior, o saber maneja matérias que, em uma espécie de enxerto, tenta formar o aluno, no sentido de que este aprenda “as verdades desconhecidas”. Trata-se da “arte de conduzir o aluno a aprender as verdades que lhe são ensinadas” (ANÍSIO, 1955, p. 515). A transmissão é oral, cabendo mover a vontade do aluno para que aprenda, controlando essa vontade pela disciplina. Basicamente, trata-se de prestar atenção, memorizar e reproduzir o conteúdo.

Três correntes de educação católica estão presentes nesse longo período, a saber: o modelo tomista (escolástico), a pedagogia jesuítica e a compreensão cultivada pelo neotomismo (ou neoescolástica). Importa, para essas correntes, captar a essência dos fenômenos, essência que é estável e permanente, em um quadro de valores universais e perenes e, por isso, inquestionáveis. O ser humano, que é formado de corpo (causa material) e de alma (causa formal), tem na alma a parte ativa e no corpo a parte passiva. É necessário ativar a causa formal (a alma), na qual se desenvolve a atividade pensante que dá forma à matéria (por exemplo, o corpo). Sendo de natureza humana originalmente corrompida, degradada, deteriorada, o ser humano precisa da educação para corrigir as tendências más; isso se faz por meio da disciplina, em um domínio do espírito sobre o corpo, já que este é o lugar de toda sorte de vícios e de pecados. Importa iluminar o conhecimento e disciplinar a vontade, buscando a assistência da graça de Deus

e desenvolvendo a razão que, assistida pela fé, exerce um domínio sobre os instintos presentes na natureza humana decaída. Desenha-se uma linha pedagógica, na qual o professor – mestre – é central (*magister dixit* = o mestre falou); ele é o que conduz, seu parecer encerra qualquer discussão e confere a resposta cabal a qualquer questão. Interpreta-se aqui, de modo próprio, o sentido grego de pedagogo que contém o sentido de guia. Este “aponta para o mestre de formação, aquele que assume a responsabilidade de guiar no caminho do crescimento, da maturação” (AGOSTINI, 2016, p. 156).

A atual proposta integral da educação católica

Para captar toda a riqueza do ser humano, homem e mulher, chamado ao amor como fonte de realização, a atual compreensão católica e aquela cultivada em algumas outras vertentes cristãs estão investindo em uma visão integral do ser humano. Esta apresenta, por exemplo, o corpo e a própria sexualidade como dons de Deus, seguindo o relato bíblico de Gênesis 1,27, expressão de uma visão semita unitária. Estudiosos cristãos, católicos e protestantes têm investido nesse caminho, tais como Philip S. Keane (1980), Helmut Thielicke (2016), Guy Durand (1989), Judith e Jack Balswick (1999), Georg Feuerstein (2003), Marvin Ellison e Sylvia Thorson-Smith (2003), Ronaldo Cavalcante (2007), Marciano Vidal (2008), Afonso Garcia Rubio (2006), entre outros. No entanto, esses autores são precedidos por pesquisas e publicações que, na contemporaneidade, reabrem caminho para uma visão integral no cenário católico e cristão, entre as quais vale a pena destacar as de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier.

Permanece clássica a obra “Humanisme integral” de Maritain (1968), quando, ainda na primeira metade do século XX², como sugere o subtítulo, discute os “problemas temporais e espirituais no âmbito de uma nova cristandade”. Propõe um humanismo integral, “capaz de assumir tudo” (MARITAIN, 1968, p. 100), como enfatiza o autor, apontando para a necessidade de superação de três erros: aquele que “faz deste mundo e da cidade terrestre pura e simplesmente o reino de Satã, o domínio exclusivo do diabo... e da perdição” (MARITAIN, 1968, p. 110); aquele da via teocrática, ou seja, “o universo por inteiro deve passar sob o governo político de Deus” (MARITAIN, 1968, p. 113), em que a Igreja ou a religião ocupariam o espaço do mundo para aí instaurar uma “história santa”; e o erro próprio dos tempos modernos que, segundo o autor “vê no mundo e na cidade terrestre única e exclusivamente o reino do homem e da pura natureza, sem relação alguma com o sagrado, nem com uma destinação sobrenatural, nem com Deus, nem com o diabo” (MARITAIN, 1968, p. 115). Segundo a proposta integral, superam-se esses três erros à medida que “o cristão se esforça em especial para realizar no mundo as verdades do Evangelho” (MARITAIN, 1968, p. 118), o que ele explica com as seguintes palavras:

Fazer deste mundo [...] o lugar de uma vida terrestre verdadeiramente e plenamente humana, isto é, cheia de falhas com certeza, mas plena de amor, cujas estruturas sociais tenham por medida a justiça, a dignidade da pessoa humana, o amor fraterno (MARTAIN, 1968, p. 118).

Na base dessa visão, o espiritual e o temporal são assumidos enquanto realidades distintas, porém não separadas, um remetendo constantemente para o outro, engajando o cristão em todo o seu ser. Assim, para Maritain (1968, p. 300), o plano espiritual “pende para o lado do temporal, juntando-se a este, sendo o plano espiritual considerado na sua conexão com o temporal”. Isso faz com que o cristão aja enquanto cristão, engajando a Igreja em vista do bem comum temporal, discernindo as realidades políticas, sem dicotomias ou sem soçobrar em visões dualistas.

Mounier (1974), pai do personalismo francês, também identificado como personalismo comunitário ou personalismo do diálogo, traz, por sua vez, preciosas contribuições para uma compreensão do ser real da pessoa humana enquanto assumido na sua totalidade. Não sendo um ser solitário, encontram-se unidas no ser humano três sociedades: a da matéria, a dos homens e a do espírito. Estão unidas como que em uma amizade, em um diálogo, na medida em que as três sociedades ou dimensões se encontram orientadas para Deus ao mesmo tempo. As relações entre elas são de fraternidade, não de propriedade, muito menos instrumentais, mas atravessadas pelo amor. Assim, o ser humano, “não se encontra situado como um prisioneiro na prisão, como o imaginaram os pessimistas da carne, depois de Platão até este jansenismo difundido que o tempo ainda não eliminou da sensibilidade cristã” (MOUNIER, 1968, p. 21-22). Decorre disso uma visão unitária, de totalidade, o que fez Mounier (1968, p. 22) afirmar sobre o ser humano: “Ele é indivisivelmente um espírito manifestado numa carne, irradiando-se nela: num corpo, num tempo, num lugar, numa história, todos fazendo parte de seu destino”. Para além de qualquer visão puramente materialista, apresenta-se aqui o sentido de “pessoa”, na qual se expressa o “casamento indissolúvel entre o corpo e a alma, eixo da antropologia cristã” (MOUNIER, 1968, p. 24).

Mounier e Maritain são os protagonistas de um movimento que vai rompendo com o dualismo infiltrado no cristianismo; assim, vai-se recuperando pouco a pouco a visão unitária da experiência semita bíblica. No âmbito da Igreja Católica, o próprio Concílio Vaticano II (1962, p. 156), na constituição pastoral *Gaudium et Spes* (nº 14), captando a intuição bíblica, fez a seguinte afirmação:

Corpo e alma, mas verdadeiramente uno, o homem, em sua própria condição corporal, sintetiza em si os elementos do mundo material, que nele assim atinge sua plenitude e apresenta livremente ao Senhor uma voz de louvor. Não é, portanto, lícito ao homem desprezar a vida corporal, mas, ao contrário, deve estimar e honrar o seu corpo, porque foi criado por Deus e destinado à ressurreição no último dia.

Essa busca por uma compreensão integral mostrou-se vigorosa no campo da sexualidade humana. Durand (1989, p. 80), teólogo da moral católico, afirma com toda clareza:

O crente, que deseja ser fiel à fé, deve recusar todo desprezo, toda desvalorização do corpo sexuado. Só pode estar de acordo com uma concepção unitiva do ser humano, onde o corpo esteja intimamente vinculado ao ser, um pouco como o verso e o reverso de uma mesma realidade, ou como a interioridade exteriorizada. Só pode estar satisfeito com uma visão positiva do ser humano, pela qual o corpo, longe de ser uma prisão ou a sede da corrupção, é verdadeiramente significativo do ser.

Nessa compreensão integral, a pessoa humana é solicitada em sua integralidade. Orientações emanadas da própria Congregação para a Educação Católica (1983, n. 4), do Vaticano, destacam a necessidade de considerar a totalidade da pessoa, “no seu modo de ser, de se manifestar, de se comunicar com os outros, de sentir, de se expressar ou de viver o amor humano”; aponta-se aqui para “a integração dos elementos biológicos, psico-afetivos, sociais e espirituais” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1983, n. 35), encaminhando sempre à maturidade. Foi igualmente fundamental a afirmação do Conselho Pontifício para a Família (1996, n. 10), também do Vaticano, de que “o ser humano é chamado ao amor e ao dom de si na sua unidade corpórea-espiritual”, revogando o dualismo e retomando a compreensão unitária de ser humano.

Na perspectiva católica, segundo João Paulo II (1990), contribui para essa compreensão integral uma educação que valorize a interdisciplinaridade. Esta é sublinhada à medida que possibilita uma visão orgânica da realidade, levando a razão humana e a fé a travar um diálogo para responder às interrogações cada vez mais amplas dos dias. Acrescentam-se, nessa educação, as implicações morais inerentes a cada disciplina ministrada. Busca-se, com isso, segundo João Paulo II (1990, n. 20), “que todo o processo educativo seja dirigido definitivamente para o progresso integral da pessoa”.

Esse humanismo integral, que funda o pensamento católico, tem igualmente repercussões sociopolíticas. Segundo Ribeiro Neto (2012), este se caracteriza, sobretudo, por cinco aspectos:

- a) “O primado da pessoa sobre as coisas e sobre os processos sociais”; b) A pessoa como “totalidade que não pode ser reduzida às suas várias dimensões (econômica, cultural social etc.)”; c) “A construção do bem comum, que coincide com a plena realização de cada pessoa”, como “objetivo último de todas as ações que acontecem na vida social”; d) Valorização da “dimensão ética, enquanto manifestação da liberdade da pessoa, presente em todas as esferas da vida (pessoal, econômica, política)”, enquanto “necessá-

ria para a construção do bem comum”; e) Ênfase no protagonismo exercido pelas “pessoas e suas organizações” nas ações da “vida social e na construção do bem comum”.

Educação integral na compreensão laica: um desafio para todos

Se o dualismo remonta à Antiguidade, o intento por uma educação integral igualmente acompanha os diferentes períodos da civilização, com matizes diversos, desde a Paideia Grega (COELHO, 2009). A formação do corpo e do espírito, na perspectiva de uma educação mais ampla, constitui um intento que acompanha os diversos períodos da história, apesar da forte presença da visão dualista. No Brasil, mesmo de maneira tardia, identificam-se diversas tendências ou movimentos educacionais que buscam igualmente uma educação que atenda às múltiplas dimensões do ser humano. O próprio MEC atesta que:

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias (BRASIL, 2009, p. 15).

Para além do quadro próprio da Igreja Católica, no seio do cristianismo, diversas são as buscas e as tentativas laicas, no século XX, por uma educação integral. Coexistem

movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas (COELHO, 2009, p. 88).

Cabe destacar o movimento libertário brasileiro que seguiu as propostas do francês Paul Robin e do catalão Francisco Ferrer, buscando contemplar os aspectos físico, intelectual e moral. Teve-se igualmente o movimento integralista, que buscava uma educação que contemplasse os aspectos espirituais, de nacionalismo cívico e de disciplina. Merece especial menção a Escola Nova que, no Brasil, teve como precursor Anísio Teixeira, destacado educador, que buscava

desenvolver uma educação integral, provendo, de forma articulada, a educação física, moral e cívica, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver (SAVIANI, 2010, p. 212).

O ambiente escolar passa a ser valorizado como “um lugar onde todas as atividades (intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde) desenvolvem o aspecto global do ser humano, consubstanciando uma formação completa” (PATTARO; MACHADO, 2014, p. 120). No contexto escolanovista, está-se diante de “novas ideias em educação que questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

No dia a dia, várias são as tentativas de circunscrever os processos globais de uma educação integral. Rodrigues (2001, p. 242) busca contemplar essa educação como processo de formação humana em duas vias, de fora para dentro e de dentro para fora, com ênfase para a educação como processo integral:

Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano, ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. [...] O ser humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações, essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual deve ser submetida toda e qualquer prática educativa, aí incluídas as escolares (RODRIGUES, 2001, p. 242).

Merece destaque especial, nos dias atuais, a formação do sujeito ético. Este é apresentado por Rodrigues (2001, p. 246) como “o aspecto que coroa todo o processo educativo e sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos”. Ele é parte de uma educação integral, “uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades” (RODRIGUES, 2001, p. 252). Freire (2014a, p. 55) enfatiza a pluralidade de relações que marcam o ser humano no seu modo de “estar com o mundo”, com destaque para o lugar da ética, assim explicitado:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2014a, p. 34-35).

A estratégia fundamental é, portanto, primar por uma formação integral como núcleo irradiador da educação que contempla o ser humano em todas as suas dimensões, valorizando-o no seu todo. O processo fundamental é a integração dessas dimensões, estabelecendo um equilíbrio em um encaminhamento da pessoa à maturidade. Assim, o desafio da atualidade está muito bem delineado. Tavares (2009, p. 142) o descreve com as seguintes palavras:

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Ao falar de educação integral, apresenta-se normalmente a discussão sobre a necessidade ou não da ampliação do tempo. Há quem julgue impossível organizá-la “sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite”, pois “entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo *dentro da escola, ou sob sua supervisão*, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno” (COELHO, 2009, p. 93, grifos do autor). Quer-se aqui apontar para uma formação mais completa e integrada, superando qualquer fragmentação. Os espaços educativos podem até variar, bem como o direcionamento requer que alunos e professores sejam envolvidos. Há quem coloque a ênfase nos acontecimentos e/ou nos eventos educativos que precisam ser realmente significativos, sem os quais o tempo não consegue garantir uma educação integral. Outros ainda valorizam essa educação nos espaços não formais, além da escola ou instituição formal de ensino, valorizando atividades educativas diversas que sejam interessantes e instiguem os alunos a participar.

Existe hoje uma consciência crescente em âmbito mundial da importância da educação integral. Faz-se necessária uma vigilância constante para que as instituições de ensino não se acomodem à “fragmentação do trabalho pedagógico, diluindo a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares”, como afirma Coelho (2009, p. 94). É imprescindível ter clareza do valor da educação integral, de uma formação completa da pessoa humana, valorizando-a em todas as dimensões, bem como em sua inserção na família, na comunidade, na sociedade, tendo em conta igualmente o ambiente ecológico.

Morin (2002, p. 37), em seu livro “Os sete saberes necessários à escola do futuro”, enfatiza a necessidade de recompor o todo na relação com as partes, para melhor conhecê-las. Lembra que, em cada parte, encontra-se o todo, assim

como “cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular”, da mesma forma que “a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas” (MORIN, 2002, p. 37). A educação de hoje do futuro não pode se furtar de pensar e de utilizar metodologias que contemplem o ser humano na sua multidimensionalidade (biológica, psíquica, social, afetiva, racional, espiritual), a sociedade em suas múltiplas facetas (histórica, econômica, sociológica, religiosa etc.), o conhecimento em seu caráter multidimensional (inter, trans e multidisciplinar). Faz-se necessário encarar a complexidade, enquanto “*complexus* significa o que foi tecido junto”, porque há “elementos diferentes que são inseparáveis, constitutivos do todo”, porque “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2002, p. 38).

Considerações finais

Contata-se ainda uma “falta de formação do ser integral”, segundo Moura (2000, p. 231), ao exemplificar que esta deve educar para a cidadania e cobrir a dimensão religiosa, ética, moral, estendendo-se à ecologia. Não basta limitar-se à formação intelectual; é necessário contemplar as “dimensões biológica, psicológica, social e transcendental do ser humano” (MOURA, 2000, p. 223) e educar para a responsabilidade de si e do mundo, despertando para uma ética centrada na justiça e para uma convivência aberta ao diálogo em uma sociedade plural e fortemente marcada pela diversidade.

Mesmo que esta pesquisa se tenha limitado à proposta integral de educação nos âmbitos católico e apontado para uma busca similar no contexto laico, é correto reconhecer que outras vertentes cristãs tornam-se cada vez mais sensíveis à educação integral do ser humano. Lima e Moura (2008, p. 97), da Igreja Presbiteriana, enfatiza que “a educação escolar cristã tem como proposta central a educação integral do ser em três áreas interdependentes: o saber teórico, o saber crítico e os saberes técnicos”. E explica que “essa proposta tem como tripé axiológico a visão da unicidade do ser humano, da centralidade do Ser divino e da integralidade do processo educacional”, aliando “formação cristã, transformação pessoal e crescimento intelectual” (LIMA E MOURA, 2008, p. 97).

Na área da psicologia, Catanante (2000, p. 36), ao abordar a gestão do ser integral em ambientes organizacionais, enfatiza que “é preciso compreender melhor a dimensão humana”, ao explicar que “todo ser humano é um ser integral com características sociais, emocionais, espirituais e racionais”. E continua: “Essas características, se desenvolvidas de modo integrado, é que possibilitam atuação da excelência em 360 graus – na vida pessoal, profissional e comunitária” (CATANANTE, 2000, p. 36). Ser inteiros no que se faz e/ou no que se vive

dá a real dimensão de grandeza, pois aí reside a excelência no modo de viver, dado que as pessoas trabalham como seres mais integrados à medida que se aprimoram globalmente.

Uma educação integral transforma-se hoje em uma estratégia imprescindível, enquanto ela busca, segundo Tavares (2009, p. 142), “uma formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral”. Valoriza a sua condição multidimensional, tendo como objetivo “formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional” (TAVARES, 2009, p. 142).

A atual proposta integral, já bem elaborada nos ambientes católicos e em outras vertentes cristãs, bem como cultivada nos ambientes laicos, supera os ranços de um dualismo que permeou religiões e culturas, invadindo as consciências, com fortes repercussões no campo educacional. O dualismo ainda não foi superado de todo.

No entanto, mesmo não tendo sido objeto deste estudo, há todo um viés dualista que é devedor do referencial teórico cartesiano sobre o corpo, o que levou a uma visão mecanicista, com reflexos sobre a compreensão moderna do corpo humano e suas dificuldades de captar a unicidade do ser humano. Importa continuar nessa busca de superação de todas as formas de dualismo para chegar-se a formular uma adequada concepção do ser humano, fundada na sua unidade antropológica. Para Dussel (1974, p. 270), em se tratando de ser humano, está-se sempre diante de uma “estrutura ontológica, a priori unitária, prévia a todo dualismo”.

Essa estrutura unitária, integral, apresenta o desafio de articular e integrar a questão da unidade e da diversidade. À educação do futuro, afirma Morin (2002), cabe o cuidado tanto da unidade como da diversidade. Harmonizar uma e outra com suas especificidades é o desafio, pois “a unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo Sapiens*; a diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano” (MORIN, 2002, p. 55). Afirma que “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade”, sublinhando que “a educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas” (MORIN, 2002, p. 55).

Como visto, a presença do dualismo atravessou milênios e infiltrou-se na educação. O desafio está lançado. Urge reescrever novas páginas, inspirando-se na visão unitária das raízes semitas e bíblicas, bem como atentar-se à compreensão integral desenvolvida hoje nos ambientes laicos, e expressá-las em termos de uma educação integral em meio às realidades dos tempos atuais. Cabe assumir a tarefa de desenvolver uma compreensão integral, na qual a pessoa humana é solicitada por inteiro. Importa valorizar o ambiente escolar onde a educação se realiza como um processo integral de formação humana, o que requer certamente uma práxis que, no sentido freireano, implica “a ação e a reflexão dos homens

sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014b, p. 93). Realiza-se essa missão a partir de um impulso maior que é o amor, sem faltar a coragem nem temer o debate, como sugere Freire (2014c, p. 127), pois, ao analisar a realidade, não se foge “à discussão criadora”. A problematização despertará a criticidade que, tecida no diálogo e na comunhão, buscará a humanização da mulher e do homem como processo permanente, libertando-os de toda “barbárie” por meio de uma práxis criadora de vida.

Para concluir, são transcritos, de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, os versos “Para ser grande, sê inteiro: nada”, muito oportunos para esse tema:

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive (ARQUIVO PESSOA, s/d).

Recebido em: 08/02/2018

Revisado pelo autor em: 13/03/2018

Aceito para publicação em: 09/04/2018

Notas

1 Doutor em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg, França. Docente no Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade São Francisco (USF). E-mail: nilo.agostini@usf.edu.br.

2 A primeira edição deste livro foi publicada em 1936, baseada em palestras apresentadas em 1934.

Referências

AGOSTINI, Nilo. **Teologia moral**: o que você precisa viver e saber. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Pedagogos da justiça, revestidos de misericórdia. In: SANTOS, Iveraldo; POZZOLI, Lafayette (Orgs.). **Fraternidade e misericórdia**: um olhar a partir da justiça e do amor. São Paulo: Cultor de Livros, 2016. p. 155-170.

ANÍSIO, Pedro. **Tratado de pedagogia**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.

ARQUIVO PESSOA. Odes de Ricardo Reis. **Para ser grande, sê inteiro: nada**. Lisboa: Obra Aberta, s/d. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/503>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

- BALSWICK, Judith; BALSWICK, Jack. **Authentic human sexuality: finding wholeness in a sexually saturated society.** Illinois: Inter Varsity Press, 1999.
- BENETTI, Santos. **Sexualidade e erotismo na Bíblia.** São Paulo: Paulinas, 1998.
- BOFF, Leonardo. **A ressurreição de Cristo.** A nossa ressurreição na morte: a dimensão antropológica da esperança humana. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BRASIL. **Educação Integral:** Texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).
- CAVALCANTE, Ronaldo. **Espiritualidade cristã na história:** das origens até Santo Agostinho. São Paulo: Paulinas, 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- CATANANTE, Bene. **Gestão do ser integral:** como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Infinito, 2000.
- CHAMPLIN, Russell. **Enciclopédia de Bíblia, teologia e filosofia.** São Paulo: Hagnos, 2001.
- COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.
- CONCÍLIO VATICANO II. **Compêndio do Vaticano II:** constituições, decretos, declarações. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Orientações educativas sobre o amor humano. **L'Osservatore Romano**, Roma, edição em língua portuguesa, 11 dez. 1983.
- CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. **Sexualidade humana:** verdade e significado. Orientações educativas em família. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DURAND, Guy. **Sexualidade e fé:** síntese de teologia moral. São Paulo: Loyola, 1989.
- DUSSEL, Enrique. **El dualismo en la antropología de la cristiandad.** Buenos Aires: Guadalupe, 1974.
- ELLISON, Marvin; THORSON-SMITH, Sylvia. (Orgs.). **Body and soul:** re-thinking sexuality as justice-love. Cleveland: Pilgrim Press, 2003.
- FEUERSTEIN, Georg. **Sacred sexuality:** the erotic spirit in the world's great religions. Rochester: Inner Traditions, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

GROUSSET, René et al. **Hacia un nuevo humanismo**. Madrid: Guadarrama, 1957.

JAEGER, Werner. **Humanisme et théologie**. Paris: Cerf, 1956.

JOÃO PAULO II. **Constituição apostólica Ex corde Ecclesiae**: sobre as Universidades Católicas. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1990.

KEANE, Philip. **Sexual morality**: a catholic perspective. Dublin: Gill and Macmillan Ltda., 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. 1990. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – PUC, São Paulo, 1990.

LIMA E MOURA, Roseli Pereira. A educação integral do ser: Proposta e desafio da educação escolar cristã. **Fides Reformata**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 97-111, 2008.

MARITAIN, Jacques. **Humanisme intégral**: problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté. Aubier: Montaigne, 1968.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOSER, António. **O enigma da esfinge**: a sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOUNIER, Emmanuel. **L'engagement de la foi**. Paris: Seuil, 1968.

_____. **O personalismo**. 3. ed. Santos: Martins Fontes, 1974.

MOURA, Laercio Dias de. **A educação católica no Brasil**: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

PACOMIO, Luciano et al. **Lexicon**: dicionário teológico enciclopédico. São Paulo: Loyola, 2003.

PATTARO, Rita de Cássia; MACHADO, Vera Lucia. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

RIBEIRO NETO, Francisco Borba. Humanismo integral, pensamento católico e os desafios da sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO SOBRE HUMANISMO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO, 1., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 2012. Disponível em: <http://www.pucsp.br/fecultura/downloads/humanismo_integral.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2018.

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

RUBIO, Alfonso García. **Nova evangelização e maturidade afetiva**. São Paulo: Paulinas, 1993.

_____. **Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs**. São Paulo: Paulus, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

THIELICKE, Helmut. **The ethics of sex**. Cambridge: Lutterworth Press, 2016.

VIDAL, Marciano. **Sexualidade e condição homossexual na moral cristã**. Aparecida: Santuário, 2008

A chave da continuidade da Educação Católica: um resgate da história

JONAS CERBARO¹

MARISA CLAUDIA JACOMETO DURANTE²

Resumo: A Igreja Católica Apostólica Romana mantém as Escolas Católicas e faz frente às inúmeras dificuldades apresentadas em cada contexto histórico, revelando uma capacidade de analisar cenários e atuar assertivamente sem precedentes. Assim, o objetivo geral do estudo foi entender a chave da continuidade dessa educação. Especificamente buscou-se: a) descrever a Educação Católica nos documentos oficiais da Igreja; b) apresentar a Educação Católica como instituição reflexiva, propositiva e necessária em relação a cada contexto histórico. Metodologicamente, utilizou-se de pesquisa histórica, compreendendo o período de 1914 a 2017, com base nos documentos que estão à disposição para pesquisa no site do Vaticano. Os principais resultados indicam ser de fundamental importância analisar o cenário no qual está a escola para atuar, de forma a torná-la adequada à demanda que a conjuntura social/religiosa/cultural lhe impõe e necessária, na medida que é propulsora e gestora de conteúdos necessários a todos.

Palavras-chave: Educação Católica. Resgate histórico. Igreja Católica Apostólica Romana.

The key to the continuity of Catholic Education: a rescue of history

Abstract: The Roman Catholic Church maintains Catholic Schools and addresses the innumerable difficulties presented in each historical context, revealing an unprecedented ability to analyze scenarios and act assertively. Thus, the overall objective of the study was to understand the key to the continuity of this education. Specifically, we sought to: a) Describe Catholic Education in the official documents of the Church; b) To present Catholic Education as a reflective, propositive and necessary institution in front of each historical context. Methodologically, historical research was used, covering the period from 1914 to 2017, based on the documents that are available for research on the Vatican website. The main results indicate that it is of fundamental importance to analyze the scenario in which the school is to act in order to make it adequate to the demand that the social / religious / cultural situation imposes on it and is necessary, as it is the propulsion and manager of necessary contents to all.

Keywords: Catholic Education. Historical rescue. Roman Apostolic Catholic Church.

La clave de la continuidad de la Educación Católica: un rescate de la historia

Resumen: La Iglesia Católica Apostólica Romana mantiene las Escuelas Católicas y hace frente a las numerosas dificultades presentadas en cada contexto histórico, revelando una capacidad de analizar escenarios y actuar asertivamente sin precedentes. Así, el objetivo general del estudio fue entender la clave de la continuidad de esta educación. Específicamente se buscó: a) Describir la Educación Católica en los documentos oficiales de la Iglesia; b) Presentar la Educación Católica como institución reflexiva, propositiva y necesaria frente a cada contexto histórico. Metodológicamente, se utilizó de investigación histórica, comprendiendo el período de 1914 a 2017, con base en los documentos que están a disposición para la investigación en el sitio del Vaticano. Los principales resultados indican que es de fundamental importancia analizar el escenario en el cual está la escuela para actuar de forma que la haga adecuada a la demanda que la coyuntura social / religiosa / cultural le impone y necesaria, en la medida que es propulsadora y gestora de contenidos necesarios a todos.

Palabras-clave: Educación Católica. Rescate histórico. Iglesia Católica Apostólica Romana.

Introdução

A educação, entendida aqui de forma a abranger o Estado, a União, a família, enfim, toda a sociedade (BRASIL, 1996), encontra muitas formas de expressão nas diferentes instituições católicas existentes, tanto no Brasil como fora dele. Para se ter uma ideia dessa diversidade de instituições e métodos de ensino, basta participar de um congresso de educação, pois, nessas ocasiões, geralmente se tem a oportunidade de partilhar, conhecer e, sobretudo, avaliar ou analisar as novas ferramentas didáticas, os novos métodos para aprender um idioma, as novas formas de ensinar conteúdos que antigamente eram de responsabilidade familiar, além de mais uma enormidade de novidades no campo educacional. Em meio a esse turbilhão de novidades pedagógicas, tecnológicas e administrativas, é de fundamental importância não perder o que de fato caracteriza a Educação Católica (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Como forma de identificar a chave da continuidade ou permanência da Educação Católica ao longo dos anos, o percurso histórico realizado de 1914 a 2017 nos documentos que estão à disposição para pesquisa no site do Vaticano³ permite dizer, sem exaurir toda a reflexão, que a Educação Católica leva sempre em consideração as realidades social, política, econômica e religiosa; portanto, pretende dar as devidas respostas aos questionamentos de cada momento histórico. Trata-se, na verdade, de uma análise de cenário com dimensão global para, somente depois, propor alternativas benéficas às demandas de cada período histórico. Assim, procedendo desde há muito tempo, a Igreja Católica Apostólica Romana mantém viva e necessária as Escolas Católicas, fazendo frente às inúmeras dificuldades apresentadas em cada contexto histórico e revelando uma capacidade de análise de cenário e atuação assertiva sem precedentes.

Desse modo, surgiu o questionamento: Qual é a chave de leitura que nos permite entender a continuidade da Educação Católica ao longo de tantos anos? O objetivo geral é entender essa continuidade. Especificamente, buscou-se: a) descrever a Educação Católica nos documentos oficiais da Igreja; b) apresentar a Educação Católica como instituição reflexiva, propositiva e necessária em cada contexto histórico.

Reveste-se de importância o presente estudo, na medida em que se tenta averiguar parâmetros ou ações que dão sustentabilidade à educação, a qual, apesar de secular, mantém-se espalhada pelo mundo e, ao mesmo tempo, coesa, seguindo aos ditames da Sagrada Congregação para a Educação Católica, sempre com a aprovação do Sumo Pontífice. Por assim entender a importância deste estudo, deu-se início ao trabalho de pesquisa que apresenta, em todo o seu bojo e, sobretudo, ao final, evidências de que existe a necessidade imperiosa de averiguar os cenários sociais, ou o cenário social, para conceber uma educação que faça frente aos mais diferentes tempos e espaços.

Metodologia

Para tal intento, a revisão da literatura oficial foi o método utilizado (SANTOS, 2012). Em outras palavras, apenas material publicado de forma oficial e disponível a todos foi analisado mediante leitura atenta à síntese minuciosa por parte do pesquisador.

Revisão e discussão da literatura

A Educação Católica nos documentos oficiais da Igreja

Os documentos que de agora em diante são analisados tratam da educação no âmbito católico. Em outras palavras, escreve-se sobre um conjunto de documentos que desde 1914 vêm dando as diretrizes aos fiéis católicos e ao povo de boa vontade. Esse material todo fica disponível ao leitor no site do Vaticano⁴ para consulta e trata-se, basicamente, de documentos que são instrumentos de trabalho, cartas encíclicas e exortações apostólicas.

Communes Litteras

Este breve percurso histórico se inicia com a Epístola *Communes Litteras*, do Papa Benedictus XV, dirigida aos Cardeais Giacomo Gibbons, Arcebispo de Baltimor e ao Cardeal Guglielmo O'Connell, Arcebispo de Boston no ano de 1919 (PAPA BENEDICTUS XV, 1919).

No contexto dessa Epístola, o Papa Benedictus XV ressalta a importância da Educação Católica das crianças e dos adolescentes, uma vez que ela assegura a integridade da fé e da moral dos cidadãos. Tal ressalva se torna importante, haja vista a percepção do Pontífice de que, por todos os lados, tentavam interferir no direito que a Igreja Católica tem de educar.

Ainda no contexto de 1919 e dessa Epístola que ora se analisa, o Sumo Pontífice deixa claro que o destino da Igreja Católica Apostólica Romana e da República depende inteiramente do forte desempenho das escolas. Assim diz o Papa Benedictus XV (1919): “De fato, serão cristãos somente aqueles que você formar com ensino e educação”. Tal posicionamento deixa claro uma posição em relação a determinado contexto histórico, ou seja, uma resposta a esse contexto por parte do Pontífice.

Divini illius magistri

Dando continuidade a essa breve retomada histórica, talvez um dos documentos mais importantes da Igreja Católica acerca da Educação Cristã seja a Carta Encíclica do Santo Padre Pio XI, intitulada *Divini illius magistri* (PAPA PIO XI, 1929). Tal documento, em linguagem belíssima e com uma profundidade sem igual, trata de reflexionar sobre a Educação Católica daqueles tempos de 1929.

Sem fazer uso de meias-palavras ou do politicamente correto, o Sumo Pontífice deixa claro que a educação é, por excelência, missão da Igreja Católica, pois foi confiada a esta pelo próprio Jesus Cristo. Não o bastante, assevera que a família e o Estado devem se ocupar da educação sem, contudo, descuidar dos preceitos cristãos.

Sendo a família uma instituição imperfeita e a sociedade civil perfeita, esta última deve cuidar da educação das crianças, caso a família venha a faltar. Entretanto, em última análise, cabe à família educar, seja moralmente, seja civicamente. Para o Sumo Pontífice, subtrair a criança antes do uso da razão da família para educá-la alhures é uma violação. A família deve ter a primazia na educação, pois ela precede ao Estado. Em outras palavras, antes de um indivíduo ser do Estado, ele deve existir, e o vir a ser é papel da família; portanto, antes de pertencer ao Estado, o indivíduo pertence à família. Ao Estado cabe dar apoio e promover a educação no interior da família, tendo sempre a Igreja Católica como balizadora de toda a educação.

O venerável Papa Pio XI não deseja que haja embates entre as instâncias sociais, familiares ou religiosas. Pelo contrário, para o Sumo Pontífice, deve haver a mais perfeita harmonia entre essas instâncias para que exista educação de qualidade. Todavia, para aqueles que insistem em dizer que a Igreja Católica não deve conduzir a educação sobre o pretexto de que é incapaz, o Papa Pio XI (1929) desafia para que deem uma doutrina melhor que forme cidadãos melhores do que a Igreja Católica vem formando.

Quanto aos modismos pedagógicos da época, lembrando que esse documento foi escrito em 1929, o Venerável Pontífice não mede as palavras e, sem receio em parecer demasiadamente firme, afirma que se iludem miseravelmente aqueles que dizem ser antiquada a Educação Católica e tornam as crianças escravas de seu orgulho e cegas das suas paixões desordenadas. Para o Pontífice, atribuir ao educando um primado exclusivo de iniciativa e independência de toda a lei superior é um erro grave.

Ainda fazendo um embate com os modismos pedagógicos, o Papa Pio XI (1929) declara, de forma concisa e clara, que a igualdade niveladora entre os sexos acarreta prejuízo para ambos, pois o homem e a mulher são diferentes e devem completar-se em união.

Também, naquela época, causava preocupação ao Papa o fato de que muitas famílias se descuidavam da educação dos filhos, principalmente porque andavam demasiadamente preocupados com o temporal. A esse respeito, o Papa Pio XI (1929) diz que a família tende a se afastar cada vez mais da juventude por diferentes pretextos, deixando os jovens entregues a deformações e depravações em associações e escolas sem Deus segundo as avançadas teorias socialistas.

É possível deduzir da leitura atenta da *Divini illius magistri* a necessidade imperiosa de distinguir bem os papéis no que tange à educação, os quais, por vezes, cabiam ao Estado e à família, mas, sobretudo, à Igreja, pois esta última encontra nesse ofício um dos seus mais importantes mandamentos. Ainda, também se pode deduzir que o Sumo Pontífice tinha um cenário um tanto quanto turbulento diante das ideologias que à época lhe causava estranheza e, com esse documento, quis orientar os fiéis quanto ao bom procedimento em relação à visão de mundo.

Gravissimum Educationis

Prosseguindo com a retomada histórica, em 1965, estando sob a regência de Paulo VI no Pontificado, o Concílio apresenta a Declaração *Gravissimum Educationis* (PAPA PAULO VI, 1965). Tal documento se fez importantíssimo, haja vista que a educação se constituía então em direito de todos. Naquela oportunidade, ter acesso à educação se tornou mais fácil e, portanto, mais urgente era a necessidade de levar a educação a todos os povos.

No contexto da Declaração *Gravissimum Educationis*, ressalta-se a importância das Escolas Católicas, visto que elas fomentam o crescimento intelectual, ensinam a julgar corretamente, introduzem o patrimônio cultural das gerações passadas, promovem o sentido dos valores, preparam para a vida profissional, fomentam o convívio fraternal, favorecem a compreensão mútua e promovem a religião. Entretanto, mesmo com todas essas incumbências, a educação é tida como direito e dever dos pais; cabe à Escola Católica servir de auxílio à família.

A declaração que agora está sendo analisada deixa claro que a família é a primeira e principal escola. Portanto, é na família que se ensinam aos filhos as virtudes sociais que, naquela época, segundo o documento, eram urgentes. Cabe à sociedade civil o ordenamento das forças para a obtenção do bem comum e temporal. É exortada para que defenda o direito dos pais e os deveres, auxiliando na educação dos filhos, além de fundar outras escolas, caso fosse necessário.

No que concerne à Igreja Católica, o documento deixa claro que lhe pertence o dever de educar, pois, o Divino Mestre deixou a cargo dela a missão de ir e evangelizar a todos os povos. Para tal, deve utilizar da instrução catequética, da comunicação social, da cultura, do esporte e dos agrupamentos juvenis, mas, sobretudo, da Escola Católica.

Para que a Escola Católica obtenha êxito no que lhe é mister, recomenda-se aos professores dar testemunho, tanto no que diz respeito aos conteúdos ministrados quanto à vida diária e ao comportamento na escola. Também cabe aos professores ter a devida consideração quanto à diferença entre os sexos e ao fim próprio de cada qual. Mas não somente isso: exigem-se deles uma preparação esmeradíssima e uma vontade enorme de renovação. Ainda, o documento salienta a importância do professor, após a formatura dos estudantes, estar próximo dando conselhos, sendo amigo e acompanhando a vida dos estudantes.

Todo esse enredo é apresentado pela Declaração *Gravissimum Educationis*, para que a Escola Católica corresponda ao seu fim último, a saber, que o ser humano se aproxime do homem perfeito que foi Jesus Cristo, dispondo-se cada estudante a levar a própria vida segundo o homem novo em justiça e santidade.

Tanto as Escolas Católicas como as Faculdades e Universidades Católicas, para atingirem o fim último da educação, devem, segundo o documento, dispor das melhores ferramentas para que os estudantes se tornem os mais altos investigadores científicos. Dizendo de outra forma, o documento assinala a importância de levar os estudantes ao conhecimento científico do mais alto grau, tornando-os preparados para os mais altos cargos e as mais altas responsabilidades sociais.

Ainda em relação às Faculdades e Universidades Católicas, é digno de nota a ressalva feita pela declaração de que os jovens de melhor talento e os mais aptos ao ensino e à investigação sejam preparados para o exercício do magistério – tamanha é a importância que o documento atribuía ao magistério.

Também é digno de nota que o documento ora analisado pede ao povo de boa vontade e aos fiéis uma postura em relação ao contexto do momento. Pode-se afirmar que existia certa obnubilação quanto aos papéis que interagem na educação e certo desleixo para com a investigação, pois o documento exorta que as universidades e escolas formem sagazes investigadores e invistam nos talentos para assegurar um magistério que, deduz-se do documento, incorria em falhas na formação dos estudantes.

Seguindo com o intento de fazer um breve percurso histórico acerca da Educação Católica, faz-se necessário ter em consideração os apontamentos do documento *La Escuela Católica*, da Sagrada Congregación para La Educación Católica (1977).

Como parte da Igreja Católica, a Educação Católica se insere na missão da Igreja a partir do momento em que seu projeto pedagógico pretende formar o ser humano integralmente. Para esse intento, o projeto já mencionado deve ter Jesus Cristo como referência de homem a ser desenvolvido integralmente, uma concepção clara de mundo e da história.

Como o mundo que cerca a escola é cambiável, o projeto educativo sempre deve partir das demandas culturais urgentes. Partindo dessa premissa, deve-se ter em conta uma sociedade tomada por um relativismo debilitante, materialista, pragmático e tecnicista. Nesse contexto, o documento *La Escuela Católica* diz que a Educação Católica deve assegurar o desenvolvimento de personalidades firmes a exemplo de Jesus Cristo.

Argumenta-se, todavia, que a Escola Católica já foi eficiente em determinada época, mas no mundo contemporâneo já não atende mais às necessidades. Além disso, essa instituição não forma cidadãos verdadeiramente autênticos, preparados, convencidos da verdade que é Cristo. A essas ponderações contrárias à Escola Católica, o documento é claro ao afirmar: “La Escuela está adquiriendo en el mundo contemporáneo un lugar preeminente, debido a la función que le compete, ya sea como escuela de todos y para todos [...] ya sea escuela de tiempo completo”²⁵.

Quanto às funções da escola em questão, que a torna premente no mundo contemporâneo, salienta o documento a importância da função humanizadora e integradora que deve levar a bom termo a Educação Católica. Todavia, para tal feito, faz-se necessária uma concepção clara de ser humano e da vida. Em outras palavras, é pedido à escola que tenha claro em seus projetos pedagógicos uma visão adequada do ser humano e da vida, pois somente assim ela pode levar a cabo uma educação que forme indivíduos fortes diante de um mundo de despersonalização e responsáveis, capazes de fazer opções livres e justas, levando cada educando a fazer uma boa síntese entre fé e cultura e entre fé e vida.

A síntese entre fé e cultura é exitosa, visto que as disciplinas componentes da grade curricular não oferecem somente conteúdos, mas valores que formam o espírito e movem o coração dos estudantes. Em certa maneira, o documento fala que as disciplinas são cristãs em si, pois elas levam ao descobrimento e ao reconhecimento da verdade. Mas somente isso não é o suficiente para que se tenha verdadeiramente uma educação de qualidade; o professor deve ser um exemplo, pois não basta apenas levar a palavra, mas também as atitudes e os comportamentos adequados aos estudantes.

Para lograr uma boa síntese entre fé e vida, é necessária uma educação integral do sujeito. Dito de forma diferente, o estudante deve integrar em si todas as dimensões da vida a tal ponto de estar capacitado para fazer opções livres e conscientes quanto às mensagens que se lhes são apresentadas no mundo contemporâneo.

Ainda, tratando de salientar a importância da Escola Católica no mundo contemporâneo (lembrando-se sempre de que estamos falando de 1977), o documento *La Escuela Católica* exorta a fazer da Escola Católica um local no qual a cultura é transmitida em forma de comunhão, e não de controle social. Nesse sentido, o saber deve ser encarado como um dever para com o próximo, e não uma arma que assegura domínio e a perpetuação de estruturas sociais injustas.

No que concerne às escolas que estão em crise ou que deixaram de existir, o documento deixa claro que o fato se deve, em grande parte das situações, a falta de coragem em assumir a identidade católica e arcar com todas as problemáticas decorrentes dessa opção. A solução para esse problema, segundo o documento, é voltar às fontes que motivaram e inspiraram a abertura de tantas Escolas Católicas, recriando uma atmosfera benfazeja à educação de qualidade.

Por fim, a exemplo de outros documentos já mencionados, *La Escuela Católica* fala da importância de colocar à disposição dos pais possibilidades de escolha. Em outras palavras, cabe aos pais a escolha da escola e da educação dos filhos; ao governo garantir esse poder de escolha; à escola o dever de levar a cabo uma educação de qualidade, atendendo ao mandato de Jesus Cristo que convoca a todos para ir e evangelizar.

Esse documento, por seu turno, indica que a formação dos estudantes estava claudicante nos tempos idos de 1977, desconsiderando a humanização do humano; por isso é que exorta a formação para a humanização. Também decorre da leitura atenta certa preocupação com uma educação voltada para a comunhão dos povos, muito provavelmente porque o cenário conjecturado pelas instâncias eclesiais dava conta de uma dificuldade entre culturas distintas.

Orientações educativas sobre o amor humano

Outro documento que trouxe enormes contribuições para o campo educativo aborda o amor humano: *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual* (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1983). Esse documento busca examinar o aspecto pedagógico da educação sexual e indicar algumas orientações para a educação integral dos cristãos. Esse objetivo foi levado a bom termo por haver à época um grande despreparo e incapacidade de prestar as devidas orientações sobre a sexualidade – tal constatação explica o clima de desordem moral daqueles tempos.

Tratando do amor humano, o documento deixa claro, logo nas primeiras colocações, que a sexualidade é um modo de ser, de se manifestar, de comunicar, de sentir, ou seja, trata de compreender a sexualidade para além da genitália e, portanto, do ato sexual somente. Todavia, também ressalta que o sexo caracteriza a pessoa como homem ou mulher não somente no plano físico, mas também psíquico e espiritual. Segundo o documento, a genitalidade orientada para a procriação é a expressão máxima, no plano físico, da comunhão de amor dos cônjuges. Fora desse sentido, o sexo perde o seu significado e fica à deriva na imoralidade egoística. E ainda, os sexos são semelhantes para que se compreendam e diferentes, ao mesmo tempo, para que se complementem (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1983).

A força integradora de toda a sexualidade humana deve ser o amor, pois é ele que torna a sexualidade verdadeiramente humana. Falando de forma diferente, o que tornaria a sexualidade integrada seria o amor; sem ele, a sexualidade não pode ser compreendida como verdadeira expressão da humanidade, e sim como perturbações de ordem egoísta.

A integração da sexualidade que emboca em uma serena maturidade altruística passa, inevitavelmente, pela integração de virtudes, tais como: pudor, temperança, respeito e abertura ao próximo. Tais virtudes são necessárias à medida que se verifica uma estreita relação da sexualidade com a moral. Assim é que, em vários momentos, o documento adverte para a existência de um vínculo próximo entre a sexualidade e a moral.

Há de se ter em mente que esse desenvolvimento sexual do qual trata o documento requer tempo. Assim, é de se esperar que o indivíduo se transforme com o passar do tempo, saindo de um amor egoísta para um amor altruísta. Tal passagem é mais bem realizada quando a família, principal e primeira escola, em conjunto com os professores, leva aos filhos o conhecimento teórico e a adesão aos valores familiares no que tange ao sexo. Trata-se, portanto, de uma união entre teoria e adesão interna de valores cultivados no seio familiar.

Pode-se observar uma conjectura social na qual o amor humano se vê cindido e necessitado de coesão, pois assevera o documento que a sexualidade deve ser integrada para além dos órgãos sexuais ou do ato sexual em si. Também se pode inferir da leitura atenta do documento um cenário um tanto quanto promíscuo dos anos de 1983, pelo menos aos olhos da Igreja Católica.

La Escuela Catolica en los umbrales del tercer milenio

Dando continuidade ao intento de recordar a história, em 1997 tem-se a publicação do documento *La Escuela Catolica en los umbrales del tercer milenio* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997). Tal documento faz uma análise da realidade, conceitua a Educação Católica e mira o futuro com esperança.

A realidade que a todos envolvia era de uma profunda crise de valores, subjetivismo, relativismo moral e niilismo. Além disso, verificavam-se rápidas e profundas mudanças estruturais, inovações técnicas e grande globalização. Não o bastante, nesse contexto se via uma progressiva acentuação das diferenças entre ricos e pobres e um grande processo migratório. Este último levava a uma realidade multicultural, pluriétnica e plurirracial. Dessa forma, a Escola Católica se via como missioneira, mesmo nos países de forte tradição cristã.

Mediante tal contexto, o documento salienta os perceptíveis êxitos da Escola Católica. É visível que ela se esforça sobremaneira para levar a humanidade a um autêntico progresso por meio de uma renovação constante e necessária quanto à pedagogia e à didática. Tais esforços auxiliavam muitas famílias com dificuldade de levar a cabo a educação de seus filhos e têm contribuído para o crescimento harmonioso de toda a sociedade.

Quanto às dificuldades, é apresentado um contexto no qual falta formação religiosa e moral, a qual gera certa apatia em relação à formação ética ou religiosa, produzindo cansaço pedagógico. Não o bastante, as guerras, a fome, a criminalidade etc. impedem, por vezes, de se levar a bom termo uma Educação Católica de qualidade. Assim é que, em alguns países ditos democráticos, impede-se o ensino em Escolas Católicas, usurpando a possibilidade de a família escolher a Educação Católica para seus filhos. Por fim e tão importante quanto, o documento também chama a atenção para as escolas que, devido a circunstâncias econômicas, atendem apenas a uma parcela da população em detrimento de outra.

Acerca da família e da educação, o documento deixa claro que, desgracadamente, o dever educativo da família estava sendo cada vez mais delegado a outras pessoas. Assim sendo, o documento solicita que cada escola aproxime a família da educação, que leve a esta últimos conteúdos e processos educativos, pois cabe à família educar.

Quanto ao futuro, o documento ainda ressalta que a Escola Católica não deve se deter apenas na transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, deve levar a bom termo uma forte Educação Cristã no que tange a conteúdos e vivências. Para isso, deve pôr o ser humano como centro do seu fazer pedagógico. Todavia, isso só é possível quando se tem clara uma concepção do ser humano e da vida, ou seja, se é exigida da Escola Católica uma concepção de ser humano coadunada com a boa antropologia e a teologia.

Como o futuro se desvelava pluridimensional, o documento também faz uma ressalva quanto à dimensão católica da escola. Pede-se que a Escola Católica seja um espaço de enculturação, diálogo autêntico e confronto sereno entre as diversas culturas, religiões e etnias. Assim, pede-se a união entre a fé, a cultura e a vida.

A identidade católica, todavia, deve ser mantida. Na Escola Católica, segundo o documento, não deve haver separação entre momentos de aprendiza-

gem e de educação, assim como não deve haver a separação entre momentos de conceitos e de sabedoria. Cada disciplina deve apresentar não somente os conteúdos que encerra, mas os valores e as verdades que assimilou. O clima, tanto entre os educadores como entre os estudantes, deve ser de compromisso pessoal, coerência atitudinal e comportamento adequado. Esse clima é importantíssimo, pois, segundo o documento que se está analisando, o educador não escreve sobre a matéria inerte, mas sobre as almas dos homens.

Esse documento, por sua vez, além de acenar para questões já tratadas por outros textos, coloca um acento especial na enculturação, na convivência harmônica entre os povos, talvez devido ao fato de que conflitos entre as nações passavam a ser notados pela Igreja Católica. Todavia, o próximo documento toma a palavra sobre essa questão com autoridade e dedica-se exclusivamente a exortar os fiéis e os povos de boa vontade a ter uma educação intercultural.

Educar al diálogo intercultural en la Escuela Católica

Outro documento que serve de base para este recorrido histórico é *Educar al diálogo intercultural en la Escuela Católica. Vivir juntos para una civilización del amor* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2013). Tal documento se lança ao desafio de fazer possível a convivência entre as diversas manifestações culturais e promover o diálogo que favoreça a pacificação da sociedade.

No princípio, o documento diz que a abertura às outras culturas não, necessariamente, resulta na perda da própria identidade. Ao contrário, apenas quando se está ciente da própria cultura e se aceita fazer parte dela é que se torna possível ir ao encontro de outras culturas com uma atitude de respeito e serenidade. Entretanto, o próprio documento salienta que não se deve, nesse processo de abertura, cair no relativismo cômodo segundo o qual todas as religiões são equivalentes e representam um absoluto que ninguém pode verdadeiramente conhecer.

Na cultura daqueles dias (está-se falando do ano de 2013), verifica-se o desprezo quase por completo de todos os referenciais antropológicos existentes. Tal desprezo ou descarte das condições antropológicas leva os seres humanos a tirar Deus da esfera social, como se o homem não tivesse sua constituição indelevelmente marcada pela religião. Tanto a exclusão do componente religioso quanto o fanatismo resultam inevitavelmente na falta de diálogo necessário para que haja a verdadeira abertura e o enriquecimento mútuo entre as religiões.

O diálogo, por seu turno, não significa acordo. Trata-se de reconhecer que as diferenças enriquecem e oportunizam criar estruturas e espaços nos quais se pode proclamar o que se tem em comum. O diálogo, do qual trata o documento,

deve levar à confrontação serena e à promoção de atitudes de respeito, escuta e amizade, que fazem frente ao pluralismo do qual as pessoas se viam cercadas.

Quanto ao pluralismo, o documento aponta para não cair em uma postura relativista. Tal postura sanciona o caráter absoluto de cada cultura e impede o juízo intercultural para interpretações universais. Nesse contexto, a tolerância é vista como passividade, o que impede de ir ao encontro e de ajudar ao próximo. Também relativo ao aspecto plural no qual se vivia, o documento faz pensar na atitude de assimilação de outras culturas. Tal procedimento também se revela negativo, haja vista que o migrante, por exemplo, deve assimilar a cultura da qual está se esquecendo ou não recordando.

A atitude intercultural é apresentada como uma via possível para se sair do relativismo ou da postura assimilacionista da cultura. Entretanto, quando se leva a cabo uma atitude intercultural, o diálogo é mútuo, o reconhecimento é recíproco e a transformação das culturas é benfazeja. Ainda, a intercultural aponta para o caráter universal de cada cultura. Tal característica une todas as culturas no que concerne aos valores de paz, de justiça, de dignidade, de abertura ao transcendente e de liberdade de consciência.

Quanto à atitude de diálogo intercultural ressaltada pelo documento, ela é justificável teologicamente, visto que se é imagem e semelhança de Deus Trindade; portanto, o ser humano não vive só. Nesse sentido, a comunhão que rege a vida do ser humano é horizontal (na medida em que se relaciona com os irmãos em uma unidade permanente de relação) e vertical (na medida em que se relaciona com o transcendente).

Em nível antropológico, o diálogo em uma postura intercultural é justificável porque o homem é um ser em relação; é somente na relação com o outro que o homem se completa e solidifica a sua própria identidade. Não só se justifica em nível antropológico o diálogo intercultural como se faz necessário, pois o isolamento no qual o ser humano tem se encontrado o leva à solidão. Vive-se junto com o outro, e não em comunhão; isso leva o homem a perder-se de si mesmo e a confundir-se com sua própria identidade.

Nessa conjuntura dialógica e intercultural, a Escola Católica deve promover o diálogo no lugar do monólogo e a abertura no lugar da clausura. Isso tendo em vista que a pessoa é comunhão na qual o amor é a força ligadora e conservadora. Tais posturas diante da realidade que cerca o homem fazem contraponto com uma sociedade da performance, do individualismo, do formalismo burocrático e da busca exasperada de aprovação.

Ainda, pensando uma Educação Católica, o documento deixa claro que o diálogo, pelo qual tudo cresce e enriquece, deve ser acompanhado pelo testemunho inequívoco de Jesus Cristo. A identidade católica deve ser vivida plenamente de tal forma que os estudantes apreendam, além dos conteúdos disciplinares, a conviver. Somente quando os conteúdos convergem com a vida

do indivíduo é que se tem educação. Não podem ser separados conteúdos de vivências quando se pensa em uma sociedade sábia, e não em uma sociedade simplesmente conhecedora.

A leitura atenta desses documentos dá conta da mudança na ênfase de tempo em tempo. Por exemplo, se no primeiro documento analisado (PAPA BENEDICTUS XV, 1919) tem-se o acento sobre a questão de garantir a Educação Católica, neste, *Educar al diálogo intercultural en la Escuela Católica*, passa a dar atenção aos problemas entre culturas, ou seja, os cenários se modificam e a educação muda de ênfase de acordo com a conjectura do momento.

Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova

Seguindo com o intento de reencontrar a história da Educação Católica, faz-se de fundamental importância a leitura atenta de *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014). Tal instrumento apresenta as características fundamentais e os desafios mais recentes da Educação Católica.

Como característica da Educação Católica, o documento analisado salienta a importância de que as comunidades educativas sejam espaços que integrem pesquisa, pensamento e vida. Nesse sentido, por diversas vezes, o documento salienta a importância de se fomentar um clima propício e favorável entre os membros da comunidade para que se possa levar a cabo a boa educação. Dito de outra forma, o clima que deve reinar entre professores, diretores, famílias e estudantes é o de amizade, reciprocidade, respeito, ética e tranquilidade. Sem, todavia, haver um clima propício, não será possível educar de forma a preparar os estudantes para a vida e as relações que esta encerra.

Seguem pontuadas as qualidades de uma escola ou universidade católica tal qual o documento apresenta:

- O respeito pela dignidade de cada pessoa e pela sua unicidade (e, portanto, a rejeição de uma educação e instrução de massa, que tornam a pessoa humana manipulável e a reduzem a um número);
- A riqueza de oportunidades oferecidas aos jovens para fazer crescer e desenvolver as próprias capacidades e talentos;
- Uma equilibrada atenção aos aspectos cognitivos, afectivos, sociais, profissionais, éticos, espirituais;
- O encorajamento para que cada aluno possa desenvolver os próprios talentos, num clima de cooperação e de solidariedade;
- A promoção da pesquisa científica como empenho rigoroso em relação à verdade, com a consciência dos limites do conhecimento humano, mas também com uma grande abertura da mente e do coração;
- O respeito pelas ideias, a abertura ao confronto, a capacidade de discutir e colaborar num espírito de liberdade e de atenção pela pessoa (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Ainda, sobre as características da Escola Católica, o documento salienta a importância de a educação ser voltada para a investigação (entenda-se investigação como sinônimo de pesquisa). Entretanto, jamais desprezando o caráter ético e transcendental de toda e qualquer investigação. Não o bastante, esse trabalho de pesquisa deve levar o estudante a entender que o que se aprende na escola deve ter aplicações práticas na comunidade e na própria vida. Dessa forma, o conhecimento torna-se vivencial, ou seja, o estudante verificará, na prática, a aplicabilidade do conhecimento e não mais vai encarar o estudo como uma mera obrigação. Além do mais, esse tipo de comportamento da escola leva, conseqüentemente, ao despertar de competências e habilidades, tanto sociais como pessoais, fundamentais para o progresso da ciência e das relações humanas.

Com o despertar das habilidades e competências em um clima em que paira a ética, a solidariedade, o respeito e a serenidade, ou seja, em um clima propício à aprendizagem, pode-se encarar a diversidade, tão presente nos tempos atuais, como um recurso para o melhoramento de todos. Assim sendo, a diversidade passa a ser encarada como riqueza, e não mais como uma desigualdade que penaliza o sujeito que não faz parte da normalidade. Portanto, o caráter confessional da escola não deve ser uma barreira para o diálogo entre os povos e as diversas religiões; pelo contrário, por ser católica, a escola deve estar atenta à diversidade que ela própria encerra.

Também cabe à escola, ou aos dirigentes em especial, uma reformulação da antropologia que inspira a visão de educação. O documento ora analisado salienta, de forma a não restar dúvidas, a importância de uma boa concepção antropológica para, somente depois, pensar em um processo educativo adequado. Assim sendo, propõe uma revisão da educação a partir de uma recapitulação antropológica filosófica e social do homem, da memória e da promessa, da antropologia do cuidado com o desenvolvimento sustentável e de uma antropologia que faz referência a Deus. Também, insiste o documento, deseja-se que os dirigentes, os professores e a comunidade educativa em geral:

[...] tenham a capacidade de criar, de inventar e de gerir ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades; deseja-se que sejam capazes de respeitar as diversidades das “inteligências” dos estudantes e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda; exige-se que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Aos diretores, aos professores, enfim, aos dirigentes, pode-se dizer assim, do processo educativo, também é pedido um comprometimento sério com a educação, não se deixando levar por modismos de época. Desse modo, devem ter claro como se dá o processo educativo e quem é o sujeito desse pro-

cesso para não cair em modas de épocas que passam sem, contudo, contribuir para o real progresso educativo. Não se trata de desprezar as necessidades educativas prementes, mas de identificá-las e dar as devidas respostas sem perder o essencial.

Por falar em necessidades prementes, o documento aqui abordado deixa claro que o paradigma tecnológico tem exigido uma resposta necessária por parte da Educação Católica. Segundo o documento, com o advento da informática, a escola (entenda-se aqui Educação Básica e Superior) deixou de ter a primazia sobre o ensino, ou seja, há sem-número de meios para buscar o conhecimento; assim sendo, a escola passou a exercer um novo papel, a saber, aquele que auxilia os estudantes a selecionar, a buscar o conhecimento e construí-lo de forma crítica, para que os discentes não se percam em meio a tanto conteúdo disponibilizado na rede mundial de computadores.

Não menos importante do que as novas tecnologias, surge a educação integral como necessidade imperiosa. Mas não se trata de manter o estudante durante todo o dia na escola – o documento aborda essa questão de uma maneira diferente. A educação integral aqui é concebida como aquela que, além dos conteúdos, ensina também o que se antes ensinava em casa. Assim, a educação integral não é educação em tempo integral, mas educação que abarca o ensino e a aprendizagem sem deixar de lado a educação.

Outra questão a ser enfrentada pela Escola Católica é o multiculturalismo e a multirreligiosidade. Segundo consta no instrumento que está sendo estudado, essas questões devem encontrar suas respostas não em um fundamentalismo cristão, tampouco na fuga em um discurso que adjetive a Escola Católica como local onde se promove valores genéricos. Pelo contrário, aos professores é pedido que ensinem o que sabem e testemunhem o que acreditam. Já aos estudantes é estimulado o trabalho em conjunto, tendo como objetivo o bem social.

Os problemas de ordem jurídica e governamental não são deixados de lado pelo documento; pelo contrário, é salientado que se percebe grande dificuldade em tecer relações nos locais onde a Escola Católica, por vezes, é impedida de exercer seu papel por força legal ou em sítios em que, por detrás de uma falsa laicidade, esconde-se um rechaço total da Escola Católica.

A leitura atenta desse documento demonstra uma preocupação no que concerne ao proceder pedagógico, tanto dos professores como em outros agentes que trabalham na educação. Portanto, verifica-se nova mudança de enfoque, muito provavelmente devido ao fato de que, nos tempos de 2014, o Sumo Pontífice antevia pobreza nas relações pedagógicas e humanas. Contudo, o documento a seguir é que se destina a tratar de humanizar as relações no ambiente de ensino. Nota-se como que, com o passar do tempo, vai-se cambiando o enfoque da Igreja ante a mudança dos cenários.

Com o objetivo de propor diretrizes principais da educação para o humanismo solidário, a Sagrada Congregação para o Ensino Católico, em 2017, oferece o instrumento *Educar ao humanismo solidário*. Nesse documento, em primeiro lugar, faz-se um resgate de outros documentos, como a *Populorum Progressio* e a *Laudato Si*, para depois investigar os cenários atuais e fazer as proposições a que se destina.

No que diz respeito aos cenários atuais, o documento inicia abordando as várias crises econômicas, sociais, políticas etc., para depois entrar na miséria que gera angústia nos povos refugiados, desempregados, marginalizados. Todavia, tratando de cenários, também o documento em questão tenta verificar as possibilidades de crescimento em meio a tantas crises que geram misérias.

Conforme diz o documento, a globalização auxiliou a difundir a solidariedade de uma forma nunca antes vista. Também movimentos, organizações, associações estão sendo criados em prol de uma globalização mais equitativa. Nesse sentido, crescem os projetos para uma convivência pública adequada, tornando aceitável e digna a existência de cada um e de todos. Nessa abordagem de cenários, o documento afirma que, utilizando-se das palavras do agora Papa Emérito Bento XVI, “a questão social é uma questão antropológica que requer uma função educativa que não pode mais adiar” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

Feita a abordagem das visagens nas quais se está imerso e conceituando a atividade educativa como fundamental nesses dias, o documento passa a dar as diretrizes para uma educação que venha a colaborar para a construção de um mundo mais equitativo, quais sejam: humanizar a educação, globalizar a esperança, inclusão verdadeira e redes de cooperação. Todas essas diretrizes tentam dar respostas aos cenários anteriormente aferidos que, em linhas gerais, pretendem, pelo processo educativo, humanizar, pasmem, a humanidade.

Educação Católica Apostólica Romana em conclusão

Depois de concluído o percurso histórico que a Educação Católica trilhou e que é disponibilizado no site do Vaticano⁶, faz-se necessária uma análise desses textos para tentar aferir quais ou qual a chave que faz dessa educação perdurar até os tempos atuais em qualidade e em número.

Com a Epístola *Communes Litteras* (PAPA BENEDICTUS XV, 1919), já se pode perceber do Sumo Pontífice daquele tempo a importância que a Educação Católica assumia naquele contexto, ou seja, momento em que o Estado tentava demasiadamente interferir nos assuntos educacionais católico. Também nessa linha e com maior acento, o Venerável Papa Pio XI trata de ponderar acerca do

papel familiar, estatal e escolar na educação dos cidadãos – isso devido à confusão entre essas instituições. Não o bastante, ressalta a importância de não haver nivelamento entre os sexos em uma igualdade empobrecedora de ambos (PAPA PIO XI, 1929).

Tanto a Epístola *Mommunes Litteras* (PAPA BENEDICTUS XV, 1919) quanto o documento *Divini illius magistri* (PAPA PIO XI, 1929) dão a entender uma preocupação dos papas acerca da confusão entre os papéis educativos que, naquele momento, eles percebiam. Entende-se que cada papa, ao seu tempo, tentou instruir tendo como perspectiva uma leitura de cenário.

O Venerável Pio XI ainda tinha em mente um cenário que não se restringia à influência demasiada do Estado na Educação Católica ou à confusão entre as instituições Estado, Igreja e família. Para ele e segundo o que consta no documento *Divini illius magistri*, à época existia ainda uma forte tendência à confusão entre os sexos e ao desleixo da família para com a educação, pois, conforme percebia o Sumo Pontífice, preocupava-se mais com os trabalhos do que com a família em si.

Já no contexto da *Gravissimum Educationis* (PAPA PAULO VI, 1965), nota-se que a leitura de cenário começou a depositar uma atenção maior à expansão da educação, pois passava a ser um direito de todos, e à formação dos professores, sem, contudo, descuidar de bem ponderar acerca das obrigações de cada instituição (Igreja, família e Estado) para com a educação. Não o bastante, também a Sagrada Congregação para a Educação Católica lê as circunstâncias que enredam toda a educação e aponta, no documento *La Escuela Católica* (1977), ser a Educação Católica o caminho de todos e para todos em uma sociedade tomada por um relativismo debilitante, materialista, pragmático e tecnicista, pedindo a cada unidade de ensino que contemple, em seu projeto pedagógico, ações para fazer frente a esse cenário.

Chegando em 1983, a Sagrada Congregação para a Educação Católica, ao que tudo indica, viu-se na tarefa de orientar os fiéis sobre o amor humano, em razão da leitura daqueles tempos realizada por essa tão elevada instituição. Assim sendo, o documento acena para a integralidade do sexo e do poder unificante que este tem e que deve ser perseguido pelos fiéis (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1983). Já algum tempo depois, parece que o cenário mudou ou, pelo menos, a leitura dele.

No documento *La Escuela Católica en los umbrales del tercer milenio* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997), acena-se para outra leitura de cenário, sem, contudo, desmerecer as leituras anteriores. Nesse documento, nota-se o intento de orientar a Escola Católica para o diálogo intercultural, na medida em que o processo migratório levava a uma realidade multicultural, pluriétnica e plurirracial, contexto esse que fazia da Igreja Católica missionária, mesmo nos países predominantemente católicos. Entretanto, ainda

com mais afinco, o documento *Educar al diálogo intercultural en la Escuela Católica. Vivir juntos para una civilización del amor* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2013) analisa as questões culturais e diz que o desprezo das condições antropológicas leva o ser humano a tirar Deus da esfera social. Entretanto, tanto a exclusão do componente religioso quanto o fanatismo resultam na falta de diálogo entre as religiões. Esse diálogo é tão importante, segundo o documento, para haver harmonia entre as diversas religiões e culturas.

Dando continuidade, o documento *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014), sem contradizer os documentos anteriores, acentua a necessidade de fazer frente ao paradigma tecnológico. Em outras palavras, a primazia da educação passa paulatinamente da escola para a rede mundial de computadores. Trata-se, portanto, de outra leitura de cenário e orientações. Não o bastante, aos olhos do autor, o multiculturalismo e a multirreligiosidade também se faziam notar com a educação em tempo integral e a educação para competências e habilidades.

Após analisar com esmero os documentos⁷ que norteiam a Educação Católica desde há muitos anos, percebe-se que a análise de cenário permeia todos os documentos. A compreensão ou a tentativa de compreender o cenário de cada momento histórico e de lhe dar os devidos destinos aparece de forma explícita ou implícita também em todos os documentos. O último, todavia, oferece pistas cabais para a inferência anterior quando trata de analisar os cenários para, somente depois, ponderar os devidos encaminhamentos da Educação Católica Apostólica Romana (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

Considerações finais

Não resta dúvidas de que a correta leitura do contexto social/econômico/político/religioso é a chave para o sucesso educacional. Verifica-se esse achado na análise atenta dos documentos que regem a vida educacional da Igreja Católica Apostólica Romana, instituição que, apesar do tempo e dos espaços onde atua, permanece fiel ao Evangelho, atualizando-o nos afazeres pedagógicos de tal forma a procurar a excelência em todos os níveis de ensino.

Em todos os documentos analisados, uns com mais ênfase, outros com menos, são dadas aos católicos e à sociedade, de forma em geral, indicações de como a educação deve ser e para quem ela está destinada. Nesse último pormenor, destaca-se a importância de compreender os contextos sociais para que a educação seja de qualidade. Nesse sentido, vislumbra-se uma Educação Católica para o diálogo intercultural, religioso, político etc. nos tempos atuais. Entretanto, decorre deste estudo uma perspectiva clara de que se deve caminhar para o diálogo respeitoso caso se deseje uma educação de qualidade.

O presente trabalho também leva ao questionamento da educação que se faz fora de Igreja: será que a leitura de cenário não poderia contribuir para dar as devidas respostas educacionais? Sem dúvida que sim. Acredita-se que a correta interpretação do contexto no qual a escola está inserida é condição sem a qual não se pode ter um trabalho educativo de excelência.

A leitura atenta desses documentos auxilia o gestor, principalmente de Escolas ou Universidades Católicas, a ter em mente quais os desafios pelos quais a Igreja Católica passou e quais foram as respostas para esses desafios. Além disso, e o que torna este estudo de suma importância, auxilia o gestor a pensar estrategicamente a unidade de ensino como uma forma de torná-la adequada (na medida em que tem, com certa clareza, os desafios educacionais pelos quais os estudantes e familiares passam) e necessária (visto que é nas Escolas ou Universidades Católicas que se elaboram e disseminam os conhecimentos necessários ao conhecimento das ciências, das relações saudáveis e do cultivo espiritual, sempre dando respostas aos desafios presentes) no tempo e no espaço onde estiver.

Recebido em: 02/02/2018

Revisado pelo autor em: 05/03/2018

Aceito para publicação em: 09/04/2018

Notas

1 Especialização em Gestão Estratégica em Negócios Corporativos. Graduado em Psicologia. Irmão Lassalista. Diretor do Colégio La Salle em Lucas do Rio Verde/MT. E-mail: jonas.cerbaro@lasalle.org.br

2 Doutorado e Mestrado em Educação. Psicopedagogia. Especialista em Planejamento Estratégico de Marketing, MBA em Gestão de Negócios. Graduada em Administração. Coordenadora do Programa de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT. E-mail: marisa@faculdadelasalle.edu.br

3 Disponível em <<http://w2.vatican.va/content/vatican/pt.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

4 Disponível em <<http://w2.vatican.va/content/vatican/pt.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

5 Tradução livre: “A Escola está adquirindo no mundo contemporâneo um lugar proeminente, devido a função que lhe compete, seja como escola de todos e para todos [...] ou seja como escola de tempo integral”.

6 Disponível em <<http://w2.vatican.va/content/vatican/pt.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

7 Documentos que estão disponíveis para consulta no site do Vaticano. Portanto, não se trata de analisar todos os documentos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **La Escuela Católica en los umbrales del tercer milenio**. Roma, 1997.

_____. **Educar al diálogo intercultural en la Escuela Católica**. Vivir juntos para una civilización del amor. Roma, 2013.

_____. **Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova**. Instrumentum laboris. Roma, 2014.

_____. **Educar ao humanismo solidário**. Para construir uma “civilização do amor”. 50 anos após a *Populorum progressio*. Roma, 2017.

PAPA BENEDICTUS XV. **Epístola Communes Litteras**. Roma, 1919.

PAPA PAULO VI CONCÍLIO VATICANO II. **Gravissimum Educationis**. Sobre a Educação Cristã. Roma, 1965.

PAPA PIO XI. **Carta Encíclica Divini Illius Magistri**. Roma, 1929.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **La Escuela Católica**. Roma, 1977.

_____. **Orientações educativas sobre o amor humano**. Linhas gerais para uma educação sexual. Roma, 1983.

SANTOS, VALDECI. O que é e como fazer a revisão da literatura na pesquisa teológica. **Fides Reformata**, n. 1, p. 89-104, 2012. Disponível em: <http://ma-ckenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/Fides_Reformata/17/17_1artigo6.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

Perché alcuni studenti sono più motivati di altri?

Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio

EMAD SAMIR MATTA¹

Sommario: L'adolescenza comporta cambiamenti fisici, psicologici e sociali. Questo periodo di transizione è associato a specifici compiti evolutivi, quali la costruzione di un senso personale di identità, modelli evoluti di ragionamento, ampliamento delle relazioni sociali, conquista di indipendenza e responsabilità. L'esperienza adolescenziale viene fortemente influenzata dai genitori e dalla scuola. L'obiettivo della presente ricerca era di valutare se i genitori e le loro aspettative possano influenzare la motivazione ad apprendere, le aspirazioni di successo scolastico e il benessere emozionale. A tal fine è stato utilizzato un insieme di modelli statistici di analisi fattoriale, parallela e dei cluster. I risultati hanno mostrato che la qualità dell'ambiente familiare è associata positivamente con le percezioni di autoefficacia, un senso di vita coerente e un clima scolastico inclusivo da parte degli studenti. Tali risultati hanno rilevanti implicazioni per l'impegno scolastico, il successo degli apprendimenti e più in generale per il benessere emozionale della persona, considerate variabili protettive rispetto ai comportamenti di rischio.

Parole chiave: Adolescenza. Genitori. Motivazione all'apprendimento. Benessere emotivo. Auto-efficacia. Senso della vita. Clima scolastico.

Por que alguns estudantes são mais motivados que outros? Uma pesquisa empírica que explora o papel protetor da qualidade de vida em correlação com o ambiente familiar e a motivação para estudar

Resumo: A adolescência envolve mudanças físicas, psicológicas e sociais. Esse período de transição está associado a tarefas evolutivas específicas, como a construção de um senso pessoal de identidade, modelos evolutivos de raciocínio, expansão das relações sociais, a conquista da independência e da responsabilidade. A experiência do adolescente é fortemente influenciada pelos pais e pela escola. O objetivo desta pesquisa foi avaliar se os pais e suas expectativas podem influenciar a motivação para aprender, as aspirações para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional. Para tanto, utilizou-se

um conjunto de modelos estatísticos de análise fatorial, paralelos e de clusters. Os resultados mostraram que a qualidade do ambiente familiar está positivamente associada às percepções de autoeficácia, um senso de vida consistente e um clima escolar inclusivo da parte dos estudantes. Esses resultados têm importantes implicações para o comprometimento escolar, para o sucesso da aprendizagem e, de forma mais geral, para o bem-estar emocional da pessoa, consideradas variáveis de proteção com relação aos comportamentos de risco.

Palavras-chave: Adolescência. Pais. Motivação para o aprendizado. Bem-estar emocional. Autoeficácia. Senso de vida. Clima escolar.

Why are some students more motivated than others? An empirical research that explores the protective role of quality of life in correlation with the familiar environment and the motivation to study

Abstract: Adolescence involves physical, psychological and social changes. This transition period is associated with specific evolutionary tasks, such as the construction of a personal sense of identity, evolutionary models of reasoning, expansion of social relations, the achievement of independence and responsibility. The adolescent's experience is strongly influenced by parents and school. The aim of this research was to evaluate whether parents and their expectations can influence motivation to learn, aspirations for academic success and emotional well-being. For that, a set of statistical models of factorial analysis, parallel and clusters were used. The results showed that the quality of the family environment is positively associated with perceptions of self-efficacy, a consistent sense of life and an inclusive school climate on the part of students. These results have important implications for school impairment, learning success and, more generally, for the emotional well-being of the person, considered to be protective variables in relation to risk behaviors.

Keywords: Adolescence. Parents. Motivation for learning. Emotional well-being. Self-efficacy. Sense of life. School climate.

¿Por qué algunos estudiantes son más motivados que otros? Una investigación empírica que explora el papel protector de la calidad de vida en correlación con el ambiente familiar y la motivación para estudiar

Resumen: La adolescencia involucra cambios físicos, psicológicos y sociales. Este período de transición está asociado a tareas evolutivas específicas, como la construcción de un sentido personal de identidad, modelos evolutivos de raciocinio, expansión de las relaciones sociales, la conquista de la independencia y la responsabilidad. La experiencia del adolescente está fuertemente influenciada por los padres y la escuela. El objetivo de esta investigación fue evaluar si los padres y sus expectativas pueden influenciar la motivación para aprender, las aspiraciones para el éxito académico y el bienestar emocional. Para ello, se utilizó un conjunto de modelos estadísticos de análisis factorial, paralelos y de clusters. Los resultados mostraron que la calidad del ambiente familiar está positivamente asociada a las percepciones de autoeficacia, un sentido de vida consistente y un clima escolar inclusivo por parte de los estudiantes. Estos resultados tienen importantes

implicaciones para el compromiso escolar, el éxito del aprendizaje y, de forma más general, para el bienestar emocional de la persona, consideradas variables de protección con relación a los comportamientos de riesgo.

Palabras clave: Adolescencia. Padres. Motivación para el aprendizaje. Bienestar emocional. Autoeficacia. Senso de vida. Clima escolar.

Introduzione

Il presente lavoro ha come oggetto di studio primario l'adolescenza, periodo di transizione e maturazione, caratterizzato da continui e profondi cambiamenti. Si ha voluto esplorare l'influenza delle dimensioni di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico sul processo di crescita dell'adolescente e in particolar modo sulla motivazione ad apprendere.

Col termine 'motivazione' si definisce "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (DE BENI; MOÈ, 2000, p. 37). Questa può dunque venir concettualizzata come la 'spinta a fare' che dà vita e guida le scelte e le condotte di ogni singolo individuo e che varia sulla base degli obiettivi e delle mete che nel tempo questo si prefigge di raggiungere, risultando così mutevole e dipendente dalle varie situazioni e circostanze (MATTA, 2016). Secondo Rheinberg (2003) la motivazione costituisce un orientamento in grado di attivare e mobilitare l'individuo verso un oggetto-meta a cui in quel determinato e specifico momento di vita viene dato valore.

La motivazione costituisce così la spinta, la forza, che porta le persone ad agire e in ambito scolastico può esser considerata come uno dei principali fattori in grado di predire il successo o il fallimento dell'alunno nel raggiungimento degli obiettivi didattici previsti per il proprio percorso di studio. La motivazione ad apprendere rappresenta infatti la dimensione che meglio descrive il grado di impegno cognitivo che ogni discente investe nel tentativo di perseguire determinati obiettivi, percepiti come dotati di significato e di valore (JOHNSON; JOHNSON, 1989).

Essa descrive inoltre il grado di serenità con cui l'adolescente si avvicina allo studio al fine di padroneggiare competenze e abilità e verificare apertamente lo stato delle proprie conoscenze (MATTA, 2016). Secondo la definizione fornita da Brophy (2003), essa fa riferimento all'intenzione, da parte dello studente, di acquisire le conoscenze e le abilità proposte dal sistema scolastico cercando di ottenerne vantaggi utili all'apprendimento stesso.

Nel presente lavoro si è voluto verificare come determinate situazioni familiari, personali o sociali possano incidere sulla spinta motivazionale degli adolescenti verso l'apprendimento, con conseguenze immediate sulle prestazioni e sul rendimento. È stato dimostrato, infatti, come a situazioni di demotivazione

si correla spesso uno scarso rendimento (fallimento scolastico nei casi peggiori), che può portare il ragazzo a reagire adottando condotte disfunzionali, caratterizzate da comportamenti altamente rischiosi per il benessere sia fisico che psicologico. Punto cruciale di tale rischio sta nel fatto che l'adolescenza, oltre a costituire un periodo ricco di cambiamenti, rappresenta "il momento di maggior tensione tra interno ed esterno, tra desideri e obblighi, tra razionalità e emozioni" (COLOMBO, 2016, p. 52). In questa specifica fase evolutiva l'individuo è coinvolto in processi di definizione di sé, di sperimentazione delle proprie capacità e di verifica delle proprie scelte. Tale sperimentazione si associa al rischio di non aver ancora del tutto maturato e strutturato una stabile identità morale. Rientrano in tale categoria comportamenti quali l'uso e l'abuso di alcool, il consumo di sostanze psicotrope, la precocità nei rapporti sessuali e la guida pericolosa, nonché, in ambito scolastico, atti di bullismo e violenza. Si tratta di condotte che fanno la loro comparsa perlopiù in adolescenza o in età giovanile e che possono stabilizzarsi prendendo la forma di veri e propri stili di vita non salutari (PELLAI; BONCINELLI, 2002).

La maggiore inclinazione alla messa in atto di tali comportamenti non va però considerata sotto un'unica accezione, di tipo negativa. La loro comparsa in questa specifica fase evolutiva si lega infatti ad una serie di fattori tipici dell'età adolescenziale:

- un'immaturità delle funzioni esecutive inibitorie, deputate all'autoregolazione (BLAKEMORE; CHOUDHURY, 2006; HALL; ELIAS; CROSSLEY, 2006);
- il desiderio di sperimentare sensazioni forti, eccitanti ed intense (definito nel 1979 da Zuckermann come *sensation seeking*) e di competere e confrontarsi con l'altro;
- le modifiche a livello qualitativo del pensiero cognitivo, caratterizzato dal cosiddetto egocentrismo adolescenziale, ovvero un'irrealistica credenza di onnipotenza e invulnerabilità;
- il crescente valore attribuito al gruppo dei pari, associato all'aumentato rischio di emulazione;
- l'influenza del contesto culturale di appartenenza;
- il bisogno di sfidare gli adulti (DE SANTI; PELLAI, 2008).

Si tratta dunque di condotte comuni e motivate da bisogni evolutivi (DI CESARE; GIAMMETTA, 2011). Un ambiente scolastico supportivo dei bisogni dei discenti e caratterizzato da esperienze di successo favorisce la costruzione di un'immagine di sé forte e sicura.

A tal fine, la presente ricerca indaga se e in quale misura specifici fattori individuali e dell'ambiente sociale prossimale agiscano da fattori di protezione dal rischio di perdita della motivazione ad apprendere.

Le dimensioni studiate

Le dimensioni considerate sono state la qualità del clima familiare, i livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente, la percezione del senso e della qualità della propria vita e la stima della qualità del clima scolastico.

La qualità del clima familiare

La qualità del clima familiare ricopre un ruolo fondamentale all'interno del percorso di crescita e di costruzione dell'identità. Sebbene nel corso dell'adolescenza vi sia una significativa tendenza a rivolgersi agli amici per ricevere informazioni e consigli su aspetti e questioni della vita quotidiana, la famiglia, e in particolare i genitori, continuano a rimanere il punto di riferimento primario per quanto riguarda le decisioni più importanti (CANNAVÒ; VERGATI, 2003). Gli adolescenti infatti, pur oscillando fra la ricerca di autonomia e la dipendenza dalle figure di riferimento, necessitano della guida e dell'incoraggiamento di quest'ultime al fine di poter stabilire e raggiungere con perseveranza determinati obiettivi, specie quelli che riguardano la formazione ed il futuro (BIANCHI, 2015). Ne consegue che la ricerca di indipendenza tipica della fase adolescenziale non va interpretata come un tentativo di rottura del legame con le proprie origini, che anzi continuano a costituire un punto di riferimento primario, quanto piuttosto come un processo di separazione-individuazione che conduce al raggiungimento di un'autonomia emotiva e completamento di uno dei principali compiti evolutivi di questa fase di sviluppo (CORSANO; MUSETTI, 2012; FEDERICO, 2015; INGOGLIA, 2010). L'intero percorso di crescita e maturazione personale può essere considerato come una continua dialettica tra il processo di costruzione e definizione di sé e lo sviluppo e mantenimento di relazioni con la rete sociale di riferimento, compresa la famiglia (INGOGLIA; LO CRICCHIO; LIGA, 2011).

I livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente

L'autoefficacia si definisce come “l'insieme di credenze nei confronti delle proprie capacità in grado di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare un controllo sulle richieste di un compito” (BANDURA, 1990, p. 316). L'autoefficacia si caratterizza come un'autovalutazione delle proprie competenze che influenza la scelta dei comportamenti da adottare dinanzi a ogni singola situazione, ambiente o sfida (D'ONOFRIO, 2013) e riguarda le modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente (MATTA, 2016; SCHUNK; MEECE, 2007). Le modalità con cui quest'ultima può essere sviluppata ed esercitata durante il periodo adolescenziale incidono in modo significativo nel determinare il corso della vita del ragazzo. La

percezione della propria efficacia, pur essendo il frutto di esperienze passate determina infatti il futuro, in quanto incide sull'atteggiamento con cui ogni nuova situazione viene affrontata (MASON, 2006).

In ambito familiare l'autoefficacia sembra svilupparsi a partire dalla qualità delle interazioni, dal clima emotivo e dai rimandi provenienti dall'ambiente domestico (SCHUNK; LILLY, 1984).

È stato dimostrato che i genitori possono stimolare l'autoefficacia nei propri figli, strutturando compiti -né eccessivamente complessi né eccessivamente semplici- adeguati alle loro competenze, favorendo situazioni di padroneggiamento e ancora, insegnando a gestire le difficoltà con serenità e fiducia (SCHUNK; MEECE, 2007).

Anche l'ambiente scolastico incide fortemente sull'autoefficacia percepita. Le esperienze maturate in ambito scolastico contribuiscono a modellare le convinzioni in merito alle proprie competenze e possibilità. Specialmente in età adolescenziale, assumono un'importanza crescente le valutazioni e i feedback in merito alle proprie prestazioni scolastiche. L'adolescente elabora e integra in un modo più coerente e completo i rimandi ricevuti dagli adulti significativi e sviluppa una nuova concezione, più ampia e differenziata, delle proprie capacità (ECCLES; WIGFIELD; SCHIEFELE, 1998). La percezione di autoefficacia in ambito scolastico può essere considerata come la certezza da parte dello studente di riuscire nello studio, organizzando adeguatamente l'apprendimento e conseguendo i risultati auspicati, e di poter affrontare le sfide didattiche con serenità e successo (BORCA; BEGOTTI, 2010). Essa acquisisce un ruolo decisivo nel determinare l'impegno e lo sforzo personale verso l'autoregolazione dello studio e il successo scolastico (BANDURA *et al.*, 2008; CAPRARA *et al.*, 2012; SCHUNK; MEECE, 2007). Come evidenziato da Caprara (2013), i fattori che determinano il successo scolastico sono da un lato la convinzione di possedere le facoltà di attenzione, concentrazione, memoria, ragionamento, interesse e impegno necessarie per apprendere, e dall'altro quella di sapersi bene organizzare e di sapersi avvalere, quando necessario, dell'aiuto dei genitori, degli insegnanti e dei propri pari.

Per quanto riguarda la percezione di autoefficacia sono state evidenziate alcune differenze di genere a favore di quello maschile. L'ipotesi esplicativa di tale fenomeno riguarda la maggiore propensione maschile ad autocelebrarsi ed a nutrire fiducia in sé (WIGFIELD; ECCLES; PINTRICH, 1996); al contrario, le ragazze risultano essere più realistiche e moderate nei loro giudizi (PAJARES, 2008).

A fronte di una sfida didattica complessa e impegnativa lo studente compie in primis una valutazione della motivazione a dedicare tempo ed energie alla prova in questione e sulla base di tale analisi stabilisce se attivarsi o meno, con conseguenti ripercussioni sul rendimento (MANCONE; DIOTAIUTI, 2014).

Interventi di promozione della motivazione ad apprendere preven- gono e riducono l'abbandono scolastico (COZZOLINO, 2014; LAGHI *et al.*, 2012). Rientrano in tale categoria l'adozione di specifici libri di testo, l'uso di interrogativi aperti o problemi da risolvere durante le lezioni, o ancora la strutturazione di ambienti e situazioni stimolanti quali laboratori e gite scolastiche (CORNOLDI; ZACCARIA, 2015). In riferimento alla fonte di interesse che la scuola può rappresentare per lo studente e all'impegno che questo può dedicarvi, è stato dimostrato come gran parte degli adolescenti manifesti il continuo bisogno di dedicarsi allo studio al fine conseguire risultati che diano loro obiettivi a breve e a lungo termine e che alimentino il loro senso di realizzazione personale (BANDURA, 2012).

La percezione di senso e qualità della propria vita

La ricerca di senso assume una particolare importanza nella fase adoles- cenziale, a fronte del processo di costruzione di identità tipico di questa fase evolutiva e della gestione di cambiamenti a livello fisico (sviluppo puberale), cognitivo (acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dialettica identificazione-differenziazione) (PALMONARI, 2011). Durante l'adolescenza il senso della propria esistenza ruota intorno a interrogativi quali 'chi sono io?', 'cosa mi succede?' o ancora 'qual è il mio posto nella società?' (CROCETTI, 2014). Il processo di significazione si concretizza secondo Frankl (2005) come desiderio di:

- conferire un orientamento all'esistenza, che dia coerenza al progetto di vita stesso;
- percepire un appagamento esistenziale, cogliendo appieno ciò che dà benessere, entusiasmo e soddisfazione;
- sentirsi artefice delle proprie stesse scelte e condotte di vita, definite in autonomia e con responsabilità.

Tale atteggiamento, dunque, porta a trovare uno stabile ritmo vitale con fi- nalità e contenuti di vita del tutto personali (FRANKL, 2005). L'esigenza di senso non si caratterizza come bisogno, indotto dall'assenza di qualcosa (GALIMBER- TI, 2003), quanto piuttosto come principio motivazionale, che scaturisce dall'at- trazione verso qualcosa (ideali, valori etc.), comporta l'attiva realizzazione di pro- getti e significati e si caratterizza per una libertà positiva e propositiva (ARIOLI, 2013). Se gli adolescenti non si impegnassero nel perseguimento di qualcosa che dia senso alla loro vita, qualcosa che li attivi e mobiliti, diverrebbero persone demotivate, annoiate e ciniche e avrebbero costantemente bisogno di fonti di sti- molazione esterne per dare significato alle proprie giornate (BANDURA, 2012).

Il processo di significazione delle esperienze si lega alla percezione della qualità della propria vita, intesa come “grado di autonomia, di realizzazione personale e di integrazione sociale di una persona” (SCHALOCK *et al.*, 1989, p. 25) e al contempo come grado di controllo che la persona riesce ad esercitare sull’ambiente circostante (BROWN; BAYER; MACFARLANE, 1989).

Secondo l’Ecological Empowerment Approach, i livelli di benessere e il senso attribuito alla propria esistenza vengono determinati all’interno delle relazioni instaurate con le strutture sociali e gli ambienti circostanti all’individuo. Ne consegue l’importanza di esaminare le relazioni con la famiglia o con il gruppo dei pari, la qualità del posto di lavoro, la scuola frequentata, le associazioni di volontariato, religiose o culturali frequentate e dunque, in un’ottica più generale, di effettuare un’analisi del territorio a diversi livelli d’indagine.

La percezione di qualità del clima scolastico

Il clima scolastico fa riferimento ad un costrutto costante di ogni istituzione (ANDERSON *et al.*, 1988), ampiamente sviluppato nell’ambito della psicologia delle organizzazioni (MOOS, 1974; QUAGLINO, 1990). Il clima scolastico rappresenta la qualità relativamente duratura dell’ambiente interno, il valore della rete a carattere emotivo che lega i soggetti tra di loro e il gruppo con l’organizzazione (TAGIURI; LITWIN, 1968). Tale valore non è unicamente di tipo relazionale, ma deriva dalla interazione di diversi fattori caratteristici di uno specifico contesto collettivo. Fondamentale a tal riguardo è il concetto di processo causale circolare di Schneider (1975), per cui esiste una mutua influenza reciproca fra clima e comportamenti individuali. In tale ottica, “i comportamenti contribuiscono a determinare il clima e contemporaneamente vengono modellati da esso” (SANTINELLO; BERTARELLI, 2002, p. 259). Secondo quanto espresso sarà dunque fondamentale attuare un’analisi a più livelli, che consideri sia le caratteristiche del singolo studente, quali rendimento o abilità sociali, sia i rapporti interpersonali del contesto classe, sia la scuola nel suo insieme, considerando cioè il tipo di offerta formativa e di organizzazione didattica, le relazioni tra il corpo docente e il dirigente scolastico, i rapporti con il quartiere e le modalità di interazione e coinvolgimento delle famiglie degli alunni iscritti. Tale analisi ‘ecologica’ permette una valutazione completa della qualità del sistema scolastico di appartenenza dell’alunno e, stimolando una riflessione sulla motivazione ad apprendere, consente di operare delle previsioni anche in merito al rendimento e a quelle che saranno le scelte formative e professionali future.

La scuola rappresenta un’organizzazione in grado di influenzare significativamente l’avvenire dei propri alunni. Appare dunque importante capire in che modo essa sia in grado di favorire il benessere di chi vi è inserito (RANI; RANI, 2014). In aggiunta, analizzare la scuola in un’ottica ecologica favorisce una comprensione più ampia e il riconoscimento precoce di situazioni di disagio

quali il malessere emotivo, i comportamenti di rischio e la dispersione scolastica, che possono essere gestiti con maggiore efficacia se considerati all'interno del contesto entro cui si verificano.

Analisi educativa del rischio e del disagio adolescenziale

L'adolescenza è una fase prolungata di sviluppo umano che presenta un'alta variabilità interindividuale di percorso, a fronte della specifica interazione tra l'adolescente e i compiti di sviluppo posti dal contesto in cui vive. Essa non è necessariamente una fase stressante, ma lo diventa qualora le richieste poste dal contesto superano le risorse di fronteggiamento dell'adolescente (BECCIU; COLASANTI, 2003; 2010). Tale fase rappresenta una sfida evolutiva per l'adolescente e per le altre figure che lo circondano, quali i genitori, i coetanei e gli insegnanti. Considerato in questi termini, il fenomeno adolescenziale prevede una nuova visione del disagio tipicamente ad esso associato. I comportamenti che compaiono in adolescenza, che possono compromettere il benessere, non sono problematici ma di rischio, tendono a scomparire e coinvolgono pochi soggetti persistenti (BONINO, 2005). Le azioni di rischio sono infatti modalità dotate di senso e mirano a due obiettivi, ovvero lo sviluppo dell'identità (autostima, autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione del sè, trasgressione, percezione di controllo, esplorazione di sensazioni, coping e fuga) e la partecipazione sociale (comunicazione, condivisione, riti, emulazione, superamento, esplorazione di reazioni e limiti) (BECCIU; COLASANTI, 2003; 2010).

In una prospettiva evolutiva il rischio assume una valenza funzionale (CAPRARA; FONZI, 2000). Le condotte a rischio non vanno considerate come negative, se limitate nel tempo e nella gravità del rischio stesso, in quanto permettono all'adolescente di mettere alla prova se stesso e le proprie potenzialità. La sperimentazione adolescenziale risponde infatti al bisogno di autonomia, libertà e autodeterminazione che caratterizzano la spinta motivazionale ad agire e perseguire determinati obiettivi.

Visto però che gli agiti dell'adolescente risentono inevitabilmente del contesto familiare, sociale e culturale di appartenenza e del sistema di credenze e valori di riferimento, ne deriva che famiglia e scuola devono accompagnare il processo di crescita degli adolescenti non tanto vietando loro l'assunzione di rischi, quanto piuttosto aiutandoli a 'trovare modi sani per farlo' (DI CESARE; GIAMMETTA, 2011).

Ipotesi

L'ipotesi da cui prende forma il lavoro è che vi sia una correlazione fra le quattro variabili sopra descritte di clima familiare, autoefficacia percepita, senso

della vita e clima scolastico e il processo di crescita e motivazione ad apprendere dell'adolescente. Partendo dalla qualità dell'ambiente familiare si ipotizza che questa possa incidere sull'atteggiamento e l'approccio allo studio degli adolescenti e dunque sulla motivazione ad apprendere, considerata come fattore predisponente al perseguimento del successo formativo e al benessere emotivo dei discenti.

A tal ragione, l'oggetto di interesse primario del presente lavoro è lo studio della correlazione esistente fra clima familiare sereno, incoraggiante e positivo e il rendimento scolastico.

La novità dello studio risiede nel suo valore applicativo. La ricerca di fattori sovraordinati, individuati mediante l'analisi fattoriale delle variabili considerate, e l'individuazione di profili di studenti, ottenuti mediante l'analisi dei cluster, permettono una maggiore individualizzazione degli interventi educativi, secondo un approccio di ecological empowerment.

Strumenti d'indagine per le singole dimensioni considerate

Per valutare la qualità del rapporto degli adolescenti con i propri genitori è stato somministrato il Questionario sull'Ambiente familiare (VERGATI, 2003), che concerne la qualità del clima e dei rapporti del nucleo familiare di appartenenza dello studente. Tale strumento si compone di 28 item per ciascuno dei quali l'adolescente è invitato a indicare il grado di accordo e rispecchiamento con quanto espresso mediante una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo).

Il questionario è stato riadattato ai fini della ricerca. In seguito alla somministrazione, è stata condotta un'analisi fattoriale che ha permesso di individuare i fattori maggiormente in grado di condizionare la motivazione e il senso di auto-efficacia all'interno dell'ambiente familiare e sono stati selezionati degli item più significativi, raggruppati in 3 specifici costrutti al fine di facilitare la comprensione dei risultati emersi. Il primo costrutto, la Facilità di relazione, indaga l'apertura al dialogo da parte dei genitori e la percezione di potersi confidare, confrontare e di poter ricevere supporto nella presa di decisioni da parte dell'adolescente. Valuta dunque la misura in cui l'adolescente si sente a suo agio nell'interagire con i genitori e percepisce l'ambiente familiare come fonte di sicurezza, protezione e serenità. Il secondo costrutto, la Partecipazione e attenzione al futuro, esamina la misura in cui i genitori partecipano in modo attivo alla realizzazione sia personale che professionale del figlio, consigliandolo e indirizzandolo verso scelte opportune e facendolo sentire al contempo accompagnato, sostenuto e incoraggiato all'interno del percorso di crescita. Il terzo costrutto, l'Influenza dei genitori sulle scelte (o in alternativa Condizionamento vs. libertà nelle scelte), esplora il grado di coinvolgimento dei genitori nelle decisioni e nelle scelte personali e professionali del figlio. Le scelte del ragazzo (che siano in ambito

scolastico, religioso ecc.) potrebbero infatti risentire dell'influenza esercitata dalle credenze e dagli atteggiamenti genitoriali, venendo condizionate e perdendo così autenticità.

Per valutare la dimensione dell'autoefficacia, è stato somministrato il questionario di autovalutazione *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (SORESI; NOTA, 2001) e che costituisce un riadattamento del *Career Search Self-Efficacy Scale* di Solberg, Good e Nord (1994). Tale strumento si compone di 28 item per ciascuno dei quali l'adolescente è invitato a indicare quanto le affermazioni riportate riflettono il proprio modo di pensare e agire su una scala Likert da 1 (poco) a 5 (moltissimo). In questo modo è possibile stimolare una riflessione in merito alla percezione della propria efficacia e individuare gli studenti con scarse convinzioni riguardo le proprie capacità e possibilità di riuscita, considerando l'influenza di tale costrutto nel predire il successo sia scolastico che professionale. Lo strumento prende in esame 4 distinti fattori che concorrono nel determinare il livello percepito di autoefficacia. Il primo fattore indaga la Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni, ossia la fiducia nelle proprie capacità di scelta, di messa in atto e di realizzazione di quanto stabilito. Il secondo fattore esamina la Fiducia nelle proprie capacità di controllo emozionale, dunque la fiducia nelle proprie capacità di gestire situazioni difficili tenendo sotto controllo le componenti emozionali che ne conseguono. Il terzo fattore invece esplora la Fiducia nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti, dunque la perseveranza nel raggiungimento di determinati fini, quali quelli scolastici o formativi. L'ultimo fattore valuta poi la Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse, in particolare quelle attinenti la sfera dell'apprendimento e del comportamento sociale (NOTA; PACE; FERRARI, 2016).

Per valutare il senso della vita è stato somministrato il questionario *La mia vita da studente - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni*, un riadattamento italiano ad opera di Soresi e Nota (2001) del *Quality of Life Model* (DENNIS *et al.*, 1993). Il questionario è composto da 36 item per ciascuno dei quali lo studente è chiamato a indicare il grado di consenso con quanto riportato rispetto alla propria situazione attuale su una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo). Lo strumento indaga sei macro-fattori che determinano la qualità della vita degli studenti (SORESI; NOTA; FERRARI, 2011). Il primo fattore, la Soddisfazione per la qualità del proprio ambiente di vita, è composto da 7 item che riguardano la percezione di soddisfazione dello studente circa il luogo in cui vive, le attività che porta avanti nel tempo libero e la possibilità di beneficiare, in caso di necessità, di aiuto e supporto esterni. Il secondo fattore, l'Autonomia decisionale, indaga attraverso 9 specifici item la soddisfazione dello studente in merito al grado di autonomia di cui dispone nel prendere decisioni. Il terzo fattore, la Percezione di benessere emotivo, si avvale invece di 4 item per misurare il livello di disagio

percepito dallo studente in riferimento alla propria attuale situazione di vita. Il quarto fattore, la Soddisfazione per la propria situazione, composto da 3 item, misura il livello di gradimento dello studente in merito alla propria esistenza. Il quinto fattore, la Soddisfazione per la propria esperienza di apprendimento scolastico, misura mediante 10 item il grado di apprezzamento da parte dello studente dei contenuti trattati dalla scuola e dunque oggetto di studio. Infine, l'ultimo fattore, la Soddisfazione per le relazioni con i propri compagni di classe, composto da 3 item, analizza il livello di gradimento dello studente dei rapporti maturati con i propri compagni, includendo così a tutti gli effetti all'interno dello strumento la dimensione relazionale (SORESI; NOTA; FERRARI, 2011).

Per valutare il clima scolastico è stato somministrato il Questionario sulla Situazione Scolastica (QSS) elaborato dal Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Lo strumento si compone di tre sezioni indipendenti per studenti, genitori e personale docente.

La versione per studenti (QSS-S) - utilizzata per la ricerca - si distingue in due parti. La prima consta di una raccolta anagrafica circa il genere, l'età e la scuola frequentata dal partecipante. Nella seconda parte, invece, composta da 49 item e distinta in due sezioni differenti, viene analizzata la situazione scolastica dello studente e individuato, mediante 4 appositi item, la presenza di eventuali risposte influenzate dalla desiderabilità sociale. Attraverso una scala Likert a quattro punti, lo studente viene invitato a indicare nei primi 30 item la frequenza con cui la situazione descritta nel questionario tende a verificarsi (potendo scegliere fra una serie di alternative che vanno da 'mai' a 'sempre'), mentre nei successivi 19 item il grado con il quale ritiene che quanto espresso nello strumento rispecchi la propria situazione scolastica (in questo caso potendo scegliere fra una serie di alternative che vanno da 'completamente falso' a 'completamente vero'). Il questionario si compone di nove sottoscale. La sottoscala Rapporto con i compagni indaga la presenza o meno di legami emotivi e sociali, nonché di vissuti di solidarietà e mutuo supporto fra membri della medesima classe, e valuta inoltre la percezione del singolo alunno in riferimento al proprio inserimento all'interno del gruppo. Essa fornisce indicazioni in merito al sostegno sociale ed emotivo che lo studente riceve all'interno della classe e che costituisce una variabile essenziale per il realizzarsi di un clima positivo (KORINEK *et al.*, 2000). La sottoscala Rapporto con gli insegnanti indaga la percezione dello studente sia riguardo le capacità puramente didattiche dei propri docenti che riguardo le modalità (atteggiamenti, disponibilità e stili comunicativi) con cui questi sono soliti rapportarsi. In questo modo viene messa in luce l'assoluta influenza esercitata dai docenti nel determinare assieme al gruppo classe la qualità del clima scolastico. La sottoscala Aspettative dei genitori indaga la percezione dello studente in merito alle attese dei genitori per quanto concerne il rendimento scolastico e le modalità

con cui è solito reagire a tali aspettative (quali ad esempio nervosismo o paura di deludere). Si indaga dunque la pressione esercitata dai genitori e percepita dallo studente in merito alle prestazioni e ai risultati scolastici attesi, pressione che può costituire per lo studente una vera e propria fonte di stress (DE ANDA *et al.*, 2000). La sottoscala Futuro occupazionale indaga la preoccupazione dello studente in merito all'eventualità che la scuola non gli fornisca gli elementi necessari all'inserimento nel mondo del lavoro. Tali paure, oltre a favorire lo sviluppo di condizioni di disagio, incidono negativamente sul rendimento limitando l'investimento di energie nelle attività scolastiche (ZANI, 1999). La sottoscala Interesse verso lo studio indaga la motivazione ad apprendere dello studente, variabile di prim'ordine nel determinare sia il rendimento scolastico che la qualità dell'esperienza scolastica stessa. La sottoscala Aspetti fisici e strutturali valuta invece l'impressione dello studente in merito ad aspetti quali l'organizzazione didattica, la funzionalità e il comfort degli ambienti scolastici, considerata l'influenza delle variabili ambientali sul comportamento umano (BARKER, 1968; MOOS, 1974). La sottoscala Autostima scolastica esamina poi il grado di soddisfazione e il senso di adeguatezza percepiti dallo studente, variabili che riducono le tensioni relative alla dimensione scolastica e favoriscono percorsi scolastici positivi di promozione dell'autostima personale. All'interno delle esperienze scolastiche, infatti, l'adolescente sperimenta e mette alla prova le proprie abilità, maturando ammirazione e rispetto verso se stesso (GENTILE, 1999). Ancora, la sottoscala Metodo di studio valuta la capacità degli studenti di riconoscere ed adoperare metodologie di studio personalizzate, nonché di calibrare e monitorare il proprio lavoro al fine di perseguire efficacemente determinati obiettivi (CORNOLDI; DE BENI; GRUPPO MI, 1993; PETTENÒ; TRESSOLDI; GARDINALE, 1990). Infine, la sottoscala Manifestazioni fisiche ed emotive analizza i livelli di malessere sperimentati dallo studente, indagando al contempo la presenza o meno di disturbi somatici ed emotivi.

Campione

Al fine di verificare l'ipotesi di cui sopra è stato condotto un lavoro di ricerca su un campione di circa 600 studenti di età compresa fra gli 11 e i 14 anni, frequentanti scuole secondarie di primo grado di diverse zone d'Italia.

Nello specifico, il campione (N=627) è composto per poco più della metà (circa il 52 %) da femmine. L'età media degli studenti è di 11.98 anni e nello specifico, il 41.79 % ha 11 anni, il 27.59 % 12 anni, il 21.85 % 13 anni e solo l'8.77 % 14 anni. In riferimento alla zona di residenza, i dati mostrano come la maggior parte del campione, il 34.77 %, viva nel comune di Roma, il 26.32% nel comune di Milano, il 25.04 % nel comune di Carbonia (Sardegna) e il 13.88 % nel comune di Napoli.

La somministrazione dei questionari al campione in esame è avvenuta durante l'orario scolastico ed è stato garantito l'anonimato.

Metodologia di ricerca e analisi dei dati

Al fine di verificare le ipotesi di partenza, è stato importante verificare l'efficacia degli strumenti di indagine adoperati. Per questo sono stati posti i seguenti obiettivi:

- presentare le statistiche descrittive dei risultati ottenuti dalla somministrazione dei quattro questionari per avere un quadro generale delle risposte date dal campione;
- verificare le correlazioni esistenti tra la qualità del clima familiare e l'approccio alla scuola;
- individuare, attraverso un'analisi fattoriale, la presenza di variabili latenti, che permettono di ottenere una riduzione della complessità del numero di fattori che spiegano un fenomeno;
- verificare, attraverso un'analisi dei cluster, la possibilità di distinguere gli studenti tramite gruppi e, attraverso un'analisi della varianza, la presenza di differenze all'interno degli stessi.

Le elaborazioni statistiche effettuate sono state eseguite mediante i programmi di analisi SPSS Statistics 24 e R 3.1.3. I dati sono stati ricavati tramite la somministrazione dei 4 questionari e successivamente sono stati raggruppati in un unico archivio, utilizzato come database generale. Ciò è stato reso possibile poiché ad ogni risposta data ai vari questionari corrisponde lo stesso studente. Attraverso un processo di analisi ed elaborazione dei dati, sono state calcolate medie e varianza, mentre l'attendibilità è stata verificata attraverso l'indice Alpha di Cronbach, un coefficiente in grado di misurare l'attendibilità dei test e la loro riproducibilità nel tempo (solitamente, si considerano come altamente attendibili test con valori > 0.70). Le correlazioni sono state calcolate attraverso la funzione "cor", utilizzabile in R (FRASCATI, 2008).

Per quanto riguarda la scelta del numero di componenti da utilizzare, si fa riferimento a tre criteri (PICCOLO, 2010):

- quota di varianza totale spiegata;
- Scree-graph;
- Eigenvalue one o Regola di Kaiser.

L'analisi dei cluster gerarchica (ROSS, 2008) ha permesso di identificare gruppi di casi relativamente omogenei in base alle caratteristiche selezionate, utilizzando un algoritmo che inizia con ciascun caso (o variabile) in un cluster distinto e che combina i cluster fino a quando ne rimane solo uno. Le misure

di similarità e dissimilarità sono state generate dalla procedura Distanze. A ciascun livello sono state visualizzate statistiche in base alle quali è stata selezionata la soluzione migliore, secondo i criteri di efficienza (utilizzo del minore numero di cluster possibile) e di efficacia (identificazione di gruppi di dati d'importanza decisionale). L'obiettivo è stato quello di classificare gli studenti in base al loro comportamento nei confronti della qualità di vita familiare e dello studio.

Per facilitare la scelta del numero di componenti da estrarre è stata effettuata la parallel analysis (BORRA; DI CIACCIO, 2004). Essa è basata su un'osservazione: talvolta può capitare che alcuni campioni di dati producano degli autovalori maggiori o minori di 1 per puro effetto del caso. La differenza tra un autovalore di poco superiore a 1 e un altro di poco inferiore può essere molto sottile, così sottile che può essere stato il caso a determinarla. La parallel analysis consiste nel confrontare gli autovalori calcolati sui dati osservati non solo con il valore soglia 1, ma anche con degli autovalori calcolati su matrici di dati casuali. L'idea è che una componente, perché sia considerata significativa, non solo debba presentare un autovalore maggiore di 1, ma il suo autovalore deve anche essere superiore al corrispettivo autovalore prodotto da dei dati casuali. In sostanza, la componente deve dimostrare di essere più forte del caso.

Verifica delle ipotesi

Al fine di dimostrare la consistenza delle scale utilizzate, sono state calcolate le statistiche descrittive più importanti (medie e varianze) dei 4 questionari somministrati, così da avere un quadro completo delle risposte date dal campione in esame. L'attendibilità è stata verificata attraverso l'indice Alpha di Cronbach. Per questioni logiche riportare tutti questi valori per ciascun item sarebbe molto complicato pertanto sarà sufficiente tener conto delle seguenti considerazioni riguardo ciascuno questionario.

Per quanto riguarda il Questionario sull'Ambiente familiare (VERGATI, 2003) i dati raccolti sono stati analizzati mediante l'analisi fattoriale. Questa è stata eseguita con il metodo delle componenti principali e la rotazione varimax. Seguendo le indicazioni classiche per la scelta del numero dei fattori da rotare, se ne sono evidenziati 3 e come ulteriore verifica è stata eseguita l'item analisi raggruppando in 3 scale gli item così come sono emersi dall'analisi fattoriale.

A seguito di quanto riportato e dell'analisi dei punteggi ottenuti, è emerso un maggior numero di risposte (per i fattori considerati) comprese fra le variabili 3 e 4, ovvero tra 'abbastanza' e 'molto'. Questo implica una significativa influenza esercitata dalle famiglie nelle scelte degli adolescenti, incluse quelle che riguardano il loro futuro scolastico e le amicizie frequentate. Gli studenti in esame, dunque, si sentono incoraggiati e sostenuti dai propri genitori. Ciò nonostante,

l'analisi delle risposte date ha permesso di mettere in luce la presenza di diversi valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario infatti è un numero compreso tra 1 e 2.

Per quanto riguarda la dimensione dell'autoefficacia percepita dagli studenti, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (SORESI; NOTA, 2001) ha permesso di evidenziare un maggior numero di risposte corrispondenti all'alternativa 3, ossia 'abbastanza'. Ciò implica che la maggior parte degli studenti coinvolti nella ricerca tende a percepirsi come in grado di operare scelte autonome, funzionali sia per il momento attuale che per il futuro. Crede inoltre di saper gestire le situazioni frustranti o fonte di stress riuscendo ad autoregolare la propria emotività, di saper perseguire gli obiettivi prefissati con perseveranza, costanza e tenacia e di poter far fronte con successo a qualsiasi ostacolo o difficoltà futura. Crede dunque in sé, nelle proprie capacità di decision making e di problem solving e dunque nelle proprie possibilità di riuscita, sia nel presente che nel futuro.

Rispetto alla valutazione del senso della vita, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *La mia vita da studente - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (SORESI; NOTA, 2001), ha messo in luce come la maggior parte delle risposte date dagli adolescenti oscilli tra le variabili 3 e 4, ossia tra 'abbastanza' e 'molto'. Ciò denota un significativo livello di soddisfazione da parte degli studenti in merito alla qualità del proprio ambiente di vita, dunque in merito ai luoghi frequentati, alle attività extrascolastiche portate avanti e alla rete di supporto a cui poter fare riferimento in caso di necessità. Si evince inoltre, anche qui, la percezione di un buon livello di autonomia decisionale, oltre a un buon livello di benessere emotivo, una considerazione positiva riguardo la dimensione scolastica e nello specifico i programmi didattici e i temi trattati, e un buon grado di soddisfacimento in riferimento alla qualità dei rapporti amicali sviluppati fra compagni.

È emersa la presenza di molti valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario è infatti un numero compreso fra 1 e 2.

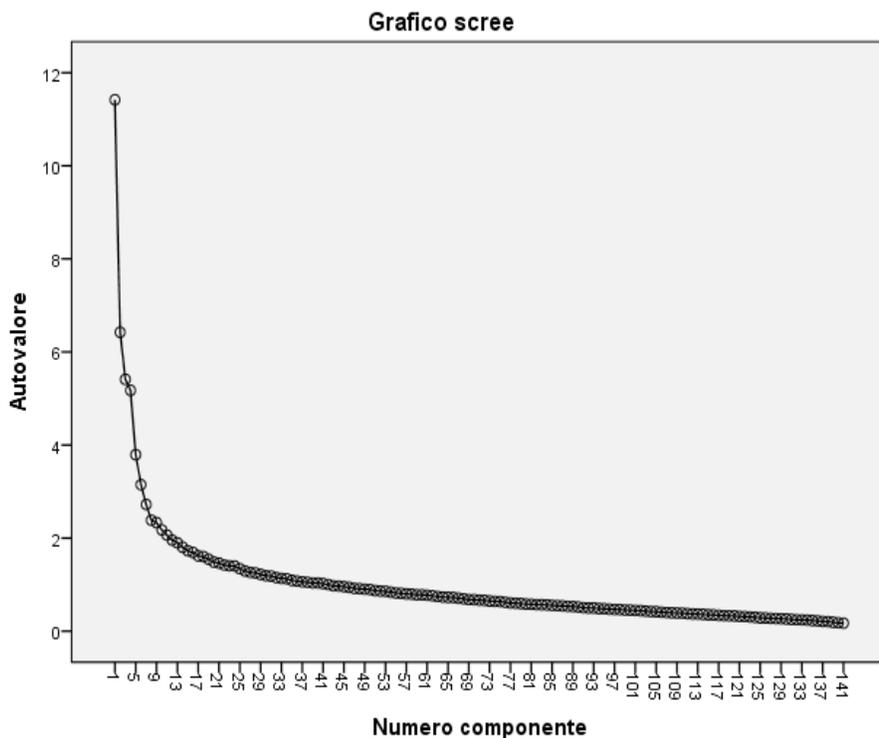
Infine, per quanto concerne l'analisi dei punteggi attribuiti dal campione al Questionario sulla Situazione Scolastica - versione per studenti (QSS-S), è stato evidenziato come nella prima parte un gran numero di studenti abbia dato risposte comprese tra le possibilità di scelta 2 e 3, ossia tra 'qualche volta' e 'spesso'. Tali risposte, se da una parte indicano un certo grado di coinvolgimento e soddisfazione da parte dello studente in merito alla propria vita scolastica, dall'altra evidenziano una significativa emotività dinanzi a determinate sfide quali, ad esempio, interrogazioni o compiti in classe. Ciò che si evince, infatti, è che buona parte del campione si sente agitato in prossimità di una verifica o degli incontri genitori-insegnanti, stress riconducibile in primis alla paura di deludere i genitori. Nella seconda parte del questionario, invece, è emerso un maggior numero di risposte comprese tra B e C, a indicare che le affermazioni contenute negli item

in riferimento ai livelli di autostima scolastica, agli aspetti strutturali caratterizzanti la scuola, alle aspettative e alle paure per il futuro erano ‘più false che vere’ o ‘più vere che false’. Ciò che si evince da questo tipo di risposte è un grado di aleatorietà piuttosto elevato, come se non fosse stato compreso dagli studenti il valore intrinseco delle domande loro poste. È da segnalare la presenza di molti valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario, infatti, è pari a 1.

Da quanto emerso è possibile confermare l’ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento.

Il numero di componenti principali che vengono ritenute sufficienti e utilizzabili può essere osservato nel grafico sottostante (Grafico 1), che riporta gli autovalori in funzione del numero delle componenti. Questo si presenta come una spezzata sempre decrescente che si distingue per una brusca variazione della pendenza (il gomito) che ci segnala il numero delle componenti da utilizzare.

Grafico 1. Autovalori in funzione del numero di componenti.



Come è possibile osservare, il grafico elaborato, considerato l'elevato numero di variabili, non risulta essere una spezzata bensì una curva. È evidente una variazione di pendenza intorno alla 20 esima variabile.

Rispetto all'analisi dei cluster, questa ci permette di distinguere gli studenti in due gruppi:

- coloro che riconoscono che un clima positivo in famiglia favorisce un atteggiamento di fiducia e di progettualità tale da invogliare i giovani a studiare e quindi agevolare un clima scolastico più sereno;
- coloro che, nonostante ci possa essere un malessere scolastico, credono che non sia collegato al benessere psicologico e familiare. Questo secondo gruppo rappresenta una minoranza nel nostro campione.

Conclusioni

Viene confermata l'ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento. Un buon clima familiare favorisce nell'adolescente lo sviluppo di un senso di ottimismo e fiducia nelle proprie capacità che lo porta a considerare positivamente la sua stessa esistenza e gli ambienti di riferimento, quali quello domestico e quello scolastico. Tale atteggiamento, in accordo con quanto riportato in letteratura, favorisce il manifestarsi di uno spiccato impegno verso gli obblighi scolastici e dunque il fiorire di una significativa motivazione ad apprendere.

È stato dimostrato che la maggior parte degli adolescenti coinvolto nella ricerca:

- percepisce pieno sostegno e supporto da parte dei propri genitori, disponibili all'ascolto e al dialogo e a svolgere la funzione di guida dinanzi alle decisioni più impegnative (specie quelle che riguardano la realizzazione personale e professionale), offrendo sostegno e al contempo lasciando la totale libertà di operare scelte autonome e libere;
- crede in se stesso e nelle proprie capacità di scelta, di realizzazione e di gestione di qualsiasi tipo di situazione stressante;
- considera soddisfacente la qualità dei propri ambienti di vita (luoghi, attività e persone frequentate) e della propria scuola, sia per quanto riguarda la qualità dei rapporti instaurati con gli insegnanti e con i compagni, che per quanto riguarda la programmazione didattica offerta;
- riconosce una certa difficoltà nel regolare e gestire la propria emotività dinanzi a specifiche prove, in particolare quelle appartenenti all'ambito didattico (interrogazioni e/o verifiche), legata alla preoccupazione e alla paura di deludere i propri genitori.

Gli studenti, seppur diversi per genere, età e area geografica di appartenenza, percepiscono positivamente sia il rapporto con i propri genitori che con loro stessi e con gli ambienti di vita che li circondano, quale quello scolastico. Ciò porta a concludere che la costante presenza di genitori supportanti e motivanti trasmetta loro un senso di sicurezza che si tramuta in vera e propria fiducia in sé e nella propria possibilità di riuscita e successo. Adeguate aspettative genitoriali, buoni livelli di autoefficacia e scuole accettate e riconosciute per le loro qualità da parte degli studenti iscritti fanno inoltre sì che questi si sentano ben disposti e motivati nei confronti dello studio, variabile in grado di incidere non solo sulle prestazioni attuali, ma anche sulle successive scelte formative e professionali e dunque in grado di influire su quella che sarà la qualità di vita futura.

I risultati emersi dalla ricerca hanno un'importante ricaduta applicativa da un punto di vista pedagogico e psicologico. Ribadiscono l'importanza di favorire l'impegno di famiglie e istituzioni nel potenziare il loro legame così da incrementare la probabilità di avere studenti sicuri di sé, motivati ad apprendere e giovani-adulti con buone prospettive future. Tale atteggiamento, inoltre, funge da fattore di protezione rispetto allo stabilizzarsi di comportamenti di rischio, inizialmente adoperati come forma di reazione dinanzi a difficoltà e fallimenti. Famiglia e scuola possono e devono collaborare al fine di lasciare al ragazzo l'opportunità di sperimentare e mettersi alla prova senza correre il rischio che tali condotte si cristallizzino e diventino elementi caratterizzanti dell'identità adulta. In accordo con l'ecological empowerment approach, i risultati della ricerca evidenziano come i ragazzi non possano essere considerati entità isolate e scisse dagli ambienti relazionali e fisici in cui sono inseriti e come il loro equilibrio dipenda dalla rete relazionale e dai vari ambienti di vita in cui sono coinvolti (MATTA, 2016). È necessario 1) favorire la capacità di mentalizzare, ossia di comprendere i comportamenti messi in atto non solo per la loro gravità o per le loro conseguenze, quanto piuttosto per i pensieri, gli affetti, i desideri, i bisogni e le intenzioni che vi sono alla base, e 2) aiutare i ragazzi a trovare delle modalità alternative per esprimere e manifestare i propri stati interni, sostituendo la messa in atto di condotte disfunzionali con altre meno pericolose per il benessere e la salute.

Rispetto alla funzione genitoriale, come sottolineato da Ingoglia, Lo Cricchio e Liga (2011), questa deve caratterizzarsi per una cura responsabile che concili le richieste di protezione e autonomia degli adolescenti e orienti il ragazzo nell'operare scelte autonome. È indispensabile che i genitori contribuiscano ad accrescere l'autoefficacia percepita dei figli, trasmettendo fiducia nelle loro capacità. Tale atteggiamento ha ricadute sulla motivazione allo studio e incide positivamente sulla percezione che il ragazzo ha di sé, del senso della propria vita e in merito alle proprie prospettive future. Contrariamente, una costante sfiducia nelle proprie capacità comporta a lungo termine una 'paura nel futuro'

(MONTUSCHI, 2014), ovvero un senso di profonda impotenza che può incidere negativamente sull'immagine che il ragazzo ha di sé e sull'identità che in questa fase viene a definirsi.

Per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della scuola e della motivazione allo studio dei propri figli, i genitori dovrebbero:

- trasmettere credenze, atteggiamenti e valori riguardo l'educazione e in particolar modo la scuola;
- riconoscere i successi e i fallimenti dei ragazzi e più in generale mostrare il loro coinvolgimento nel fissare obiettivi e verificare insieme il loro raggiungimento;
- invitare alla responsabilità, al rispetto e alla negoziazione e collaborazione con l'altro, specie fra compagni;
- favorire la realizzazione di esperienze varie e complesse, ricche di stimoli e spunti di riflessione sia a livello cognitivo che emotivo, che attivino l'interesse, la disponibilità e la predisposizione ad apprendere (MARIANI, 2006).

Per favorire la motivazione all'apprendimento, è importante che i genitori mantengano un atteggiamento equilibrato nei confronti dei propri figli. Come evidenziato da Vergati (2005), la spinta alla riuscita in ambito didattico risulta infatti maggiore nel momento in cui le stimolazioni da parte dei genitori sono moderate (HOFFMAN; GOLDSMITH; HOFACKER, 1992) piuttosto che minime o al contrario eccessive (NYGÅRD, 1975).

Rispetto alla scuola, invece, è fondamentale che essa promuova con costanza la propria pratica educativa e valorizzi lo sviluppo di una motivazione intrinseca, caratterizzata da interesse e curiosità, piuttosto che una motivazione estrinseca, tipica di una concezione dello studio come forma di competizione o gratificazione sociale (LIEURY; FENOUILLET, 2001). Come sottolineato da Santrock (2008, p. 435) “sembra sempre più evidente che gli insegnanti dovrebbero aiutare a stabilire, in classe, un clima in cui gli studenti siano intrinsecamente motivati ad apprendere”²².

La scuola deve promuovere la partecipazione alle dinamiche interne della classe e la motivazione ad apprendere mediante iniziative e strategie metodologiche che si caratterizzano 1) per forme di didattica differenziate e 2) per strategie didattiche a stampo metacognitivo, che favoriscano la riflessione sul lavoro in atto, sul valore attribuito a quanto eseguito e sulla motivazione che sottende l'apprendimento.

Per favorire la propensione allo studio e al successo scolastico degli adolescenti risulta fondamentale la costruzione di una relazione positiva tra insegnanti e allievi. È stato dimostrato (Rosenthal - Jacobson, 1968), infatti, che maggiori aspettative da parte degli insegnanti nei confronti dei propri studenti, anche se

non del tutto motivate dai dati di realtà, favoriscono in questi ultimi miglioramenti nelle prestazioni, e dunque nei risultati scolastici, rispetto ai compagni verso i quali gli insegnanti non nutrono le medesime attese (VERGATI, 2005). Tale fenomeno viene definito come ‘effetto pigmaglione’ e sottolinea il peso delle relazioni con gli adulti significativi (in questo caso gli insegnanti) nel determinare l’impegno e la motivazione ad apprendere degli studenti.

Quanto riportato evidenzia l’assoluta centralità di famiglia e scuola nel determinare l’approccio alla vita e allo studio degli adolescenti. Se ciò a cui si ambisce è avere adolescenti sicuri, ottimisti e orientati con progettualità e serenità al futuro, nonché studenti motivati ad apprendere con impegno e costanza, allora è necessario prendere consapevolezza su quali siano le variabili in grado di incidere su tali fattori e migliorare i contesti di vita per promuovere uno sviluppo ottimale della persona.

Submissão: 11/01/2018

Revisão dos autores: 15/03/2018

Aprovado para publicação: 09/04/2018

Notas

1 Docente aggiunto della facoltà di Scienze dell’Educazione na Università Pontificia Salesiana, Roma. E-mail: emad@unisal.it

2 Al fine di favorire la dimensione intrinseca vi sono una serie di strategie tra le quali quella di utilizzare software didattici presentati sotto la modalità di giochi su PC che contribuiscono a favorire l’attivazione e la partecipazione dello studente (HABGOOD; AINSWORTH, 2011).

Bibliografia

ANDERSON, Linda et al. Classroom task environment and student task related belief. **Elementary School Journal**, v. 88, n. 3, p. 281-295, 1988.

ARIOLI, Antonella. **Questa adolescenza ti sarà utile**. La ricerca di senso come risorsa per la vita. Milano: Franco Angeli, 2013.

BANDURA, Albert. Reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, Robert; KOLLIGIAN JR., John (a cura di). **Competence considered**. New Haven: Yale University Press, 1990. p. 315-362.

_____. **Adolescenti e autoefficacia**. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale. Trento: Erickson, 2012.

BANDURA, Albert et al. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 3, p. 525-534, 2008.

- BARKER, Roger. **Ecological psychology**: concepts and methods for standing the environment of human behavior. Stanford: Stanford University Press, 1968.
- BECCIU, Mario; COLASANTI, Anna Rita L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative. **Rassegna CNOS**, v. 1, p. 39-45, 2003.
- _____. La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto. **Orientamenti Pedagogici**, v. 57, n. 2, p. 225-234, 2010.
- BIANCHI, Paola. **Genitori, orientarsi verso il futuro**. Roma: Sovera Edizioni, 2015.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHOUDHURY, Suparna. Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. **Child Psychology and Psychiatry**, v. 47, n. 3-4, p. 296-312, 2006.
- BONINO, Silvia. **Il fascino del rischio negli adolescenti**. Firenze: Giunti, 2005.
- BORCA, Gabriella; BEGOTTI, Tatiana. L'adolescente a scuola: i rischi legati a un'esperienza negativa. In: CATTELLINO, Elena (a cura di). **Rischi in adolescenza**. Comportamenti problematici e disturbi emotivi. Roma: Carocci Editore, 2010. p. 65-88.
- BORRA, Simone; DI CIACCIO, Agostino. **Statistica**. Metodologie per le scienze economiche e sociali. Roma: McGraw-Hill, 2004.
- BROPHY, Jere. **Motivare gli studenti ad apprendere**. Roma: LAS, 2003.
- BROWN, Roy; BAYER, Max; MACFARLANE, Christine. **Rehabilitation programs**: performance and quality of life of adults with developmental handicaps. Toronto: Lugas, 1989.
- CANNAVÒ, Leonardo; VERGATI, Stefania (a cura di). **La qualità della vita dei ragazzi**. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza. Roma: Euro-ma, 2003.
- _____. **Motivare è riuscire**. Le ragioni del successo. Bologna: Il Mulino, 2013.
- CAPRARA, Gian Vittorio; FONZI, Ada. **L'età sospesa**. Firenze: Giunti, 2000.
- CAPRARA, Gian Vittorio et al. The positivity scale. **Psychological Assessment**, v. 24, n. 3, p. 701-712, 2012.
- COLOMBO, Maddalena. **Adolescenti italiani e cultura della legalità**. Milano: Franco Angeli, 2016.
- CORNOLDI, Cesare; DE BENI, Rossana; GRUPPO MT. **Imparare a studiare**. Trento: Erickson, 1993.

CORNOLDI, Cesare; ZACCARIA, Sara. **In classe ho un bambino che...** Trento: Erickson, 2015.

CORSANO, Paola; MUSETTI, Alessandro. **Dalla solitudine all'autodeterminazione**: processi di separazione e individuazione in adolescenza. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2012.

COZZOLINO, Mauro (a cura di). **Motivazione allo studio e dispersione scolastica**. Come realizzare interventi efficaci nella scuola. Milano: Franco Angeli, 2014

CROCETTI, Elisabetta. **Il contesto scolastico in adolescenza**: identità, benessere e dinamiche relazionali. Studi Zancan, v. 3, p. 80-86, 2014.

DE ANDA, Diane et al. Stress, stressors and coping among high school students. **Children and Youth Services Review**, v. 22, p. 441-463, 2000.

DE BENI, Rossana; MOÈ, Angelica. **Motivazione e apprendimento**. Bologna: Il Mulino, 2000.

DE SANTI, Anna; PELLAI, Alberto. Comportamenti in adolescenza. In: DE SANTI, Anna; GUERRA, Ranieri; MOROSINI, Pierluigi (a cura di). **La promozione della salute nelle scuole**: obiettivi di insegnamento e competenze comuni. Roma: Istituto Superiore di Sanità, 2008. p. 43-52. (Rapporti ISTISAN 08/1).

DENNIS, Ruth et al. Quality of life as context for planning and evaluation of services for people with disabilities. **Exceptional Children**, v. 59, n. 6, p. 499-512, 1993.

DI CESARE, Gianluigi; GIAMMETTA, Rosalia. **L'adolescenza come risorsa**: una guida operativa alla peer education. Roma: Carocci Editore, 2011.

D'ONOFRIO, Ermanno. **Adolescenza**: una terra di mezzo. Roma: Aracne, 2013.

ECCLES, Jacquelynne; WIGFIELD, Allan; SCHIEFELE, Ulrich. Motivation to succeed. In: EISENBERG, Nancy (a cura di). **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1998. vol. 3, p. 1017-1095.

MATTA, Emad Samir. **Educare motivando**. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere. Roma: LAS, 2016.

FEDERICO, Roberta. **Funzionamento familiare dell'adolescente**. Risultati di una ricerca. Tricase: Edizione Digitale Youcanprint 2015.

FRANKL, Viktor. **La sfida del significato**. Analisi esistenziale e ricerca di senso. Trento: Erickson, 2005.

FRASCATI, Fabio. **Formulario di statistica con R, versione 2.7.0**. Firenze: Fabio Frascati, 2008.

GALIMBERTI, Umberto. **Enciclopedia di psicologia**. Milano: Garzanti, 2003.

GENTILE, Maurizio. Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima. **Psicologia dell'Educazione e della Formazione**, v. 1, n. 1, p. 51-72, 1999.

HABGOOD, Jacob; AINSWORTH, Shaaron. Motivating children to learn effectively: exploring the value of intrinsic integration in educational games. **The Journal of Learning Sciences**, v. 20, n. 2, p. 169-206, 2011.

HALL, Peter; ELIAS, Lorin; CROSSLEY, Margaret. Neurocognitive influences on health behavior in a community sample. **Health Psychology**, v. 25, n. 6, p. 778-782, 2006.

HOFFMAN, James; GOLDSMITH, Elizabeth; HOFACKER, Charles. The influence of parents on female business students' salary and work hour expectations. **Journal of Employment Counselling**, v. 29, n. 2, p. 79-83, 1992.

INGOGLIA, Sonia. Autonomia e connessione nella relazione genitori-adolescenti. In: INGOGLIA, Sonia; ALLEN, Joseph (a cura di). **Autonomia e connessione nella relazione genitori-adolescenti**. Una procedura d'osservazione delle relazioni familiari. Milano: Unicopli, 2010. p. 39-68.

INGOGLIA, Sonia; LO CRICCHIO, Maria Grazia; LIGA, Francesca. Genitori-adolescenti: autonomia e connessione. In: ALBIERO, Paolo (a cura di). **Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettive multidisciplinari**. Roma: Carocci Editore, 2011. p. 61-97.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. **Cooperation and competition: theory and research**. Edina: Interaction Book Company, 1989.

KORINEK, Lory et al. Creare comunità di classe e reti di sostegno tra studenti. **Difficoltà di apprendimento**, v. 5, p. 297-308, 2000.

LAGHI, Fiorenzo et al. Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale. **Journal of Educational Cultural and Psychologist Studies**, v. 5, p. 57-74, 2012.

LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. **Motivazione e successo scolastico**. Bergamo: Magi Edizioni, 2001.

MANCONE, Stefania; DIOTAIUTI, Pierluigi. La motivazione. In: COZZOLINO, Mauro (a cura di). **Motivazione allo studio e dispersione scolastica**. Come realizzare interventi efficaci nella scuola. Milano: Franco Angeli, 2014. p. 25-68.

MARIANI, Luciano. **La motivazione a scuola**. Prospettive teoriche e interventi strategici. Roma: Carocci Faber, 2006.

MASON, Lucia. **Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione**. Bologna: Il Mulino, 2006.

- MONTUSCHI, Ferdinando. **Gli equilibri dell'amore: cura di sé e identità personale.** Bologna: EDB, 2014.
- MOOS, Rudolf. **Evaluating treatment environments: a social ecological approach.** New York: Wiley, 1974.
- MORTARI Luigina. Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso e della pratica educativa. In: MARIANI, Anna Marina (a cura di). **L'agire scolastico.** Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti. Brescia: Editrice Morcelliana, 2017. p. 33-55.
- NOTA, Laura; PACE, Francesco; FERRARI, Lea. Career decision self-efficacy scale-short form: uno studio per l'adattamento italiano. **Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento**, v. 9, p. 23-35, 2016.
- NYGÅRD, Roald. A reconsideration of the achievement motivation theory. **European Journal of Social Psychology**, v. 5, p. 61-92, 1975.
- PAJARES, Frank. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In: SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry (a cura di). **Motivation and self-regulated learning.** New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 111-139.
- PALMONARI, Augusto. **Psicologia dell'adolescenza.** Bologna: Il Mulino, 2011.
- PELLAI, Alberto; BONCINELLI, Stefania. **Just do it!** Comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia. Milano: Franco Angeli, 2002.
- PETTENÒ, Laura; TRESSOLDI, Patrizio; GARDINALE, M. **Lo studente di successo.** Tecniche per imparare a studiare. Treviso: Paese Pagus, 1990.
- PICCOLO, Domenico. **Statistica.** 2. ed. Bologna: Il Mulino, 2010.
- QUAGLINO, Giampiero. **Appunti sul comportamento organizzativo.** Torino: Tirrena Stampatori, 1990.
- RANI, Reena; RANI, Poonam. Influence of organizational climate of elementary schools on job satisfaction of elementary teachers. **International Journal of Science, Environment and Technology**, v. 2, p. 652-658, 2014.
- RHEINBERG, Falko. **Psicologia della motivazione.** Bologna: Il Mulino, 2003.
- ROSS, Sheldon. **Probabilità e statistica per l'ingegneria e le scienze.** 3. ed. Bologna: Il Mulino, 2008.
- SANTINELLO, Massimo; BERTARELLI, Paola. La scuola come setting. In: PREZZA, Miretta; SANTINELLO, Massimo. **Conoscere la comunità.** L'analisi degli ambienti di vita quotidiana. Bologna: Il Mulino, 2002. p. 257-296.
- SANTROCK, John. **Psicologia dello sviluppo.** Milano: McGraw-Hill, 2008.

SCHALOCK, Robert et al. Quality of life: its measurement and use. **Mental Retardation**, v. 27, n. 1, p. 25-31, 1989.

SCHNEIDER, Benjamin. Organization climate: An essay. **Personnel Psychology**, v. 28, p. 447-479, 1975.

SCHUNK, Dale; MEECE, Judith. Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (a cura di). **L'autoefficacia degli adolescenti**. Trento: Erickson, 2007. p. 87-144.

SCHUNK, Dale; LILLY, Marsha. Sex differences in self-efficacy attributions: influence of performance feedback. **Journal of Early Adolescence**, v. 4, n. 3, 1984.

SOLBERG, Scott; GOOD, Glenn; NORD, Dennis. Career search self-efficacy: ripe for applications and intervention programming. **Journal of Career Development**, v. 21, n. 1, p. 63-72, 1994.

SORESI, Salvatore; NOTA, Laura. **Optimist**. Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni. Firenze: ITER, 2001.

SORESI, Salvatore; NOTA, Laura; FERRARI, Lea. Orientamento e qualità della vita. **Rivista Online per l'Orientamento**, v. 4, 2011.

TAGIURI, Renato; LITWIN, George. **Organizational climate**: explorations of a concept. Harvard: University Press, 1968.

VERGATI, Stefania. La qualità della vita dei ragazzi: temi, concetti, modelli. In: CANNAVO, Leonardo; VERGATI, Stefania (a cura di). **La qualità della vita dei ragazzi**. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza. Roma: Euro-
ma, 2003. capitol II.

_____. (a cura di). **La costruzione intergenerazionale delle aspettative**.
Giovani, famiglie, università. Roma: Bonanno Editore, 2005.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne; PINTRICH, Paul. Development between the ages of 11 and 25. In: BERLINER, David; CALFEE, Robert (a cura di). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996. p. 148-185.

ZANI, Bruna. Strategie di coping in adolescenza. In: ZANI, Bruna; CICOGNANI, Elvira (a cura di). **Le vie del benessere**. Roma: Carocci Editore, 1999. p. 153-195.

ZUCKERMAN, Marvin. **Sensation seeking**: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

“Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”: o conceito de inovação educacional segundo o Magistério da Igreja

LUIS EDUARDO DUARTE NOVAIS¹

Resumo: A partir de uma investigação qualitativa, de natureza exploratória, este artigo procura interpretar a compreensão desenvolvida pela Congregação para a Educação Católica acerca do conceito de inovação educacional, inerente ao documento “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”. Orientado pela hipótese de que a Igreja deve ser contada como interlocutora indispensável nos fóruns que discutem o sentido que se deve atribuir, contemporaneamente, à educação, este estudo evidencia que a noção de inovação educacional não deve confundir-se com a simples introdução de práticas metodológicas presumivelmente avançadas, no interior das instituições de ensino, para satisfazer a uma necessidade essencialmente pragmática, condicionada pela ideia de que escolas e universidades devem privilegiar a transmissão e a aquisição de habilidades e competências que preparem seus alunos para acessar e utilizar informações. Aproximando-se das reflexões propostas por Hernández *et al.* (2000), Carbonell (2002), Canário (2006) e Masetto (2012), educadores reconhecidamente qualificados em suas análises acerca da concepção de inovação, o Magistério Eclesial aponta que a inovação educacional deve ser conduzida segundo um paradigma que ressignifica o próprio conceito de aprendizagem, entendendo-a como um processo de formação integral da pessoa humana, o qual se desenvolve no âmbito da complexa rede de relacionamentos interpessoais que se instala no contexto dos estabelecimentos educativos.

Palavras-chave: Inovação educacional. Educação integral. Relação professor-aluno.

“Educating today and tomorrow. A renewing passion”: the concept of educational innovation according to the Magisterium of the Church

Abstract: From an exploratory qualitative research, this article seeks to interpret the understanding developed by the Congregation for Catholic Education regarding the concept of educational innovation, inherent in the document “Educating today and tomorrow. A renewing passion”. Guided by the hypothesis that the Church should be counted as an indispensable interlocutor with the forums that discuss the meaning that should be attributed simultaneously to education, this study shows that the notion of educational innovation should not be confused with the simple introduction of practices presumably advanced methodologies within educational institutions to satisfy an essentially pragmatic

need, conditioned by the idea that schools and universities should privilege the transmission and acquisition of skills and competences that prepare students to access and use information. Approaching the reflections proposed by Hernández *et al.* (2000), Carbonell (2002), Canario (2006) and Masetto (2012), educators recognized in their analysis of the conception of innovation, the Ecclesial Magisterium points out that educational innovation must to be conducted according to a paradigm that reaffirms the very concept of learning, understanding it as a process of integral formation of the human person, which develops within the complex network of interpersonal relationships that settles in the context of educational establishments.

Keywords: Educational innovation. Integral education. Teacher-student relationship.

“Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva”: el concepto de innovación educativa según el Magisterio de la Iglesia

Resumen: Desde una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, el artículo busca interpretar la comprensión desarrollada por la Congregación para la educación Católica en cuanto al concepto de innovación educativa, inherente al documento “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva”. Orientado por la hipótesis de que la Iglesia debe ser considerada como interlocutora indispensable ante los foros que discuten el sentido que se debe atribuir contemporáneamente a la educación, este estudio evidencia que la noción de innovación educativa no debe confundirse con la simple introducción de prácticas metodológicas presumiblemente avanzadas dentro de las instituciones de enseñanza, para satisfacer a una necesidad esencialmente pragmática, condicionada por la idea de que escuelas y universidades deben privilegiar la transmisión y la adquisición de habilidades y competencias que preparen a sus alumnos para acceder y utilizar informaciones. En cuanto a las reflexiones propuestas por Hernández *et al.* (2000), Carbonell (2002), Canario (2006) y Masetto (2012), que son educadores reconocidos, calificados en sus análisis sobre la concepción de la innovación, el Magisterio Eclesial apunta que la innovación educativa debe ser conducida según un paradigma que revea al significado del mismo concepto de aprendizaje, entendiéndola como un proceso de formación integral de la persona humana, que se desarrolla en el ámbito de la compleja red de relaciones interpersonales que se instala en el contexto de los establecimientos educativos.

Palabras clave: Innovación educativa. Educación integral. Relación maestro-alumno.

Introdução

A partir de uma investigação qualitativa, de natureza exploratória, este artigo procura interpretar a compreensão desenvolvida pelo Magistério da Igreja Católica Apostólica Romana acerca do conceito de inovação educativa, inerente ao documento “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”, de 7 de abril de 2014, instrumento de trabalho – *Instrumentum laboris* – especialmente preparado pela Assembleia Plenária da Congregação para a Educação Católica para a celebração do Congresso Mundial de Educação Católica, que aconteceu em Roma, de 18 a 21 de novembro de 2015, em comemoração ao 50º aniversário

de promulgação da Declaração *Gravissimum educationis*, sobre a educação cristã, do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965), e aos 25 anos de publicação da Constituição apostólica *Ex corde Ecclesiae*, de João Paulo II, sobre as universidades católicas.

Orientado pelo pressuposto de que a Igreja deve ocupar um lugar de destaque nos fóruns que discutem a realidade educacional, este estudo postula a tese de que o Magistério Eclesial pode contribuir, de modo efetivo, para o adequado entendimento que se deve firmar em torno da ideia de inovação educacional, transcendendo o âmbito exclusivo das instituições de ensino católicas.

Com efeito, já em 1997, tendo em vista os desafios subjacentes ao contexto sociocultural contemporâneo e a crescente complexidade dos conhecimentos adquiridos pelas Ciências da Educação, a Congregação para a Educação Católica, em seu documento “A Escola Católica no limiar do terceiro milênio”, chama-va a Escola Católica a uma “renovação corajosa”, apontando ser necessário que ela soubesse afirmar-se “de maneira eficaz, persuasiva e atual”.

Contudo, de modo equivocado, é comum associar-se a noção de inovação educacional à introdução, no interior da escola, de práticas metodológicas supostamente progressistas que, na verdade, são vazias de conteúdo e prescindem de conhecimento, pois se prestam, apenas, à venda de didatismo. Nesse sentido, o *Instrumentum laboris* examinado neste artigo declara que a recomendada renovação da Escola Católica não deve sujeitar-se “à sedução daquilo que está na moda, daquilo que, por assim dizer, vende melhor” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Portanto, este estudo propõe-se identificar, também, quais devem ser as características de um projeto educativo que encerre, em si, aspectos de autêntica inovação, sobretudo em uma época em que o pragmatismo e o utilitarismo colonizam o mundo da educação escolar. Com esse objetivo, analisa-se a concepção de inovação educacional intrínseca ao pensamento de Hernández *et al.* (2000), Carbonell (2002), Canário (2006) e Masetto (2012), importantes autores que se dedicam à análise desse conceito.

Alguns apontamentos acerca da educação escolar na contemporaneidade

Na contemporaneidade, o significado atribuído à educação escolar parece circunscrito a concepções de caráter essencialmente pragmático e utilitário, para as quais a escola deve privilegiar um conjunto de ações dirigidas à transmissão, à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades e competências – ideia que conduz os esforços das políticas públicas educacionais para que se encontrem alternativas metodológicas que proporcionem a devida adequação das práticas educativas aos atuais condicionamentos econômico-financeiros.

Com efeito, Chizzotti e Ponce (2012) apontam para a rápida inserção da lógica do capital no interior do espaço escolar, na última década do século passado e na primeira deste século, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, o que produz, de acordo com os autores, um movimento de padronização daquilo que se consideram as habilidades e as competências fundamentais que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica, pela introdução de mecanismos de gestão gerencial da educação, que se inspiram em procedimentos empresariais típicos, definidos a partir de estratégias de resultados.

De fato, existe um discurso – inerente aos documentos que normatizam a educação brasileira – que outorga à escola a finalidade de preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), determina que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, de tal forma que a Educação Básica assegure à pessoa a formação comum imprescindível para o exercício da cidadania e forneça-lhe os meios para progredir no trabalho (BRASIL, 1996), de conformidade com o que dispõe o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Nesse sentido, o Parecer CNE/CBE nº 7/2010, de 7 de abril de 2010, por meio do qual a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca que tais diretrizes admitem que a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de nação, fundamenta-se na cidadania e que, portanto, a educação em nível básico é considerada o alicerce indispensável para a capacidade de se exercer de modo pleno esse direito (BRASIL, 2013).

Chizzotti e Ponce (2012) asseveram que essa declaração de princípios da educação nacional torna as políticas públicas educacionais permeáveis ao modelo de extração liberal, pois o trabalho, pelo qual acontece a inserção da pessoa na vida social, está visceralmente subordinado à matriz de funcionamento dos mercados, engendrada pelo neoliberalismo.

Assim, no âmbito das discussões que problematizam a função da escola, hoje, prevalecem aquelas explicações que evidenciam a sua inadequação à ideologia do mercado e da modernização e a necessidade de se introduzirem, de forma massiva, as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no espaço educativo escolar, atribuindo-lhes a condição de panaceia para a solução de qualquer problema e agregando-lhes o valor enganoso de que é suficiente dominar algumas habilidades e competências instrumentais para acessar o sempre crescente arsenal informativo.

Por outro lado, a Igreja indica que essas demandas – de natureza tecnicista – sufocam o conceito de educação no contexto escolar, contribuindo para que se instale um inequívoco reducionismo antropológico. O Magistério Eclesial

compreende a educação na perspectiva de um processo de formação humana integral, que considera a extensão da vida em todos os seus aspectos: sensível, espiritual, intelectual, moral, individual e social.

Decerto, “conhecedora da humanidade” (PAULO VI, 1990, p. 15), a Igreja assume para si o dever de se pronunciar a respeito de qualquer atividade humana, enquanto o exigirem os direitos fundamentais da pessoa, inclusive a educação. A partir da promulgação da declaração conciliar *Gravissimum educationis*, em 28 de outubro de 1965, impulsionada pelo influxo dialógico suscitado pelo Vaticano II, a Igreja elaborou um profícuo ensinamento acerca do sentido e da função que se devem atribuir à escola na contemporaneidade. Esse Magistério desenvolveu-se, aos poucos, nos últimos 50 anos, com os textos preparados pela Congregação para a Educação Católica, apoiado pelas inúmeras manifestações dos Sumos Pontífices e enriquecido com as reflexões idealizadas pelos diferentes Conselhos Episcopais Continentais e pelas diversas Conferências Nacionais dos Bispos.

De modo indiscutível, a finalidade dessa miríade de documentos eclesiais é a de orientar a organização das Escolas Católicas. Entretanto, preparados segundo a premissa de que “a Escola Católica não pode ser pensada separadamente das outras instituições da educação, nem conduzida como corpo à parte” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997), esses textos encerram abrangentes análises filosóficas, antropológicas, sociais, políticas, teológicas, pastorais e pedagógicas, as quais, em seu conjunto, qualificam a Igreja como interlocutora indispensável nos areópagos que empreendem estudos sobre a realidade educativa.

Nessa perspectiva, o exame do documento “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova” – objeto de pesquisa deste trabalho de investigação – pretende favorecer a conveniente compreensão que se deve estabelecer em torno do conceito de inovação educacional. Para isso, será necessário esclarecer quais devem ser as características de um projeto curricular que se pretende, de fato, inovador.

Indicadores de inovação educacional em projetos curriculares

De início, é imprescindível esclarecer que a elaboração de um currículo inovador é, necessariamente, processual, isto é, a inovação educacional deve emergir como consequência de “um processo histórico de uma instituição, em determinado tempo, e ela mesma tem sua história” (MASETTO, 2012, p. 16), constituindo-se em resposta a necessidades para as quais os paradigmas existentes já não oferecem encaminhamentos aceitáveis.

Essa observação reveste-se de extrema importância para a realidade contemporânea, que elege a categoria “mudança” como que revestida de um valor supremo: “a partir do momento em que a modernidade institui-se, a mudança torna-se a pedra de toque do projeto criador. Será criador aquilo que rompe com o passado” (CLAIR *apud* FORQUIN, 1993, p. 15).

Nesse sentido, Ponce (2016) adverte que a introdução de inovações no contexto escolar pode tornar-se um problema – e não uma solução – para a educação:

Um dos sintomas da experiência temporal contemporânea é o olhar cego para a história e a afirmação, igualmente cega, de que o bom é sempre inovador, compreendido como o nunca visto, o nunca feito, como se a criação não fosse recriação do que já foi feito e experimentado; como se caminhar para o futuro não dependesse de conhecer o passado e inserir-se criticamente no presente (PONCE, 2016, p. 1144).

Por conseguinte, as inovações educacionais nunca podem apresentar-se com a característica da “neutralidade”; ao contrário, elas devem surgir “como resultado de um contexto social, de uma determinada concepção de educação” (MASETTO, 2012, p. 16), para que não sucumbam aos condicionamentos pragmáticos e utilitários que, em regra, lhe são associados: com efeito, as inovações somente adquirem significado se consideradas segundo uma perspectiva que questione as finalidades de sua inserção no ambiente escolar.

Portanto, o processo de inovação é, com certeza, complexo e abrangente. Ele não se esgota em medidas pontuais; tampouco se trata de “mudanças meramente epidérmicas que, isso sim, se vendem muito bem nas escolas privadas – e nas escolas públicas que também competem no mercado – para estar na moda e atrair mais alunos” (CARBONELL, 2002, p. 20).

Carbonell (2002, p. 19) explicita bem o entendimento que se deve atribuir a esse processo:

Existe uma definição bastante aceita e aceitável que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Logo, o desenvolvimento de um projeto curricular inovador compreende um conjunto de modificações, planejadas e integradas com muito cuidado, que envolvem, de modo direto, seus participantes, sua gestão e sua própria organização curricular. Essas mudanças são construídas por meio daquilo que Canário (2006) chama de “estratégia ecológica”, em que a escola, os professores e os alunos – ou seja, os atores e seu contexto – transformam-se ao mesmo tempo e por interação recíproca. Para que esse empreendimento aconteça, Masetto (2012) aponta dois requisitos: um imprescindível sentimento de “pertença” ao projeto,

que deve ser vivenciado por seus participantes desde o início; e uma decisiva inter-relação entre eles – professores, estudantes, gestores e comunidade externa –, de tal forma que se estabeleçam verdadeiras relações de parceria e corresponsabilidade. De acordo com essa ideia, Hernández *et al.* (2000) destacam que um aspecto relevante em um processo de inovação educacional é a constituição de um grupo de referência que o impulse e a capacidade de negociação desse grupo para saber resolver o confronto entre culturas pedagógicas diversas e criar canais de comunicação efetivamente operativos.

Assim, a implantação de um currículo inovador é favorecida, de modo fundamental, pela revisão das atividades que devem ser desenvolvidas pelo corpo docente. Em vez de oferecer ao aluno toda a informação, ou seja, um conhecimento pronto e acabado por meio de aulas ministradas em uma sequência preestabelecida, o professor deve mediar e, de maneira indireta, conduzir o processo de aprendizagem do estudante, permitindo que ele determine, por si próprio, o que precisa, de fato, aprender e saiba quais recursos lhe serão necessários para essa empreitada.

Trata-se de uma verdadeira ressignificação do processo de aprendizagem, que supere sua natural identificação com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos alunos. De acordo com Pozo (2002), devem ser valorizadas a abrangência e a complexidade de toda situação de aprendizagem, para que sejam atingidos quatro resultados que interagem continuamente e estabelecem mútua dependência entre si: a aprendizagem de fatos e comportamentos, a aprendizagem social, a aprendizagem verbal e conceitual e a aprendizagem de procedimentos.

Por conseguinte, o papel do professor deve ser o de fazer com que a aprendizagem seja um processo centrado no estudante: o professor deve dar ao aluno, sempre, a oportunidade de aprender a aprender. Interessa, assim, “uma aprendizagem ao longo da vida – *life long learning* –, para além dos espaços escolares e presente durante toda a existência humana, desenvolvendo-a em sua totalidade” (MASETTO, 2012, p. 22).

Essa atitude exige do professor a reconstrução de sua identidade pessoal e a redefinição de sua cultura profissional. A docência, exercida nessa perspectiva de inovação, pressupõe tanto a disponibilidade quanto o comprometimento do professor com o ensino, a pesquisa, o trabalho em equipe, o estudo e, em particular, a formação continuada na ação, a qual acontece em um contexto de mudança, por meio de reflexões coletivas.

Essa postura de mediação pedagógica assumida pelo professor impõe ao estudante a necessidade de envolvimento e responsabilidade em seu processo de formação, outorgando-se a ele um indiscutível protagonismo. Entende-se que a capacidade de gestão eficiente da informação e a autorregulação do próprio trabalho (tanto individual quanto em grupo), uma apropriação crítico-reflexiva da realidade, a iniciativa, a flexibilidade, a ética, a criatividade, a autonomia para

a investigação e para novas aprendizagens e a abertura a diferentes metodologias de ensino são competências que um currículo inovador deve proporcionar e desenvolver no aluno.

Canário (2006, p. 51) corrobora a compreensão, explicitada nos parágrafos anteriores, de que o cerne daquilo que é mais importante na escola é “como os professores e os alunos podem interagir no sentido de serem, ambos, produtores de saber”. De acordo com o autor:

[...] no centro da construção de novas práticas pedagógicas está a transformação dos alunos em produtores de saberes. [Então, deve-se construir], com os professores, uma estratégia de mudança que pressupõe que estes, por um efeito de retroação, possam ser influenciados pela prática dos alunos. Daqui decorre que a transformação dos alunos em produtores de saberes é concomitante com a construção da autonomia profissional dos professores (CANÁRIO, 2006, p. 59).

Decerto, a implementação de um processo de inovação educacional supõe a promoção de mudanças que incidem sobre sua gestão. Um currículo que aponta para a inovação constrói-se em espaços de gestão participativa, especialmente multirreferenciados: colegiados compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (administradores, professores, funcionários e estudantes), constituídos para planejar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da instituição.

De todo modo, segundo Hernández *et al.* (2000), a inovação não tem condições de ser levada à frente sem a participação da administração superior. A equipe gestora de um projeto inovador deve criar mecanismos que favoreçam um diálogo positivo com a administração superior, promovendo sua participação efetiva no diagnóstico das necessidades da instituição que pedem pela inovação, conquistando, assim, apoio, compromisso, envolvimento e incentivo institucional para a criação de um programa de formação continuada do corpo docente e de espaços e tempos apropriados para as atividades de planejamento e avaliação do próprio projeto, o estabelecimento de processos de seleção de novos professores a partir das características exigidas pela nova proposta, a revisão de normas, procedimentos, concepções e princípios epistemológicos, o enfrentamento de riscos, o suporte financeiro para a aquisição de novos equipamentos e a readequação da infraestrutura disponível, a articulação com a comunidade externa e a contratação de assessores.

Um currículo inovador constrói-se a partir de experiências problematizadas e integradoras do conhecimento. Assim, espera-se que o projeto pedagógico da instituição permita a reconceitualização do papel desempenhado pelas diferentes disciplinas: “o importante não é ensinar uma disciplina, mas trabalhar com informações desta e daquela área de conhecimento” (MASETTO, 2012, p. 26). Trata-se

de superar aquela tradição curricular de natureza estritamente disciplinar, fundamentada em uma concepção empírico-positivista, segundo a qual a formação é proporcionada por um currículo com características fragmentadas, composto por disciplinas autônomas e independentes entre si (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Decorre dessa condição que a organização curricular deve estruturar-se segundo módulos, eixos ou unidades temáticas, que contemplem conteúdos de diferentes áreas, tratados de forma progressiva e complementar, integrados ao longo do período de duração do curso: uma integração horizontal, que promove a análise de um certo assunto, considerados os seus múltiplos aspectos, e uma integração vertical, a qual proporciona a correlação entre as diversas questões tratadas nas várias etapas do programa.

A interdisciplinaridade, inerente a essa proposta pedagógica, deve permitir uma real interação entre conteúdos teóricos e práticos, técnico-científicos e socioculturais; deve também assentar-se sobre uma metodologia de ensino ativa e participativa, que valoriza a aprendizagem por descoberta e a autonomia, oportunizando a apropriação pelo aluno de diversas competências e habilidades, como: pesquisa, trabalho cooperativo, elaboração e administração de projetos, empreendedorismo, comunicação e expressão, interculturalidade, compromisso ético e social.

Enfim, o projeto pedagógico subjacente a um currículo inovador, atendendo aos princípios de uma formação ampla – generalista, humanística, colaborativa e interventora – está implicado em uma epistemologia construtivista, na medida em que mobiliza o aluno a aplicar o que aprendeu nas situações concretas de sua vida (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Por coerência, a avaliação deve ser formativa e processual. Os estudantes precisam contar com um feedback adequado e regular, que os orientem com relação à sua aprendizagem. Em discussão com o grupo, o professor deve organizar um processo de avaliação (em termos de autoavaliação e heteroavaliação) que ofereça a ele próprio e aos alunos um feedback de máxima qualidade acerca do desempenho de todos (professor e alunos) com relação ao trabalho desenvolvido e que se constitua em um indicativo seguro de ajustamento e conveniência do programa, e, se necessário, de reorientação da aprendizagem.

A arquitetura interdisciplinar de um currículo inovador pode favorecer ainda a flexibilização de sua estrutura, com relação aos tempos e aos espaços de aprendizagem. A ideia de flexibilidade curricular pode conduzir também ao conceito de “currículo em movimento”, isto é, sua construção em processo e sua ressignificação contínua, por meio de uma atualização permanente em seus aspectos técnico-científicos, socioculturais e didático-pedagógicos, para acompanhar a dinâmica própria da contemporaneidade em função de novos saberes que se produzam, atendendo a demandas emergentes, incorporando conhecimentos e permitindo, inclusive, o engajamento do estudante com a comunidade.

Por fim, cumpre sublinhar, mais uma vez, o ponto de partida das reflexões realizadas nesta seção: “É na intersecção de *todos* os elementos de formação, os sujeitos, o currículo e a instituição, que é catalisada a verdadeira inovação que vem à presença e se manifesta claramente nos diferentes indícios considerados” (TAVARES *apud* MASETTO, 2012, p. 29).

Uma vez fixadas as características inerentes a um processo de inovação educacional, e sustentando a premissa de que a Igreja deve ser admitida como interlocutora qualificada nos fóruns que problematizam os diversos aspectos da educação escolar, cabe, agora, reconhecer o entendimento desenvolvido pelo Magistério Eclesial acerca do conceito de inovação, intrínseco ao documento “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”.

Identificando elementos de inovação educacional no documento “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”

O próprio título do *Instrumentum laboris* que se analisa neste artigo – “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova” – indica que a Igreja percebeu ser indispensável a introdução de processos de inovação em seus estabelecimentos de ensino. Ao longo desse documento, a Congregação para a Educação Católica procura responder à seguinte questão: à luz do Magistério Eclesial e diante das necessidades e dos desafios de hoje, como devem ser a escola e a universidade católica? Com efeito, é possível identificar importantes elementos de inovação educacional nas respostas apresentadas. Na verdade, é bem plausível considerar que essas respostas ultrapassam o âmbito das próprias instituições de ensino católicas, oferecendo, ao universo acadêmico, uma consistente contribuição para as discussões que se desenvolvem em torno da noção de inovação.

Porém, antes de tudo, é necessário sublinhar a advertência, expressa pelo documento em estudo, segundo a qual, contemporaneamente, nos ambientes educativos, os aspectos metodológicos adquirem maior importância do que os próprios objetivos formativos – condição que, de modo indiscutível, esvazia de significado qualquer empreendimento inovador, visto que o subordina a demandas de interesse pragmático e utilitário:

O “modo” em que se aprende hoje parece ser mais relevante do que o “que coisa” se aprende; assim como o modo de ensinar parece mais importante do que os conteúdos do ensino. [...] Não se deve menosprezar o valor dos conteúdos da aprendizagem. Se não é indiferente o *como* um aluno aprende, também não o é o que *coisa*. É importante que os professores saibam selecionar e propor à consideração dos alunos os elementos essenciais do patrimônio cultural, acumulado no tempo, e o estudo das grandes questões que a humanidade enfrentou e enfrenta. Caso contrário, o risco é o de ter um ensino orientado a fornecer unicamente o que parece

ser *útil* hoje, porque pedido por uma exigência econômica e social contingente, mas que se esquece daquilo que para a pessoa humana é *indispensável* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

De maneira evidente, essa observação traz consigo o entendimento de que a finalidade de qualquer itinerário educativo é a formação da pessoa humana. De acordo com a antropologia cristã, o fundamento do *ethos* humano está em ser imagem e semelhança de Deus, Trindade de pessoas em comunhão: o homem é pessoa chamada à comunhão, ou seja, no horizonte de sua abertura a Deus, a pessoa humana faz a experiência da própria humanidade, na medida em que é capaz de participar da humanidade do outro, portador de um projeto original e irrepetível.

Nessa perspectiva, o homem caracteriza-se por uma natureza intrinsecamente relacional. Por conseguinte, o *Instrumentum laboris* examinado aponta para a criação de um contexto educativo favorável à formação para a comunhão, em que devem ser estruturadas inter-relações de qualidade entre os diferentes participantes do projeto pedagógico – professores, alunos, funcionários e comunidade local:

A escola e a universidade católica educam, antes de tudo, através do contexto de vida, do clima que os estudantes e professores criam no ambiente em que desenvolvem as atividades de instrução e de aprendizagem. Esse clima é imbuído pelos valores não só afirmados, mas vividos, pela qualidade dos relacionamentos interpessoais que ligam os professores aos alunos e os alunos entre eles, pelo cuidado que os professores têm diante das necessidades dos alunos e das exigências da comunidade local, pelo claro testemunho de vida oferecido pelos professores e por todos os funcionários das instituições educativas (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

É certo que essa interação dá suporte à inovação, ideia que se completa com aquela de um insubstituível sentimento de “pertença”:

O ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não é só entre um objeto de estudo e uma mente que aprende, mas entre pessoas. Essa relação não pode basear-se unicamente em contatos técnicos e profissionais, mas deve nutrir-se de estima recíproca, de confiança, de respeito, de cordialidade. A aprendizagem, num contexto em que os sujeitos percebem um senso de pertença, é bem diferente de uma aprendizagem que se dá numa moldura de individualismo, de antagonismo ou de frieza recíproca (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Aqui, é imprescindível recordar a admoestação da Congregação para a Educação Católica, em seu documento “A Escola Católica no limiar do terceiro milênio”, dirigida aos educadores: “o ensino é uma atividade de grande importância moral; o professor, com efeito, não escreve sobre matéria inerte, mas no próprio espírito dos homens” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997).

A relação pessoal entre o professor e o aluno assume, então, um valor fundamental, o qual não deve limitar-se a fruição individualista e instrumental de um serviço. Desse ponto de vista, a Congregação para a Educação Católica manifesta, por meio do *Instrumentum laboris* analisado, o compromisso que suas instituições educativas devem assumir com relação ao desenvolvimento de habilidades e competências por parte de seus alunos:

Existem algumas qualidades que uma escola e uma universidade católica devem saber exprimir: [...] a riqueza de oportunidades oferecidas aos jovens para fazer crescer e desenvolver as próprias capacidades e talentos; [...] o encorajamento para que cada aluno possa desenvolver os próprios talentos, num clima de cooperação e de solidariedade; [...] o respeito pelas ideias, a abertura ao confronto, a capacidade de discutir e colaborar num espírito de liberdade e de atenção pela pessoa (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Não obstante estar direcionada àqueles que se dedicam ao trabalho formativo nas Escolas Católicas, essa recomendação aplica-se a qualquer educador. Diante desse aspecto, é essencial o testemunho de vida, por meio do contato pessoal, direto e dialógico do educador com o estudante. Essa relação interpessoal exige que o professor desenvolva em si mesmo e fomente em seu aluno uma aguda sensibilidade social e uma profunda responsabilidade civil e política:

De modo especial, a escola deixa de ser um ambiente que favorece uma aprendizagem completa, se aquilo que o aluno aprende não se torna também uma ocasião de serviço à própria comunidade. Ainda hoje muitos alunos consideram a aprendizagem uma obrigação ou imposição. É provável que isso dependa também de uma incapacidade da escola em comunicar aos alunos, além do conhecimento, também a paixão, que é o motor da busca. Quando, porém, os alunos têm a oportunidade de experimentar que aquilo que aprendem é importante para a sua vida e para a vida da comunidade a que pertencem, a motivação deles muda. É desejável que os professores proponham aos alunos ocasiões para experimentar o impacto social daquilo que aprendem, favorecendo assim a descoberta da relação entre a escola e a vida, e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de cidadania ativa (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Para a Igreja, a concepção da escola como uma comunidade – ou seja, um lugar de encontro e colaboração recíproca –, embora não lhe esgote toda a realidade, constitui uma das conquistas mais preciosas da instituição escolar contemporânea. Por isso, o *Instrumentum laboris* conclui:

[...] ensinar é acompanhar os jovens na busca da verdade, da beleza, daquilo que é justo e bom. A eficácia da ação coletiva do grupo de professores e funcionários depende do fato de ter uma visão de valor partilhada e de ser uma comunidade que *aprende*, não só que *ensina* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Convém destacar que esse pensamento integra-se à concepção de que a mútua influência entre professores e alunos pode transformá-los, juntos, em produtores de conhecimento. Exige-se, entretanto, uma mudança de atitude, tanto do aluno quanto do professor: este deve desempenhar o papel de mediador pedagógico; aquele, o protagonismo, como sujeito do processo de aprendizagem. Assim, o *Instrumentum laboris* explicita expectativas com relação às funções desempenhadas por um e outro, no âmbito de um projeto inovador.

Nesse sentido, espera-se que os professores estejam preparados para criar e gerir ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades para os estudantes:

Deseja-se que [os professores] sejam capazes de respeitar as diversidades das “inteligências” dos estudantes e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda; exige-se que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

De maneira óbvia, essa noção de aprendizagem significativa implica a ampliação do próprio entendimento acerca do conceito de aprendizagem:

A aprendizagem não é só assimilação de conteúdos, mas oportunidade de autoeducação, de empenho em vista do próprio progresso e pelo bem comum, de desenvolvimento da criatividade, de desejo de uma aprendizagem contínua, de abertura aos outros. Todavia, pode ser também uma ocasião para abrir o coração e a mente ao mistério e à maravilha do mundo e da natureza, à consciência e ao conhecimento de si, à responsabilidade pela criação, à imensidão do Criador (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Decerto, considerando os aspectos inerentes à aprendizagem significativa, é primordial incorporar, em sala de aula, técnicas pedagógicas que mobilizem as competências necessárias para que os alunos incorporem a capacidade de elaborar o conhecimento, individual e coletivamente:

Um ensino que promove só a aprendizagem repetitiva, que não favorece a participação ativa dos alunos, que não desperta neles a curiosidade, não é suficientemente desafiante a ponto de suscitar a motivação. Aprender através da pesquisa e da solução de problemas educa as capacidades cognitivas e mentais diferentes e mais significativas do que aquelas de uma simples recepção das informações, e estimula também a modalidade de trabalho colaborativo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

O documento reconhece, então, a importância da formação docente continuada para que o professor possa exercer, convenientemente, essa função de mediador pedagógico, desenvolvida com o objetivo de promover condições que proporcionem uma autêntica aprendizagem significativa.

Assim, segundo o *Instrumentum laboris*, tornar-se professor não é uma tarefa que se conclui após os estudos iniciais, com a apreensão de um conjunto de conteúdos e de técnicas de transmissão deles. Pelo contrário, também é uma aprendizagem que deve suceder-se por meio de situações práticas que sejam, de modo efetivo, problemáticas: “quem ensina deve ambicionar, ao mesmo tempo, muitos objetivos diferentes, e deve saber enfrentar situações problemáticas que exigem um elevado profissionalismo e preparação” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Isso impõe ao professor a necessidade de uma atuação reflexiva competente, que o capacite a atribuir sentidos e significados às experiências vividas. Para favorecer essa condição, as instituições de ensino devem organizar espaços formativos que proporcionem aos docentes atividades de reflexão coletiva sobre as dinâmicas que envolvem sua prática cotidiana. O *Instrumentum laboris* em estudo prevê essa necessidade: “para estar à altura de tais expectativas é necessário que essas funções não sejam confiadas a responsabilidades individuais, mas que seja oferecido um adequado suporte ao nível institucional” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

À guisa de conclusão: inovação educacional e educação integral

A relevância dos aspectos educativos apontados pelo *Instrumentum laboris* “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova” corroboram a hipótese, firmada no início deste artigo, de que a Igreja deve ser contada como interlocutora indispensável nas diversas instâncias que discutem o sentido que se deve atribuir, contemporaneamente, à educação, oferecendo a esses areópagos suas concepções educacionais e sua própria experiência formativa.

De fato, no que diz respeito ao conceito de inovação educacional desenvolvido no âmbito desse documento, este artigo – orientado por uma investigação qualitativa, de natureza exploratória – indica que a Congregação para a

Educação Católica apresenta um amplo conjunto de considerações que se aproximam das reflexões propostas por Hernández *et al.* (2000), Carbonell (2002), Canário (2006) e Masetto (2012), educadores qualificados em suas análises acerca da concepção de inovação.

Com efeito, o *Instrumentum laboris* em questão adverte que a noção de inovação educacional não deve confundir-se com a simples introdução de práticas metodológicas presumivelmente avançadas, no interior das instituições de ensino, para satisfazer a uma necessidade pragmática por essência, condicionada pela ideia de que escolas e universidades devem privilegiar a transmissão e a aquisição de habilidades e competências que preparam seus alunos para acessar e utilizar informações.

De maneira clara, é imprescindível superar essa ideia tecnicista, que encerra, em si mesma, um incontestável reducionismo antropológico. É necessário, isso sim, saber codificar a informação, integrá-la, contextualizá-la, organizá-la e interpretá-la, conferindo-lhe significado. Por conseguinte, o *Instrumentum laboris* examinado neste artigo prossegue:

Hoje pede-se que os sistemas escolares promovam o desenvolvimento das competências e não transmitam só conhecimentos. O paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, supera a aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades. Isso refere-se ao desenvolvimento de todos os recursos pessoais do aluno e cria um vínculo significativo entre escola e vida. É importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com outros e crescer em humanidade. Existem competências como aquela de tipo reflexivo, onde se é autor responsável dos próprios atos; aquela intercultural, deliberativa, da cidadania, que aumentam de importância no mundo globalizado e se referem a nós diretamente, como também as competências em termos de consciência, de pensamento crítico, de ação criadora e transformadora (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Trata-se, então, de compreender os estabelecimentos educativos como espaços que privilegiem a formação integral da pessoa humana. Contudo, o próprio documento estudado assevera que “a proposta da educação integral, numa sociedade que muda tão rapidamente, exige uma reflexão contínua, capaz de renová-la e de torná-la cada vez mais rica de qualidades” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014). Para o Magistério Eclesial, a complexa rede de relacionamentos interpessoais que se instala no contexto das instituições de ensino constitui a força desse processo de inovação educacional:

Hoje aprecia-se mais a circularidade que se instaura na comunicação entre o professor e o aluno, muito mais aberta do que no passado, muito mais favorável à escuta recíproca. Isso não significa que os adultos devam renunciar em representar uma referência credível, mas é preciso saber distinguir entre uma autoridade exclusivamente ligada a um papel, a uma função institucional, e uma autoridade que deriva da credibilidade de um testemunho (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Nessa mesma direção, Carbonell (2002) afirma que os alunos aprendem mais com o comportamento docente de que com seu conhecimento:

Daí a importância da relação pedagógica afetiva, do envolvimento emocional no ato de ensinar, do valor da sedução e da comunicação e de certo encantamento. A educação não é mais que um ato de amor compartilhado; muito se falou da pedagogia do amor, porque a educação não é mais que um ato de amor compartilhado. [...] Ninguém esquece um bom professor ou professora pelo que ensinava, mas pelo que era (CARBONELL, 2002, p. 111).

Entretanto, superando a visão do professor-companheiro das pedagogias espontaneístas, Carbonell (2002) destaca o protagonismo, a autoridade e a competência do professor inovador em suas decisões em torno da seleção, da organização e da transmissão do currículo.

Assim, de acordo com essa perspectiva, o professor deve responsabilizar-se pela promoção de um projeto formativo cujo interesse tenha como foco o próprio estudante. Esse modelo educativo deve favorecer o equilíbrio harmônico entre o pensar e o sentir e entre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos da personalidade do aluno:

Trata-se de associar, no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores. Estamos falando, simplesmente, da obtenção de uma educação integral (CARBONELL, 2002, p. 16).

Enfim, a inovação educacional deve ser conduzida segundo um paradigma que ressignifica a aprendizagem, entendendo-a como um processo que oportuniza o crescimento da pessoa humana em sua totalidade.

Recebido em: 06/03/2018

Revisado pelo autor em: 17/04/2018

Aceito para publicação em: 21/04/2018

Notas

1 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela PUC-SP. Professor da Escola Católica Querigma, São Carlos/SP. Integrante do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Paradigmas Curriculares”. Membro da Associação Católica de Historiadores. E-mail: duartenovais.educador@gmail.com.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**. A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, 1).

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alipio Marcio Dias. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica no limiar do terceiro milênio**. Roma, 28 dez. 1997. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. **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>. Acesso em: 21 fev. 2018.

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

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: _____. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 15-36.

PAULO VI. **Populorum progressio**. Carta encíclica sobre o desenvolvimento dos povos. 12. ed. São Paulo: Paulinas, 1990.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O desenvolvimento moral em alunos de Educação Física

NELSON ANTONIO BORDIGNON¹

Resumo: Este trabalho apresenta o estudo sobre os níveis de desenvolvimento moral de um grupo de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, a partir da teoria dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg, o qual, em parceria com Rest, criou instrumentos de identificação dos níveis de desenvolvimento moral para a formação moral de alunos em escolas de nível médio e superior. O objetivo deste trabalho é identificar o nível de desenvolvimento moral dos acadêmicos concluintes do curso de Educação Física e orientar os alunos para sua formação moral e de seus futuros alunos. A metodologia consistiu na aplicação de seis dilemas morais propostos pelos autores, seguindo dos processos de análise indicados pela teoria. A aplicação ocorreu em uma turma de 16 alunos dos quais 15 foram identificados no estágio 4 (da orientação para a lei e a ordem), e 1, no estágio 3 (da moralidade da aprovação social e das relações interpessoais). Esse resultado confirma os estudos e as pesquisas realizadas por Kohlberg e sua equipe, que identificaram que, apesar da maturidade e da beleza do raciocínio moral do estágio 6, percebe-se que apenas de 3 a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Educação. Ensino Superior.

Moral development in Physical Education students

Abstract: This paper presents the study on the Moral Development Levels of a group of undergraduate students in Physical Education, based on Kohlberg's theory of Moral Development Levels. Kohlberg, in partnership with Rest, created tools for identifying levels of moral development for the moral training of students in middle and high schools. The objective of this work is to identify the level of moral development of the graduating students of the Physical Education Course and to guide them to their moral formation and their future students. The methodology consisted in the application of six Moral Dilemmas proposed by the authors, following the analysis processes indicated by the theory. The application occurred in a class of 16 students, of whom 15 were identified in Stage 4 (Orientation to Law and Order), and one in Stage 3 (of the Morality of Social Approval and Interpersonal Relationships). This result confirms the studies and research carried out by Kohlberg and his team, who have identified that despite the maturity and beauty of stage 6 moral reasoning, only 3% to 5% of people have this type of reasoning.

Keywords: Moral development. Education. Higher Education.

El desarrollo moral en alumnos de Educación Física

Resumen: Este trabajo presenta el estudio sobre los Niveles de Desarrollo Moral de un grupo de académicos del curso de licenciatura en Educación Física, a partir de la teoría de los Niveles de Desarrollo Moral de Kohlberg. Kohlberg, en asociación con Rest, criaron instrumentos de identificación de los niveles de desarrollo moral para la formación moral de alumnos en escuelas secundarias y superiores. El objetivo de este trabajo es identificar el nivel de desarrollo moral de los académicos concluyentes de la carrera de Educación Física y orientar a los alumnos para su formación moral y la formación de sus futuros alumnos. La metodología consistió en la aplicación de seis Dilemas Morales propuestos por los autores, siguiendo los procesos de análisis indicados por la teoría. La aplicación ocurrió en una aula de 16 alumnos, de los cuales 15 fueron identificados en la Fase 4 (De la Orientación para la Ley y la Orden), y un en la Fase 3 (De la Moralidad de la Aprobación Social y de las Relaciones Interpersonales). Este resultado confirma los estudios y las investigaciones realizadas por Kohlberg y su equipo, que identificaron que, a pesar de la madurez y de la belleza de raciocinio moral de la fase 6, se nota que solo un 3% a 5% de las personas presentan esa clase de raciocinio.

Palabras clave: Desenvolvimento moral. Educação. Ensino Superior.

Introdução

Lawrence Kohlberg (1927-1987) iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento moral a partir dos estágios de crescimento moral realizados por Piaget (1994). Ele construiu sua teoria e realizou pesquisas longitudinais e transversais até a formulação final dos conceitos de níveis e estágios morais. Intrínseca a ela está a metodologia da discussão dos dilemas morais, pela qual faz a análise e a identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral.

A primeira formulação do tema ocorreu na defesa de sua tese de doutorado, em 1958, na Universidade de Chicago. Em 1968, integrou o grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard, onde continuou seus estudos, confirmando sua teoria. Um dos trabalhos realizados com o tema do desenvolvimento moral foi o programa de Educação Moral, feito com colegas de pesquisa da mesma universidade, que culminou com o programa da Comunidade Justa em escolas específicas para a formação da consciência moral de seus integrantes. Nesse programa, estava inserida a preocupação com a formação de professores, incluindo o tema da formação moral e ética. Com a ajuda de Rest, foi desenvolvido o Defining Issues Test (DIT), ou Teste de Questões Definidoras, para a avaliação dos níveis de consciência moral, que foi validado para o Brasil para programas de formação moral.

Teoria do desenvolvimento moral

Os estágios de desenvolvimento moral

Kohlberg (1992) elaborou seus pressupostos gerais do conceito cognitivo-evolutivo do desenvolvimento moral acentuando, entre outros, alguns aspectos: a) o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estrutura cognitiva; esse é o resultado de processos de interação entre a estrutura interna da pessoa e as condições do meio (sociedade), além do resultado da maturidade cronológica e da aprendizagem; b) a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é para um maior equilíbrio na interação pessoa e contexto social; esse novo equilíbrio significa novos conhecimentos, interações, adaptações e complexidade em seus conteúdos e formas; c) o desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora; d) a assunção de papel, ao longo dos estágios da vida, é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento moral; e) a direção do desenvolvimento pessoal e social é para o equilíbrio de reciprocidade entre as características essenciais do ser humano, como dimensão física, psíquica e espiritual, e as características de expressão, como consciência, autonomia, responsabilidade e historicidade.

O conceito central da postura cognitivo-evolutiva é o conceito de estágios cognitivos de Piaget, que apresentam, entre outras, as seguintes características: a) os estágios representam diferenciais qualitativos na estrutura cognitiva, afetiva e na forma de enfrentar a vida e resolver conflitos morais em idades diferentes; essa condição é necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento moral; b) as estruturas de pensamento e de ação moral formam uma sequência invariante no desenvolvimento moral; mesmo que os fatores culturais possam acelerar, retroceder ou parar o desenvolvimento, a sequência se define pela complexidade lógica de cada etapa sucessiva; c) cada estágio forma um todo estruturado; uma resposta em certo estágio significa uma capacidade de organização do pensamento, um nível de operação mental, que determina respostas a tarefas e exercícios para cada estágio; d) os estágios são integrações hierárquicas, formam uma ordem de estruturas crescentes diferenciadas e integradas; as funções gerais são sempre de manter o equilíbrio entre a pessoa e o entorno, definido como equilíbrio de assimilação e acomodação (PIAGET, 1994); os estágios superiores reintegram as estruturas dos estágios inferiores (KOHLBERG, 1992, p. 54; HERSH; PAOLITTO; REI-MER, 1998, p. 50).

Todo ser humano inicia no estágio 1 e tem potencial de atingir o estágio 6, desde que as condições pessoais e sociais o permitam e não bloqueiam o processo de desenvolvimento cognitivo-moral. A ampla variedade de condições sociais, culturais e religiosas não interfere na natureza sequencial dos estágios, apenas no

processo mais rápido ou mais lento com que se progride e no nível mais alto. Teoricamente, a pessoa pode permanecer em qualquer estágio ao longo de toda a vida.

A passagem de um estágio ao outro se dá em processos críticos, pelos quais a pessoa supera as inconsistências de conteúdos e de formas do estágio no qual se encontra e busca, no estágio seguinte, um novo equilíbrio entre o conteúdo e a forma de pensar e agir. Pelo princípio da ontogenia, os estágios cognitivos resultam de estágios mentais qualitativamente diferentes organizados pela estrutura interna do pensamento, como “transformações de uma unidade e resultado de uma história de interações a partir de sua estrutura inicial” (MATURANA, 1995, p. 269).

Kohlberg (1992) reafirma que as características dos estágios de desenvolvimento moral são essencialmente ontogenéticas, isto é, são intrínsecas ao desenvolvimento intrapsíquico da evolução cognitiva da criança. Ele afirma que:

Se as crianças atravessam por estágios de pensamento qualitativamente diferentes, suas formas básicas de organizar as experiências não podem ser o resultado direto da evolução do pensamento dos adultos, pois seriam baseados na estrutura do pensamento dos adultos, desde o princípio. As crianças apresentam uma estrutura de pensamento própria, bem como respostas específicas para as situações conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo. Sua forma de pensar e de responder às situações concretas não define as formas de pensar e de respostas dos adultos. Se as respostas das crianças indicam uma estrutura e uma organização diferentes das dos adultos, ainda que menos completa, e se esta estrutura é similar entre as crianças de mesma idade, é muito difícil entender que a estrutura mental das crianças como uma aprendizagem direta da estrutura externa, do meio cultural, ou dos adultos (KOHLBERG, 1992, p. 56).

A formulação final dos estágios, conforme Kohlberg (1992, p. 188-189), apresenta-se em três grandes níveis e seis estágios: I - Nível pré-convencional (estágios 1 e 2); II - Nível convencional (estágios 3 e 4); e III - Nível pós-convencional (estágios 5 e 6).

O nível pré-convencional é o nível do início da vida, da maioria das crianças até os 9 anos, dos adolescentes e de muitos adultos. Nesse nível, a pessoa é egocêntrica e centrada em si. O nível convencional é o da conformidade e manutenção das normas, das expectativas e dos acordos da autoridade, ou pelo simples fato de serem regras. A esse nível pertencem os adolescentes, os jovens e a maioria dos adultos. No nível pós-convencional, a pessoa é capaz de pensar e agir por princípios morais universais. Em alguns casos, esses princípios podem entrar em conflito com as normas da sociedade, em que as pessoas pensam e agem em termos de princípios e de acordos convencionais.

Nível I - pré-convencional

O nível pré-convencional corresponde às pessoas que interpretam as situações em termos das consequências físicas e egocêntricas da ação.

- Estágio 1 - orientação para a punição e obediência: a orientação moral é para a punição e obediência; as justificativas são para evitar o castigo e a força do poder superior que as autoridades têm para mandar sobre as pessoas, enquanto a perspectiva sociomoral é da autoridade instituída e egocêntrica.
- Estágio 2 - hedonismo instrumental relativista: a orientação moral tem em vista a orientação instrumental e de troca, o hedonismo e o pragmatismo; as justificativas de julgamentos são para servir as necessidades e os interesses próprios e do grupo de interesse próximo; a perspectiva sociomoral é individual e de troca de interesses com os outros.

Nível II - Convencional

No nível convencional, o justo e o injusto são definidos pela conformidade às normas sociais e morais vigentes do grupo social com a tendência a agir de modo a ser bem-visto aos olhos dos outros, para merecer estima, confiança, respeito e consideração.

- Estágio 3 - moralidade da aprovação social e das relações interpessoais: a orientação moral é na intenção do “bom menino” e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal, em nível afetivo; as justificativas apresentam as razões para ser bom e correto a seus olhos e aos olhos dos outros (família, amigos etc.), estabelecer e manter a confiança e a amizade entre eles; a perspectiva sociomoral é em função do grupo social a que ele busca atender.
- Estágio 4 - orientação para a lei e a ordem: a orientação moral procura manter a orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social; as justificativas são para manter o funcionamento das instituições como um todo e o cumprimento de obrigações definidas para o grupo social; pergunta-se: “o que acontecerá se todos fizerem o mesmo?”. A pessoa é capaz de distinguir perspectivas, coordená-las e hierarquizá-las do ponto de vista do institucional e legal e dos acordos legalmente constituídos.

Nível III - Pós-convencional

Valor moral das ações está vinculado aos princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça.

- Estágio 5 - a orientação para o contrato social democrático: a orientação moral tem em vista o contrato social para o bem do maior número de pessoas; as justificativas de argumentação são para cumprir a lei em função de um contrato social, proteger seus direitos e os dos outros. As leis e os deveres são baseados no bem para o maior número de pessoas (critério da utilidade). Quanto à perspectiva sociomoral, a pessoa distingue a própria perspectiva moral da perspectiva dos outros de forma racional e universal.
- Estágio 6 - princípios universais de consciência: a orientação moral é para os princípios éticos-universais, prescritivos, autoescolhidos e generalizáveis; a justificativa da argumentação é ser racional, o indivíduo percebe a validade dos princípios e compromete-se com eles; a perspectiva sociomoral tem em vista uma moral, racional e universal.

Cada nível e estágio compreendem: uma orientação moral, que representa os conceitos do julgamento moral; uma justificativa, que apresenta os valores e as razões críticas sobre a forma de pensar e agir; e uma perspectiva sociomoral, que se refere ao ponto de vista que a pessoa toma ao definir a realidade, os deveres e os compromissos sociais.

No nível pré-convencional, as expectativas sociais são externas à pessoa, enquanto, no nível convencional, a pessoa busca atender às expectativas sociais, especialmente das pessoas do grupo, das autoridades significativas e dos contratos estabelecidos. Já no nível pós-convencional, a pessoa é capaz de diferenciar as normas das expectativas dos outros e define seus valores segundo os princípios universais.

Pesquisa de Kohlberg e equipe

Para Biaggio (2006, p. 28), “apesar da maturidade e da beleza do raciocínio moral do estágio 6, deve-se ter em mente que apenas de 3 a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio”. As pessoas não nascem morais, mas seu desenvolvimento moral evolui em etapas de formação do pensamento evolutivo-cognitivo conforme a maturidade biológica, as condições educativas e culturais do meio no qual estão inseridas. Ao responder aos dilemas morais, “as pessoas podem apresentar respostas para mais de um estágio contíguos, conforme as culturas, mas sempre com uma predominância para um determinado estágio”, afirma Biaggio (2006, p. 76).

Entretanto, pensando na formação das novas gerações, mesmo que se saiba que a maioria das pessoas pensa e atua no nível convencional, os educadores são chamados a pensar e a atuar a partir do nível pós-convencional, para poder educar seus alunos nos princípios e valores éticos universais. Para tal, é necessário promover a formação moral dos educadores para que possam educar seus alunos a partir do nível pós-convencional.

Procedimentos metodológicos

Conforme Biaggio (2006), entre outros instrumentos de identificação dos níveis de consciência moral, foi criado o Defining Issues Test (DIT), ou Teste de Questões Definidoras, que consiste na proposição de seis dilemas morais, seguidos de 12 afirmações para cada um deles, em que as expressões representam situações de respostas aos níveis de consciência moral. O objetivo é compreender como as pessoas pensam e respondem aos problemas sociais e identificar a capacidade de emitir juízos morais baseados em princípios internos. Os participantes devem responder a três níveis de questões para cada um dos dilemas morais. Na primeira parte, ele responde à pergunta básica sobre o dilema, assinalando uma das alternativas: () Sim; () Não; () Não sei. Na segunda parte, ele deve preencher o quadro sobre “os graus de importância” para cada um dos 12 aspectos propostos, considerando a problemática do dilema moral. E, na terceira parte, o participante é convidado a escolher as quatro questões mais importantes, em ordem decrescente, de forma hierárquica, no respectivo dilema moral. Essas respostas são feitas a partir do que foi assinalado na segunda parte, para escolher as mais importantes, na devida ordem.

As 12 afirmações abordam o conteúdo dos estágios. Para cada um dos dilemas, há afirmações que possuem conteúdo retoricamente bem construído, porém destituído de sentido, chamadas de M. Também há uma afirmação que representa um estágio intermediário entre o 4 e 5: estágio A. O estágio 5 está dividido em 5 A e 5 B. Na terceira parte, após a análise de importância de cada uma das 12 questões de cada dilema, o participante escolhe, entre as 12 afirmações, as quatro mais importantes de forma hierárquica.

Para a tabulação dos dados, foram adotados os seguintes procedimentos: a folha de resposta apresenta as 12 afirmações, seguidas do estágio que cada uma delas representa; então, atribuem-se pesos de 4 (mais significativa) a 1 (menos significativa) para as respostas em cada uma das quatro questões escolhidas como as mais importantes, da terceira parte; a primeira mais importante vale 4, a segunda, 3, e assim por diante; ao final da apuração, obtêm-se os escores referentes a cada um dos estágios. Por estágio dominante, entende-se aquele em que se obteve a maior pontuação de escores ao final da tabulação dos seis dilemas.

Para a análise do questionário, foram estabelecidos critérios de validação das respostas para perceber a consistência das pontuações e os resultados que são obtidos com o instrumento: 1. Se um item é classificado como o “mais importante” na terceira parte, mas o participante indicou dois outros como “mais importante” do que este na sua relação de importância da segunda parte, tal seleção é considerada como uma inconsistência da pontuação do instrumento; 2. Nenhum dilema pode exceder a oito inconsistências; 3. Se algum dilema contém oito abordagens classificadas na segunda parte no mesmo nível da escala, ou seja, se o participante repetir o mesmo valor em pelo menos oito abordagens,

a avaliação do dilema deve ser considerada inconsistente; 4. Se uma pessoa tem uma pontuação M (irrelevante) superior a 8 para seis dilemas, o questionário pode ser considerado inválido e revela inconsistência nas respostas; 5. Escore P consiste nas indicações do nível pós-convencional, estágios 5A, 5B e 6.

Sujeitos da pesquisa

A aplicação do conteúdo dos níveis de consciência moral de Kohlberg foi inserido na disciplina de Ética do curso de Educação Física do 5º semestre, no intuito de identificar o nível de consciência moral dos alunos e orientar para a sua formação ética. Para a pesquisa, foi aplicado o DIT-1, elaborado por Kohlberg (1992), na sua forma completo, com os seis estágios, nos quais os alunos deveriam responder aos três níveis de respostas.

Levantamento dos dados

Os questionários foram aplicados aos alunos do 5º semestre do curso de Educação Física. Considerando o grau de formação dos acadêmicos, foram oferecidas as orientações básicas sobre os dilemas morais, pois, nas aulas de Ética, os alunos eram exercitados na análise de dilemas morais. Assim, as respostas dos alunos poderiam ser mais originais conforme sua forma de pensar e agir em situações de conflitos e de buscar as soluções na realidade da vida. Dezesseis acadêmicos responderam aos seis dilemas morais conforme o quadro de Kohlberg e Rest. A apuração dos resultados foi realizada conforme as planilhas de desempenho propostos.

Pré-análise dos dados

Gênero e idade

Dezesseis alunos participaram da avaliação, dos quais 10 (62,5%) eram moças, e 6 (37,5%), rapazes. A idade variou de 19 anos até 38 anos, com 7 acadêmicos possuindo 19 anos. A média de idade ficou em 22,18 anos.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Idade	19	24	19	23	19	19	23	25	22	21	20	38	26	19	19	19

Estágios

Dos 16 respondentes, 15 foram identificados no estágio 4, e 1, no estágio 3. Esse resultado confirma os estudos e as pesquisas realizadas por Kohlberg, isto é, sua maioria foi identificada no estágio 4 (da orientação para a lei e a ordem).

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Estágio	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3

Pontuação do índice M

A pontuação da questão M apresenta o seguinte desempenho do grupo:

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
M	7	8	6	0	3	2	8	1	2	3	2	7	2	5	4	9

Observa-se que 3 participantes têm 8 ou mais indicações para a situação M (retoricamente bem construído, porém destituído de sentido). Isso significa que o questionário revela inconsistência nas respostas.

Indicações de “mais importante”

Conforme as informações, “se um item é classificado como o mais importante na terceira parte, mas o participante indicou dois outros como mais importante do que este na sua relação de importância, tal seleção é considerada como uma inconsistência da pontuação do instrumento”. Assim, tem-se que $N \geq 3$ é o número de indicações de “mais importante” igual ou acima de três indicações.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
M	-	-	N ≥ 3	-	-	-	N ≥ 3	-	-	-	-	N ≥ 3	-	N ≥ 3	-	-

Pelas informações, 4 participantes indicaram 3 ou mais indicações de “mais importante” na análise da terceira parte das respostas dos dilemas morais e as indicações dessas “mais importantes” na segunda parte da avaliação. Esses participantes, conforme indicação dos autores do instrumento, deveriam ter esses dilemas desconsiderados por sua inconsistência. Esses dados confirmam a fragilidade e a inconsistência dos respondentes ao instrumento de avaliação de consciência moral.

Escore P – Nível pós-convencional

O desempenho quanto a Escore P corresponde aos estágios 5A, 5B e 6, conforme indicação que segue:

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
P	15	6	7	11	19	14	10	17	16	4	2	17	10	8	14	13
%	25	10	11,7	18,3	31,7	23,3	17	28,3	26,7	6,7	3,3	28,3	16,7	13,3	23,3	21,7

Os indicadores levantados na pesquisa com esse grupo de acadêmicos apontam que, dos 16 acadêmicos, 15 atingiram o estágio 4 (da orientação para a lei e a ordem), e 1 foi identificado no estágio 3 (da moralidade da aprovação social e das relações interpessoais). Esses dados confirmam a teoria e as pesquisas realizadas por Kohlberg e sua equipe, que afirmam que poucas pessoas atingem o nível pós-convencional de consciência moral antes dos 25 anos. A média de idade do grupo pesquisado, em 22,18 anos, indica que os respondentes estão dentro das previsões dos estágios de desenvolvimento moral. Apesar de todos estarem cursando o 5º semestre do Ensino Superior e terem experiência profissional, nenhum ainda chegou a ser identificado no nível pós-convencional. Quanto ao indicador P (incidência nos estágios 5A, 5B e 6), 5 (31,35%) deles apontaram respostas para os estágios do nível pós-convencional em 25% das questões.

Análise e discussão dos resultados

De acordo com as observações de Biaggio (2006, p. 76), uma das pesquisadoras da teoria promovida por Kohlberg no Brasil, as pessoas podem apresentar respostas para mais de um (até dois) estágio contíguos, conforme as culturas, mas sempre com uma predominância para determinado estágio.

Nesse sentido, observa-se que esse grupo de alunos está dentro dos parâmetros levantados por Kohlberg e sua equipe em relação ao nível de consciência moral que as pessoas normalmente atingem ao longo da vida, mesmo que atendam aos critérios propostos quanto ao desenvolvimento cognitivo e cultural, à integração social e cultural, à assunção de papéis, às funções sociais e à formação educacional, isto é, ao nível de educação – nesse caso, Educação Superior.

O fato de a maioria dos acadêmicos ser identificada no estágio 4 significa que o valor educativo se fundamenta na conformidade de ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos na preservação do sistema educacional e da consciência. Professor e aluno têm em vista a preservação do sistema educacional e da consciência, em que cada um cumpre seu dever, e o sistema educativo permanece como fonte de segurança e de realização de objetivos pessoais e profissionais para ambos. A perspectiva do ensino e aprendizagem é a conformidade aos papéis e às normas socialmente definidos para a preservação do sistema cultural, educacional e social. Esse nível se configura com as expectativas sociais por eles percebidas e desenvolvidas ao longo do curso e manifestadas nas discussões de alternativas de desempenho profissional na sociedade.

Isso significa que a tendência dos novos licenciados, na educação de seus alunos, é de atuarem em conformidade com as orientações e normas sociais

e morais vigentes no sistema educacional, sem a tendência de atuação por princípios e valores, em conformidade com o estágio 5, da orientação para o contrato social democrático e o relativismo da lei “para o bem do maior número de pessoas”.

Continuam pensando e atuando com a intenção de serem bem-vistos aos olhos dos outros, dos seus superiores, diretores, coordenadores, bem como dos alunos, para merecer atenção, estima, confiança, respeito e consideração. Esse nível de consciência moral pode fornecer consistência e confiança na formulação dos conceitos e das decisões em sua atuação como professor e em suas relações com pais, colegas professores e alunos.

Na educação dos seus alunos, a tendência é formar a partir do 4º estágio, isto é: da orientação moral para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social conjuntamente estabelecido pelas instituições de ensino como fonte de ordem à estabilidade; as justificativas dos argumentos estão direcionados para manter o funcionamento das instituições como um todo e a consciência e o comprometimento pessoal no cumprimento das obrigações definidas no contrato social; e a perspectiva sociomoral é do ponto de vista do institucional e legal e dos acordos legalmente constituídos.

Indicadores da pontuação M

A pontuação do indicar M apresenta os indicadores que seguem:

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
M	7	8	6	0	3	2	8	1	2	3	2	7	2	5	4	9

Observa-se que 3 participantes apresentam 8 ou mais indicações para a situação M (retoricamente bem construído, porém destituído de sentido). Assim, a pontuação da questão M releva que, dos 16 participantes, 3 deles têm o $M \geq 8$, indicando inconsistência nas respostas.

Esses dados podem revelar um grau até crítico de fragilidade nas respostas do questionário, realizando-o sem a devida importância, ou mesmo revelar a instabilidade elevada de consciência na análise das respostas aos dilemas morais. Ainda podem expressar a inconsistência interna de pensamento e ação, isto é, não há uma coerência na forma de pensar e agir dos respondentes nessa situação. Mesmo que se apresentam no estágio 4, as inseguranças nas respostas mostram a instabilidade na forma de pensar e agir moralmente, o que pode demonstrar também inconsistência nos processos de formação de seus alunos, apresentando as mesmas inconsistências na forma de ser, pensar e atuar pedagogicamente. Essas pessoas podem “ser retoricamente bem apresentadas em termos de conteúdos e proposições, mas destituídas de sentido e prática”.

Indicações de “mais importante”

As indicações de “mais importante” na terceira parte deveriam coincidir com as apresentadas na segunda parte. As informações dos autores orientam para que, quando houver mais de duas outras indicações assinaladas como “mais importante” do que a relação de importância na terceira parte, tal seleção é considerada uma inconsistência da pontuação do instrumento. ($N \geq 3$ é o número de indicações de “mais importante” igual ou acima de três indicações).

O resumo apresenta os sujeitos que tiveram esse número acima de 3:

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
M	-	-	N ≥ 3	-	-	-	N ≥ 3	-	-	-	-	N ≥ 3	-	N ≥ 3	-	-

Pelas informações do sistema, 4 participantes apresentam 3 ou mais indicações de “mais importante” na análise da terceira parte das respostas dos dilemas morais e as indicações dessas importâncias na segunda parte da avaliação. Esses dados confirmam a fragilidade e a inconsistência dos respondentes ao instrumento de avaliação de consciência moral.

Nesse sentido, apesar de o grupo de acadêmicos se apresentar no nível convencional, estágio 4 (da orientação para a lei e a ordem), as outras informações fornecidas pela análise dos dados revelam muitos aspectos de inconsistência na formação da consciência moral desse grupo de alunos.

Objetivamente, apresentam condições de formar seus futuros alunos a partir do estágio 4 (da orientação para a lei e a ordem), mas também suas inconsistências e fragilidades na formação da consciência moral terão forte influência na formação moral de seus alunos. Apresentam-se fortalecidos pela teoria do estágio 4, que aponta a orientação da lei, da ordem, da norma e da autoridade constituída, mas, por sua vez, com inseguranças nos princípios e valores da lei, da norma e da autoridade, podendo proporcionar a inconsistência na formação moral dos seus alunos.

Considerações finais

Kohlberg, além de propor a teoria dos estágios de consciência moral, também propôs metodologias de formação e educação moral. Com a proposta de educação moral, o autor e sua equipe propuseram instrumentos para análise dos níveis de consciência moral das pessoas. Aproveitando os instrumentos de pesquisa Defining Issues Test (DIT), procedeu-se à avaliação dos alunos do 5º semestre de Educação Física, da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT.

A avaliação demonstrou que, dos 16 alunos, 15 estão identificados no estágio 4, e 1, no estágio 3. Esses dados confirmam as indicações de Kohlberg quanto ao desenvolvimento dos níveis de consciência moral. O grupo de alunos cumpre as exigências de idade, cultura, educação e assunção de responsabilidades sociais previstas para o crescimento nos estágios de consciência moral; no entanto, mesmo que todos sejam necessários, isso não garante o crescimento nos estágios. A média de idade do grupo é de 22,18, com 7 acadêmicos com 19 anos e os demais com idade acima. Nesse sentido, apresentam um desenvolvimento moral dentro das perspectivas dos estudos de Kohlberg.

Quanto ao indicador P, da incidência nos níveis 5A, 5B e 6, 5 participantes, isto é, 31,35%, apontaram respostas para os estágios do nível pós-convencional em 25% das questões. Essa informação reforça os indicadores positivos desses participantes da pesquisa no desenvolvimento moral. Reforça a afirmativa de que, quando todas as variáveis de desenvolvimento moral estão presentes para algumas pessoas, elas têm a tendência de crescer para os níveis superiores com mais facilidade.

Por outro lado, a análise também indica que muitos dos participantes apresentaram alto nível de inconsistência quanto à marcação das questões “mais importantes” na terceira parte, em relação à segunda parte. Também percebe-se alguns participantes com os indicadores de pontuação M (retoricamente bem construído, porém destituído de sentido). Esses dados apontam para as inconsistências apresentadas por esses acadêmicos, com certo grau de fragilidade nas respostas do questionário; ao mesmo tempo, indicam a instabilidade de consciência na análise das respostas aos dilemas morais. Podem revelar também a inconsistência interna de pensamento e ação. Mesmo que se apresentem no estágio 4 (da orientação para a lei e a ordem), as inseguranças nas respostas revelam a instabilidade na forma de pensar e agir moral, com conseqüências na forma de agir como professor.

O instrumento de análise desse grupo de alunos trouxe informações sobre os níveis de consciência moral dos alunos e forneceu indicadores para a formação moral deles, bem como apontou o nível de consciência moral a partir do qual educam seus alunos.

Recebido em: 02/04/2018

Revisado pelo autor em: 08/05/2018

Aceito para publicação em: 12/05/2018

Notas

1 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Graduação em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1974). Membro da Província La Salle Brasil-Chile. Diretor geral da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/MT. E-mail: irnelso@faculdasalle.edu.br

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORDIGNON, Nelson Antonio. **Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na Educação Superior**. Brasília: EdUCB, 2013.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- HERSH, Richard; PAOLITTO, Diana; REIMER, Joseph. **El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg**. Madrid: Narcea, 1998.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A., 1992.
- KOHLBERG, Lawrence; POWER, Clark; HIGGINS, Ann. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.
- MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- _____. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1994.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.
- YIN, Robert. **Estudo de vaso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Psicologia positiva e o desenvolvimento da aprendizagem: intervenção em uma turma de Ensino Médio de uma Escola Católica da Grande Porto Alegre/RS

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA¹

MARIA ANGELA MATTAR YUNES²

NÁDIA FERNANDA VALLI³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar uma experiência pedagógica realizada com uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Católica localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo em vista a teoria ecológico-sistêmica proposta por Bronfenbrenner (1996, 2011) e de produção de sentido docente, exposta por Fossatti (2013). A partir de um relato de experiência sobre o trabalho realizado com 8 professores e 32 alunos de uma turma de Ensino Médio que estava apresentando dificuldades de aprendizagem e de comunicação, foram desenvolvidas propostas de trabalho para melhorar os índices de aprendizagem e aprovação dos referidos alunos. A intervenção desenvolvida pelo conjunto docente é interpretada a partir dos conceitos da psicologia positiva, permitindo a reflexão sobre sua importância para o campo da educação, em especial para o exercício docente. As conclusões preliminares do estudo apontam para os benefícios das técnicas metodológicas elaboradas pelo campo da psicologia positiva para a educação de jovens, para os quais a escola não esteja respondendo às expectativas.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Psicologia positiva. Ensino Médio. Intervenção pedagógica.

Positive psychology and the development of learning: intervention in a Right School of a Catholic School of Big Porto Alegre/RS

Abstract: The present work aims to analyze a pedagogical experience with a high school class of a Catholic school located in the metropolitan area of Porto Alegre, considering the ecological-systemic theory proposed by Bronfenbrenner (1996, 2011) and the production of meaning teacher, exposed by Fossatti (2013). Based on an experience report about the work done with eight teachers and 32 students of a high school class that was experiencing learning and communication difficulties, work proposals were developed to improve the learning and approval rates of these students. The intervention

proposals developed by the teaching team are interpreted from the concepts of positive psychology, allowing reflection on its importance for the field of education, especially for the teaching exercise. The preliminary conclusions of the study point to the benefits of the methodological techniques elaborated by the field of positive psychology for the education of young people for whom the school is not responding to the expectations. Keywords: Human development. Positive psychology. High School. Pedagogical intervention.

Psicología positiva y el desarrollo del aprendizaje: intervención en un grupo de Enseñanza Media de una Escuela Católica de la Gran Porto Alegre/RS

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo analizar una experiencia pedagógica realizada con una aula de enseñanza media de una escuela católica ubicada en la región metropolitana de Porto Alegre, teniendo en vista la teoría ecológico-sistémica propuesta por Bronfenbrenner (1996, 2011) y de producción de sentido docente, expuesta por Fossatti (2013). A partir de un relato de experiencia sobre el trabajo realizado con ocho profesores y 32 alumnos de un aula de segundo año de enseñanza media que presentaba dificultades de aprendizaje y de comunicación, se desarrollaron propuestas de trabajo para mejorar los índices de aprendizaje y aprobación de dichos alumnos. Las propuestas de intervención desarrolladas por el conjunto docente se interpretan a partir de los conceptos de la psicología positiva, permitiendo la reflexión sobre su importancia para el campo de la educación, en especial para el ejercicio docente. Las conclusiones preliminares del estudio apuntan a los beneficios de las técnicas metodológicas elaboradas por el campo de la psicología positiva para la educación de jóvenes para los cuales la escuela no está respondiendo a las expectativas.

Palabras clave: Desarrollo humano. Psicología positiva. Enseñanza Media. Intervención pedagógica.

Introdução

Falar sobre a teoria proposta por Bronfenbrenner é assumir o pressuposto de que nós, seres humanos, estamos em constante desenvolvimento, independente do estágio de vida no qual nos encontramos. A perspectiva ecológica do desenvolvimento é relativamente recente e, assim como nós, humanos, também se encontra em constante construção. Apesar de ter sido elaborada dentro do campo da psicologia e, originalmente, ter sido utilizada em pesquisas da área da saúde, as contribuições de Bronfenbrenner e de seu modelo ecológico para a educação e para o desenvolvimento de práticas educativas saudáveis não pode ser ignorada.

Neste trabalho, temos por objetivo analisar uma experiência de intervenção docente realizada com 32 alunos do 2º ano do Ensino Médio em uma escola particular, de confissão católica, da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, a partir das teorias da psicologia positiva, principalmente a da bioecologia (BRONFENBRENNER, 2011). O trabalho desenvolvido com a mencionada

turma constituiu em um desafio não só aos professores, mas também aos gestores da instituição. Corroborando a teoria de Bronfenbrenner (1996, 2011), encontramos em Fossatti (2013) um profundo estudo sobre a produção de sentido docente, o que se soma à reflexão sobre a atuação dos docentes envolvidos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, com construção de dados por meio da observação e do registro em diário de campo, com participação dos alunos, professores e sujeitos da equipe gestora, totalizando 42 participantes. Os alunos da turma em questão demonstravam apatia em relação aos estudos, desinteresse pelas atividades propostas pelos professores, além de problemas de relacionamento com os docentes e com seus pares. A partir das dificuldades apresentadas, houve a necessidade de uma intervenção que não fosse apenas paliativa, mas gestasse mudanças mais profundas em cada um dos sujeitos envolvidos, pois o grupo de professores estava bastante preocupado com o futuro desses jovens.

A proposta de intervenção desenvolvida pelo conjunto docente foi interpretada a partir dos conceitos da psicologia positiva, centrais na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996, 2011), e na Logoformação, de Fossatti (2013). Esse exercício reflexivo permitiu ressaltar a importância da referida teoria para o campo da educação, em especial para o exercício docente. Assim, as conclusões preliminares do estudo apontam para os benefícios das técnicas metodológicas elaboradas pelo campo da psicologia positiva para a educação de jovens, para os quais a escola, no geral, não está respondendo às expectativas.

Psicologia positiva: a ênfase no desenvolvimento

Conforme Araújo (2013, p. 753):

Nos últimos anos têm aumentado os estudos sobre os aspectos positivos das emoções e do comportamento humano. Historicamente, a ciência psicológica tem dado maior ênfase a pesquisas em psicopatologia e aos aspectos menos saudáveis dos indivíduos. A Psicologia clássica priorizou o patológico e, seguindo este caminho, esqueceu-se de aspectos emocionais construtivistas como o bem-estar psicológico, a satisfação com a vida, a paz ou prazer, ignorando os benefícios que eles proporcionam aos indivíduos.

Quando nos concentramos em nossas potencialidades, em pontos que julgamos ser fortes, estamos exercitando a psicologia positiva. Trabalhar as fraquezas a partir das potencialidades traz uma nova possibilidade de enxergar o mundo em que vivemos. Da mesma forma, afirma Fossatti (2013, p. 83) que “o ser humano representa uma potencialidade, tem a capacidade e a possibilidade de tornar-se aquilo que deseja ser”.

Outra contribuição importante da psicologia positiva envolve o trabalho com grupos, em que as questões envolvidas giram em torno das potencialidades de cada indivíduo, e o resultado efetivamente considera o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) traz proposições de trabalhar o desenvolvimento humano a partir do desenvolvimento bioecológico, o qual considera os espaços sociais uma forma relacional entre as pessoas.

Na experiência que será narrada a seguir, as atitudes dos professores em procurar melhorar o rendimento da turma por meio de incentivos e reforço de suas potencialidades caracteriza-se como uma ferramenta da psicologia positiva, pois oferece “encorajamento material, emocional e social, compatíveis com suas necessidades e capacidades num determinado tempo de suas vidas” (GARBARINO; ABRAMOWITZ, 1992, p. 17), tornando o ambiente da sala de aula mais acolhedor e profícuo. Assim, concordamos com Bronfenbrenner (2011, p. 64) quando este afirma que “as generalizações derivadas dos resultados experimentais devem, geralmente, ser consideradas mais como sugestões do que como conclusões”.

Estar atentos ao desenvolvimento dos educandos e pensar a psicologia positiva como um modelo para o trabalho docente parece um tanto distante quando consideramos as realidades vividas nas escolas. Porém:

A plasticidade (potencial para mudança sistêmica) associada à inserção do indivíduo ativo como o contexto legitima uma perspectiva otimista para a possibilidade de que aplicações da ciência do desenvolvimento humano possam promover os percursos e os contextos da vida humana (BRONFENBRENNER, 2011, p. 19).

Portanto, levar a psicologia positiva, na perspectiva abordada por Bronfenbrenner (1996, 2011), que é a da bioecologia do desenvolvimento humano, só traz benefícios para a vida de todos os envolvidos nos processos escolares. As construções se perpetuam na vida dos sujeitos, não sendo somente uma forma de resolver problemas pontuais, mas de contribuir para as vidas de todos, pois “[...] o modelo bioecológico de Bronfenbrenner é um sistema vivo” (FORD; LENER, 1992, p. 121), podendo ser adaptado a circunstâncias vivenciadas em sala de aula.

Um relato de experiência

A experiência que ora relatamos diz respeito ao envolvimento de um grupo de 32 adolescentes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada, de confissão católica, da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, e seus professores. Os docentes envolvidos somam um total de oito profissionais de diversas disciplinas que estavam preocupados com o baixo rendimento de seus alunos após a discussão no primeiro conselho de classe do ano de 2015.

Além dos professores, participaram do conselho a supervisora educativa e coordenadora pedagógica do Ensino Médio, a orientadora educacional e o coordenador de pastoral da instituição.

Ao final de cada trimestre, a escola realizava o conselho de classe com os professores de cada turma, objetivando o estudo do rendimento dos alunos naquele espaço de tempo diante dos desafios que lhes foram propostos enquanto atividades de aprendizagem e avaliação. Ao observarem que somente quatro alunos da referida turma apresentavam rendimento quantitativamente representado como acima da média (7,0), os professores apontaram motivos de preocupação diante do perfil da turma. Esta apresentava um quadro de apatia em relação às atividades propostas pelos professores durante o decorrer das aulas, bem como postura de enfrentamento por parte de alguns alunos. Esses momentos de tensão comumente vivenciados acarretavam relacionamentos fragilizados entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Essa situação, além de prejudicar a comunicação entre professores e alunos, também contribuía para o baixo rendimento destes em seus estudos. Como não havia motivação para o interesse dos alunos em atender às propostas dos professores, estes também não se sentiam motivados a estar na turma. Não raro, os docentes verbalizavam o quanto se sentiam mal em ter que, inclusive, entrar na sala de aula com esses estudantes. Diante desse quadro, e após o conselho de classe do primeiro trimestre do ano, a coordenação pedagógica e o setor de orientação educacional se reuniram com o grupo de professores para, juntos, pensarem em estratégias que pudessem contribuir para a melhora do rendimento dos alunos em suas práticas educativas, além de garantirem, de forma efetiva, a aprovação desses discentes para o próximo e último ano na Educação Básica.

Embora os professores se sentissem desencorajados diante da realidade que estavam vivenciando e também frustrados por não conseguirem desenvolver seus trabalhos com resultados positivos, a equipe docente iniciou uma série de estudos de forma autônoma. Passaram a ler textos variados que pudessem dar conta do que acontecia com aquela turma em específico, bem como a trocar ideias e a pensar em estratégias de trabalho em conjunto. Os textos eram pesquisados em diversas fontes, desde revistas sobre educação, disponibilizadas na própria biblioteca da escola, até livros e artigos científicos. Alguns docentes estavam cursando especializações na área da educação, o que ajudou o grupo a ter acesso a um material atual e pertinente.

A principal preocupação do grupo de professores era em como as mudanças que pensavam conseguir com a turma seriam duradouras, e não somente ajudariam os alunos a alcançar rendimento quantitativo. Como uma das filosofias da escola de confissão católica é a educação humanista, havia a dúvida se as estratégias pensadas dariam conta de “tornar seres humanos mais humanos” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 15).

Com base no “[...] reconhecimento de que os processos do desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38), os docentes envolvidos e os membros da gestão escolar planejaram uma série de atividades dentro de um contexto estratégico.

Uma das estratégias pensadas e postas em prática foi a de nivelar as aulas pensando no rendimento dos melhores alunos da turma, e não o contrário. Para a psicologia positiva baseada na bioecologia de Bronfenbrenner (2011), analisar o modelo do grupo, identificar as pessoas dominantes, as pequenas associações, os líderes, quem causa repulsa ou atração, são ações que contribuem para que os docentes possam elaborar planos de intervenção que antecipem resultados, inferindo da produção de sentido de todos. Durante as aulas, os quatro alunos que obtiveram bons resultados em seu primeiro trimestre escolar e que apresentavam comprometimento com os estudos eram mencionados como bons exemplos de sucesso escolar. Passaram a receber tarefas de liderança e a contribuir para estimular os demais colegas na execução de tarefas voltadas aos estudos, mudando, assim, seu status na estrutura e no desenvolvimento social na sala de aula.

Além disso, os professores também iniciaram um projeto de atividade interdisciplinar que passou a se chamar “Aulão”, o qual consistia em aulas organizadas em torno de um tema e que levava todos os alunos do Ensino Médio das três séries a trabalhar juntos em pesquisas, discussões e debates com todos os professores. Esses aulões eram preparados pelos professores a partir de um tema gerador, discutido anteriormente com os alunos nas aulas. O primeiro encontro foi a partir da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e contou com a perspectiva de Literatura, Geografia, Língua Portuguesa, Física e Biologia. Já o segundo encontro, no terceiro trimestre de 2015, teve como tema as grandes navegações portuguesas. As abordagens tiveram a participação das disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Física, Biologia e História. Os alunos eram levados a discutir as várias versões históricas e os estudos a respeito dos temas apresentados; havia tempo para perguntas e debates, sem considerarem-se a divisão em séries e turmas. Todos trabalhavam em conjunto em torno da temática estudada. Depois, o trabalho tinha continuidade em sala de aula com os professores das outras disciplinas, sendo revistos em instrumentos avaliativos e retomados nos contextos das aulas.

Percebeu-se, com as duas edições do projeto – uma no segundo e outra no terceiro trimestre de 2015 –, que os alunos da turma em estudo se interessavam mais em trabalhar por estarem inseridos com os demais alunos das outras séries. Eles se sentiam participantes e protagonistas dos momentos de partilha, e não mais os alunos da pior turma do colégio, como antes eram conhecidos. Na segunda edição do evento, esses alunos tiveram maior participação no debate,

fazendo perguntas, argumentando e apresentando desafios aos demais colegas de forma respeitosa, demonstrando interesse com o tema em questão.

Além dessa atividade, que colocou esses alunos em evidência e mostrou a eles próprios que eram capazes de bons resultados, o setor de orientação educacional e a professora responsável pela turma tiveram uma série de encontros com os responsáveis por esses alunos. Buscou-se, dessa forma, a parceria das famílias, explicando-lhes as dificuldades que a turma vinha encontrando e como a escola vinha trabalhando com os alunos. Dessa forma, vários acordos foram feitos entre escola e famílias, principalmente para que ancorassem as decisões dos professores e mantivessem o diálogo.

Com a melhora da postura da turma como um todo, com seu maior engajamento nas aulas e nas atividades propostas, como tarefas de casa, trabalhos, participação em debates e projetos, os professores seguiram com os elogios, abarcando cada vez mais alunos no rol dos bem-sucedidos. Aos poucos e com muita dedicação do grupo de professores que tomou para si a tarefa de alcançar esses alunos de forma satisfatória, a turma foi tendo melhores resultados em suas avaliações. Aqui, podemos também considerar que muitas foram as emoções vividas pelos professores com o grupo de alunos, pois não raros foram os debates e as conversas ao longo das aulas com o intuito de ajudar a esses adolescentes a compreender o quanto tinham de potencial positivo em suas vidas. Muito afeto e demonstração de cuidado foram necessários, não somente atividades e discursos.

Consideramos, ao longo da intervenção que, “no processo de constituição subjetiva, o afeto é um elemento central, na medida em que o sujeito engendra sentido àquilo que produz nele alguma ressonância” (BENACHIO, 2011, p. 27). Dessa forma, professores engajados em uma educação de base humanista e cristã, como a defendida na instituição em questão, sentiram-se comprometidos com algo além do simples ensinar conteúdos programáticos. Esses educadores buscaram ter uma postura positiva diante do quadro que se delineou no primeiro trimestre de 2015, enfrentaram as adversidades e tentaram “[...] intervir, de modo positivo, no desenvolvimento dos educandos e propiciar-lhes situações de aprendizagem significativas” (FOSSATTI, 2013, p. 75).

É importante frisar que nem todos os alunos lograram aprovação ao final do ano, porém o índice de reprovação foi mínimo, se considerarmos o quadro que se desenhava ao início do ano. De 32 alunos, 30 foram aprovados para o 3º ano do Ensino Médio. Durante o período de férias escolares, muitos alunos mantiveram contato com seus professores. Nessa interação fora do período escolar e das obrigações formais dos estudos, foi possível observar que as relações de afeto estabelecidas se mantiveram, e os alunos demonstraram interesse em saber dos projetos e das implementações para o novo ano letivo.

Não podemos deixar de trazer a essa reflexão o papel dos pais e demais responsáveis pelos alunos. Embora nem todos comparecessem com frequência aos momentos proporcionados pela escola para a interação com os professores, a maioria se mostrou preocupada com o rendimento dos filhos e aberta às propostas de trabalho do corpo docente. Os responsáveis demonstraram confiar na escola e no interesse dos professores em melhorar o rendimento quantitativo e qualitativo no Ensino Médio, pensando de forma mais profunda na formação integral que estavam recebendo enquanto seres humanos protagonistas de seu próprio amadurecimento.

A psicologia positiva e a prática docente: aproximações possíveis

As relações humanas ocorrem em ambientes que podem ser definidos como “um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19). Essa interação pode ocorrer em vários níveis, pois “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). Essa representação adotada pelo autor tem por objetivo ilustrar o mapa ecológico em seus quatro níveis estruturais: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (YUNES; JULIANO, 2010).

Fazendo uma analogia entre a teoria do autor e a realidade por nós estudada, o ambiente escolar, podemos definir que o nível mais interno dessa estrutura sejam as aulas de cada disciplina. Esse ambiente imediato, no qual os alunos começam a estabelecer relações entre si e com os professores, é denominado pelo autor de microsistema e, segundo Bronfenbrenner (1996, p. 18), constitui-se em um complexo de inter-relações definido por um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. Em cada aula, as pessoas desenvolvem atividades, papéis e relações interpessoais que influenciam seu desenvolvimento de forma positiva ou negativa.

Cada discente constitui um expressivo número de microsistemas que se inter-relacionam e formam um “mesossistema”. Assim, é possível definir o mesossistema como “um sistema de microsistemas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21) e pode ser ampliado sempre que a pessoa passe a integrar novos ambientes, ou seja, dentro do ambiente escolar, a “turma”, em sua construção identitária própria e as variações de comportamento apresentadas em cada aula, constitui-se em um mesossistema.

A estrutura seguinte é denominada pelo autor de exossistema, cujo conceito pode ser resumido a “ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em

desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). No caso estudado, as reuniões de professores e as atividades extraclases, objetos de estudo deste trabalho, podem ser um exemplo de exossistema.

Por fim, o último nível da estrutura proposta pelo autor é formado pelo macrossistema, que abrange os demais e se refere às consciências, ao sistema de crenças ou ideologias que acompanha a pessoa durante todo o seu ciclo vital (BRONFENBRENNER, 1996). Para o contexto analisado, podemos considerar como macrossistema as políticas educacionais, por exemplo.

Dentro dessas estruturas, focalizamos as ações oriundas de um exossistema, que influenciaram de forma direta o microsistema da sala de aula. Nesse ambiente, em que as transformações foram duradouras, podemos perceber a importância dos “processos proximais”, definidos pelo autor como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” para o processo de aprendizagem dos alunos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 994).

As formações e o constante estímulo promovido pelos professores demonstram a influência desses processos, baseados no modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo) para estabelecer redes de confiança entre alunos e professor e entre pais e escola. O conceito de pessoa pode ser percebido na valorização das singularidades de cada aluno e na adequação do conteúdo e da metodologia de ensino para o melhor rendimento do grupo.

O processo pode ser compreendido por meio da ligação entre os diferentes papéis que os discentes ocupam e o impacto que a mudança nas aulas teve sobre as atividades diárias de cada um. Tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento enquanto ser único (FOSSATTI, 2013).

O fato de todos os professores terem aderido às mudanças afetou o contexto da escola, pois essas mudanças referiram-se ao meio ambiente global em que os alunos estão inseridos; em casa, as relações com os pais mudaram; nas aulas, as dinâmicas eram outras; e dentro do espaço escolar, os alunos passaram a integrar-se mais por meio dos “aulões”. Assim, diferentes micros e mesossistemas foram influenciados pela atividade. Em uma perspectiva histórica, a atitude dos professores é uma marca no tempo, pois influenciou o processo de desenvolvimento dos alunos, afetando ações futuras.

Dessa forma, a metodologia utilizada pelos professores para promover o melhor desempenho dos alunos apresentou elementos da psicologia positiva e da teoria ecológica do desenvolvimento humano. Os impactos das atividades seguiram sendo percebidos nos discentes e na dinâmica escolar, o que atesta a validade da proposta como promotora de aprendizagens saudáveis e duradouras. Subsequentemente, observou-se nos alunos que frequentaram o 3º ano do

Ensino Médio maior engajamento nas aulas desde o início do ano. O resultado foi uma turma de formandos com bom rendimento escolar e com muitos deles com a perspectiva da universidade como uma realidade não longínqua, mas real e próxima.

Consideramos também não só a resposta dos alunos, mas o protagonismo dos professores em não se deixarem abater diante da situação apresentada. Antes, agiram de maneira positiva, contribuindo para o desenvolvimento dos seus alunos, considerando as competências positivas que estes apresentavam. Ao analisar a teoria de Frankl, Fossatti (2013) também observa a produção de sentido docente em contrapartida ao vazio existencial que muitos profissionais da educação encontram em sua labuta diária. Para a produção de sentido, o autor elenca “a responsabilidade, o engajamento, a seriedade e a dedicação. Um pequeno ato criador pode constituir-se numa obra significativa e provida de sentido” (FOSSATTI, 2013, p. 89).

O que o grupo de professores conseguiu enquanto melhorias em sua turma de alunos foi promovido a partir do sentimento de pertença e responsabilidade com sua atuação, pois “essa busca constante de atualização pode responder a uma dinâmica de cuidado de si para melhor cuidar do outro [...]. É nessa atitude de contínua busca que as pessoas se identificam” (FOSSATTI, 2013, p. 103). Assim, o fazer docente também ganhou significado por meio de um olhar humano sobre o outro, sobre as necessidades desse outro (aluno). Assim, não foi um olhar vazio, mas um olhar sobre o fazer pedagógico, profundo e rigoroso exercício de compreensão do próprio ser, corroborando o pensamento de Ghedin (2012, p. 165), de que “não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução”.

Conclusões preliminares

Muitas vezes, talvez pela falta de tempo e maior preparado do corpo docente e da própria gestão escolar, as teorias da psicologia positiva deixam de ser analisadas como base para intervenções de sucesso na escola. No relato analisado, observamos como o conhecimento e o estudo de um grupo de professores, desafiados pelo desejo de verem seus alunos bem-sucedidos nos estudos e em suas relações interpessoais, contribuíram para que os resultados fossem alcançados e mantidos a longo prazo.

Dentro da visão de Bronfenbrenner (1996, 2011), consideramos neste relato que a escola em questão diz respeito a um nível estrutural conhecido como macrossistema, e a sala de aula, como microssistema, no qual as relações humanas ocorrem com muita facilidade e a díade estabelecida entre professor e aluno contribui para a formação pessoal de cada envolvido.

Expandindo a nossa análise, podemos ainda considerar a influência desses jovens sobre outras turmas da escola que, de uma forma sutil, comprometeram-se com o desenvolvimento de outros alunos, ampliando a visão de micro para macrosistema.

Além disso, a troca entre os professores contribuiu para o desenvolvimento em nível de docência, evidenciando que o desenvolvimento acontece em todos os ambientes e as estruturas acionados pelo ambiente positivo. Alguns professores passaram a ressignificar sua prática docente, revendo conceitos, e outros voltaram à educação continuada por meio de especializações e até em âmbito de mestrado.

Percebemos ainda que, dentro de um processo proximal que visa ao desenvolvimento humano dos envolvidos (nesse caso, os alunos e os professores), a família foi extremamente relevante para a compreensão dos mecanismos que levaram a esse desenvolvimento e, de uma forma ainda tímida, participou e contribuiu para uma transformação duradoura.

Fica evidente que a teoria ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1996; 2011) se aplica nesse contexto vivenciado pelas pesquisadoras e que os núcleos de análise PPCT podem ser compreendidos a partir da interação dos alunos com seus professores, considerando o professor como tutor de desenvolvimento dentro de uma abordagem de psicologia positiva.

Recebido em: 02/03/2018

Revisado pelo autor em: 02/04/2018

Aceito para publicação em: 02/05/2018

Notas

1 Mestra em Educação, na linha de pesquisa de Gestão, Educação e Políticas Públicas, pela Universidade La Salle (UNILASALLE) em Canoas. Especialista em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Gama Filho (UGF). Licenciada em Letras pela UNILASALLE. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa, Redação e Língua Espanhola na Educação Básica da rede privada de ensino. Tem experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Desenvolve pesquisa ligada às concepções de humanismo e humanização na educação, marcos regulatórios da UNESCO, plano nacional de educação, educação em direitos humanos e gestão educacional. Integrante do grupo de pesquisa Evasão Escolar na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: ane.mira23@gmail.com

2 Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pesquisadora do CNPq. Graduada em Psicologia. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Dundee, Escócia. É professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em Niterói. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle

(UNILASALLE) em Canoas. Fundadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenadora do Centro de Referência e Atenção às Famílias e Profissionais Sociais (CRAFPS) da UNIVERSO. Apresenta experiência em pesquisas e intervenções nas seguintes áreas temáticas: resiliência familiar/parental, profissional e comunitária; programas de apoio e educação de/para famílias e profissionais sociais; direitos de crianças, adolescentes e famílias em situações de risco e formação de agentes sociais. E-mail: mamyunes@yahoo.com.br

3 Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva pela UNIANDRADE. Especialista em Didática e Mídias Digitais no Tripé da Formação Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Matemática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Gestora e professora na Educação Básica. E-mail: nadiafernandavalli@gmail.com

Referências

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes. A psicologia positiva como fomentadora do bem-estar e da felicidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 753-755, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/17.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido.** Canoas: Editora Unilasalle, 2013.

FORD, Donald; LERNER, Richard. **Developmental systems theory: an integrative approach.** Newbury Park, CA: Sage, 1992.

GARBARINO, James; ABRAMOWITZ, R. H. Sociocultural risk and opportunity. In: GARBARINO, James. **Children and families in the social environment.** 2. ed. New York: Aldine de Gruyter, 1992.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

YUNES, Maria Ângela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces na Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010.

Entrevista sobre ética com o Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacharias, sdb

1. Prof. Ronaldo Zacharias, qual é a sua formação e área de atuação?

Minha formação específica é na área da Teologia Moral e, dentro do vasto campo da Moral, minha paixão é pela Moral Fundamental e Moral Sexual. Tive a chance de fazer o doutorado na Weston Jesuit School of Theology, em Cambridge, nos Estados Unidos. O foco da minha pesquisa e tese foi a Moral Sexual. O mesmo se deu durante o mestrado, feito na Academia Alfonsiana, em Roma. Entre o mestrado e o doutorado, especializei-me em Educação Sexual num programa conjunto entre a Faculdade de Medicina do ABC e a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana. Além de professor de Teologia Moral (desde 1992), coordeno (desde 2005), com a Profa. Ana Cristina Canosa, o curso de pós-graduação em Educação em Sexualidade do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Desde 2004, sou Secretário da Sociedade Brasileira de Teologia Moral e, nos últimos seis anos, fui Reitor do UNISAL. Além disso, tenho atuado muito na formação do clero e de religiosos, professores e educadores sociais, agentes pastorais e jovens em geral.

2. Podemos começar pelo básico: qual é a distinção entre ética e moral?

É muito comum usarmos o vocábulo “ética” como sinônimo de moral, assim como atribuir significados diversos aos dois. Há quem prefira o vocábulo “ética” para evidenciar que sua reflexão terá como fundamento a razão; outros preferem “moral” para deixar claro que, além dos fundamentos racionais, a sua reflexão se abrirá à perspectiva religiosa. Para uns, ética refere-se ao conjunto de princípios que orientam a conduta humana, com pretensão de universalidade. Para outros, moral refere-se à vivência concreta de tais princípios e, portanto, sua abrangência é apenas circunscrita a determinado contexto sociocultural. Há quem diga que a moral se preocupa com o “como devo agir”, enquanto a ética se volta para “que vida eu quero viver”. Nessa perspectiva, a moral move-se mais no campo do sentido de obrigatoriedade existente em todas as pessoas, e a ética, no campo da busca da vida boa, da felicidade. Como nem todos sabem “como agir”, a consequência é evidente: prevalece na sociedade uma moral heterônoma.

E, como nem todos sabem “para que” vivem, acaba prevalecendo na sociedade uma moral sem sentido. No meu ponto de vista, não dá para considerar ética e moral como antagônicas; pelo contrário, ambas são inseparáveis e complementares. Não é possível pensar num projeto de vida que prescindia de deveres e obrigações. Tais deveres e obrigações, porém, só têm sentido se implicados num horizonte que dê sentido e significado à própria vida.

3. Mais concretamente, o que significa isso?

Tanto a ética quanto a moral têm como objeto de estudo o agir humano e, mais especificamente, o “como” devemos agir em determinada situação, isto é, o que seria certo fazer em determinadas circunstâncias. A ética e a moral preocupam-se com a prática de ações que sejam moralmente boas e apropriadas e, por isso, podem ser compreendidas como a expressão do nosso desejo de nos realizarmos como pessoas, de sermos plenamente humanos, e é isso que nos diferencia de todos os outros seres. O problema é que, muitas vezes, não sabemos o que nos realiza como pessoas e nos faz ser mais humanos; outras vezes, sabemos o que deveríamos fazer para isso, mas exercemos nossa liberdade de modo inautêntico, levando uma vida que, em vez de nos tornar mais humanos, desumaniza-nos, compromete nossa autêntica realização e o significado mais profundo da nossa existência. Outras vezes, ainda, nem nos damos conta do quanto somos influenciados por opções políticas, interesses econômicos, exigências do mercado, concepções fundamentalistas e relativistas, antropologias redutivas na abordagem do humano e, conseqüentemente, na concepção que temos de realização humana. Justamente por isso, não podemos abrir mão da convicção do que nos torna mais humanos, do que nos ajuda a ser mais gente, do que serve de ponto de referência ou critério na tentativa de determinar o certo ou o errado do ponto de vista da moralidade.

4. Então podemos dizer que é ético/moral o que humaniza e antiético/imoral o que desumaniza?

Sem dúvida! A ética e a moral, que podem ser assumidas como complementares, já que têm o mesmo objeto e a mesma especificidade, são as ciências que nos orientam no esforço que fazemos para viver moralmente bem, para nos realizarmos como gente, para nos humanizarmos. E, nesse esforço, precisamos, antes de tudo, compreender que necessitamos de alguns critérios para saber o que humaniza ou desumaniza, o que é certo ou errado, o que é bom ou mau. A resposta a essas questões amplia o significado conceitual da ética e/ou da moral como ciências, a ponto de podermos defini-las como ciências dos valores que orientam e iluminam nossa conduta, para podermos realizar-nos como pessoas. Se considerarmos que

as decisões humanas são orientadas por um sentido, um fim, um ideal a ser alcançado (dimensão objetiva) e que a pessoa é responsável pelo exercício coerente da própria liberdade com tal sentido-fim-ideal (dimensão subjetiva), podemos dizer que a especificidade da reflexão ético-moral consiste em orientar a pessoa para que ela descubra o que deve fazer para se humanizar, crescer como gente (sentido metaético dado à existência). Em síntese, a especificidade da questão ético-moral não é outra coisa senão o juízo de valor sobre o que humaniza ou desumaniza a pessoa e, portanto, edifica ou corrompe a sociedade. Nesse sentido, a ética não é outra coisa senão um “processo de humanização”.

5. Mas como falar de humanização num contexto como o atual, caracterizado por uma certa cegueira ético-moral?

Falar de humanização num contexto sociocultural que moralmente se caracteriza pela cegueira pode parecer muito estranho e/ou ousado. A cegueira ético-moral atual expressa-se, por exemplo, por meio da perda da sensibilidade diante da dor e do sofrimento do outro, do desejo desenfreado de controlar a privacidade alheia, a ponto de não percebermos que a maldade e a miopia ética se ocultam naquilo que consideramos comum e banal no dia a dia. Num contexto como esse, que se caracteriza pela liquidez de tudo e de todos, inclusive das relações, falar em humanização pode parecer fora de moda ou implicar nadar contracorrente. Daí a importância e a urgência de uma ética/moral do reconhecimento, da sensibilidade, da atenção e do cuidado. Somente assim se é capaz de entender o que, de fato, humaniza a pessoa.

6. Fica evidente, nesta sua perspectiva, que a questão ético-moral não pode reduzir-se a uma questão sociológica ou meramente jurídica.

Exatamente! Embora a reflexão ética tenha de levar em conta os dados da realidade, ela não se reduz a uma questão sociológica. Se para o conhecimento sociológico interessam os fatos e os dados estatísticos, isto é, a descrição e a análise do que acontece (juízos de fato), a ética move-se no mundo dos juízos de valor. Confundir as duas esferas significaria reduzir o critério de moralidade ao princípio quantitativo, ou seja, o que a maioria pensa ou quer seria sinônimo de bom, daquilo que deveria ser. A questão ética, entretanto, também não pode se reduzir puramente à ordem jurídica. Embora a ordem jurídica seja uma instância normativa válida e necessária para qualquer sociedade, a questão ética vai muito além da mera liceidade jurídica. O fato de uma prática ser definida como lícita ou ilícita, por si só, não garante a exigência ética que implica, necessariamente, primazia da consciência moral, escala pessoal de valores, realização do bem comum como expressão de justiça. Confundir as duas instâncias significaria reduzir o

critério de moralidade ao princípio da legalidade, isto é, o que é permitido pela lei seria sinônimo de bom, daquilo que poderia ser feito. A questão ético-moral transcende os dados de fato e a liceidade jurídica. O que está em jogo é a humanização da pessoa, o seu crescimento como gente.

7. Isso não dá um significado novo à liberdade?

Acredito que sim. Se a ética (e/ou a moral) é um processo de humanização, cabe à proposta ético-moral orientar o exercício da liberdade da pessoa para que ela faça escolhas que a realizem como pessoa, que a tornem mais humana, mais gente. Todos sabemos que a natureza humana é também caracterizada pela imperfeição, limitação, fragilidade, vulnerabilidade (ser), e é justamente essa condição, à primeira vista negativa, que abre as portas para a superação dessa imperfeição, limitação, fragilidade e vulnerabilidade (dever-ser), a ponto de podermos afirmar que, na nossa própria natureza, encontra-se o apelo/chamado para sermos mais do que somos, para crescermos como gente. Toda vez que optamos por aquilo que corresponde a esse apelo/chamado, estamos vivendo nossa liberdade de modo autêntico. Liberdade, nessa perspectiva, jamais pode reduzir-se a fazer o que se quer. No contexto em que vivemos, tudo parece ser possível na busca da felicidade e no exercício da liberdade. É a ética (e/ou a moral) que chama a atenção para o fato de que nem tudo é conveniente. O discernimento entre o que pode ser feito e o que deve ser feito, entre o que convém e o que não convém passa pela resposta à mais profunda das questões ético-morais: o que humaniza e o que desumaniza a pessoa. E isso não depende unicamente da sua liberdade. A humanidade já deu um grande passo nesse sentido, ao encontrar nos direitos humanos a categoria ideal para formular a dignidade humana e a causa do ser humano. Trata-se de um critério objetivo.

8. Para a Igreja Católica, o que é autenticamente humano é autenticamente evangélico. Podemos dizer que o sentido da ética cristã também é a humanização da pessoa?

Dizer que a ética (e/ou a moral) nos orienta à realização da nossa própria natureza não significa, *a priori*, que saibamos o que fazer para nos tornarmos mais humanos. Crescer em humanidade, ser mais gente, humanizar-se são afirmações desprovidas de conteúdo, pois não nos dizem qual é o sentido mais profundo da nossa humanidade e qual é a vocação a que somos chamados. Essa carência de significado abre as portas para abordarmos o sentido da ética (e/ou moral) cristã e propor esse sentido como o conteúdo que falta para compreendermos o que significa buscarmos a realização da nossa própria natureza.

Para isso, precisamos voltar nosso olhar para a pessoa de Jesus Cristo. Ele é a novidade do Pai, Ele é proposto como caminho, verdade e vida (Jo 14, 6), Ele é a plenitude do humano, Ele nos revela que só compreendemos quem somos quando nos abrimos aos desígnios do Pai a nosso respeito, Ele nos ensina que veio para servir, e não ser servido (Mc 10, 45), Ele nos garante a vida em abundância (Jo 10,10), Ele foi verdadeiro Deus e verdadeiro homem (Gl 4, 4). Pelo fato de Jesus ter sido verdadeiramente Deus, Ele pôde compreender profundamente a nossa humanidade. O fato de ter sido verdadeiramente homem permitiu-Lhe compreender as dificuldades para sermos plenamente humanos. Nisso reside a validade de termos Jesus como modelo: mesmo sendo difícil, podemos viver o que Ele nos ensinou.

Se considerarmos, portanto, a vida de Jesus, descobriremos que a Sua presença entre nós foi expressão de amor, do seu amor e do amor do Pai por nós. O amor do Pai por nós chegou a entregar o próprio Filho para nossa redenção e a confirmar, assim, a existência do Seu Filho para os outros. O amor de Jesus por nós se revelou, na acolhida obediente da vontade amorosa do Pai, como serviço, entrega e doação de Si mesmo. Confirma-se, assim, a sua completa existência para os outros como expressão máxima de amor e do amor. Contemplando a vida de Jesus, descobrimos para que somos chamados e, portanto, o que devemos ser e como devemos viver para realizar plenamente esse chamado.

No entanto, tais afirmações não nos dizem como amar, o que fazer para manifestar e expressar o amor. Por isso, mais uma vez, precisamos voltar nosso olhar para a vida concreta de Jesus de Nazaré e, à luz do que foi dito, procurar entender o significado das opções que Ele fez para que a Sua vida fosse manifestação e expressão do Seu amor e do amor do Pai. Nesse sentido, é muito importante considerar o debate entre Jesus e o fariseu, perito na Lei (Mt 22, 34-40; Mc 12, 29-31) e a resposta de Jesus ao doutor da lei, quanto este O questiona sobre quem era o Seu próximo (Lc 10, 25-37).

No primeiro caso, ao sintetizar toda a Lei e os Profetas num único mandamento – “O primeiro [mandamento] é: Ouve, ó Israel, o Senhor nosso Deus é o único Senhor, e amarás o Senhor teu Deus de todo o coração, de toda a alma, de todo o entendimento, e com todas as tuas forças. O segundo é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Não existe outro mandamento maior do que estes” –, Jesus abre o acesso à salvação a todos os que decidirem amar da forma proposta por Ele. Isso é tão verdade que o amor, na perspectiva evangélica, será o critério definitivo para a vida eterna (Mt 25, 31-46). No segundo caso, Jesus leva o seu interlocutor a reconhecer que o Seu próximo não é aquele que se coloca no seu caminho, mas aquele em cujo caminho ele decide se colocar (ao decidir parar e socorrer o homem espancado pelos ladrões, o samaritano diferencia-se do sacerdote e do levita, pois ele toma a decisão de pôr-se no caminho daquele homem, que sequer lhe pediu ajuda).

Em outras palavras, ambas as passagens bíblicas nos revelam que o amor não é uma questão de mérito. É expressão da decisão pessoal de fazer-se significativo na vida de alguém. A vida toda de Jesus, no constante contato com publicanos e pecadores, deixa isso muito claro: se fosse por merecimento, a maioria não seria amada por Ele. O Seu amor antecipa-se, é gratuito, encontra a pessoa onde ela está, resgata o humano na situação na qual se encontra. O amor de Jesus e o jeito de amar de Jesus evidenciam que, quanto mais o outro for necessitado e vulnerável, mais será objeto de amor. É a necessidade e a vulnerabilidade do outro que me fazem decidir colocar-me no seu caminho e tornar-me significativo na sua vida.

9. Podemos dizer, então, que a ética cristã se caracteriza pelo esforço para discernir as exigências do amor?

Sim! E isso em cada situação concreta. Em outras palavras, discernir as exigências que derivam do amor implica, concretamente, esforçar-se para olhar e sentir a realidade com os olhos e o coração de Deus, concebendo a vida cristã como um chamado ao amor que exige uma resposta de fé. Ao reconhecermos o amor de Deus por nós, respondemos com amor, tanto a Ele quanto ao próximo. Responder a Deus com amor significa colocá-Lo no centro da própria existência, considerá-Lo como único amor incondicional e empenhar-se para amá-Lo com todo o coração, toda a alma e toda a força (Dt 6,5). Isso requer considerar todos os demais amores e todas as demais experiências amorosas como relativos. Relativizar não quer dizer negar a dignidade e a importância de tais amores e experiências, mas apenas dar prioridade a Deus e à vontade Dele a nosso respeito até mesmo quando se trata de discernir e, se for o caso, renunciar, ao que se estima e deseja, mas que contradiz essa opção fundamental. Praticamente, trata-se de se perguntar o que o Amor – já que Deus é Amor – pede de nós em determinada situação concreta, e como servir mais e melhor os que mais precisam ou aqueles dos quais nos tornamos próximos – já que o amor, evangelicamente, é sinônimo de serviço e de doação de si. Pôr-se nessa dinâmica implica viver como reconciliados, isto é, deixar-se continuamente interpelar e converter pelas necessidades do outro, abraçar a cruz do sofrimento causado pela decisão de sair do centro, confiar na ação da graça que fortifica e sustenta, perseverar no amor mesmo quando se impuserem razões para se desistir dele.

10. Podemos concluir, então, que toda a riqueza de significado da ética cristã está sujeita à capacidade de a pessoa fazer as opções que Jesus fez?

Não somente fazer as opções que Ele fez, mas conformar-se aos seus sentimentos. João é enfático ao afirmar que “o critério para saber se estamos com Jesus Cristo é este: quem diz que permanece nele deve também proceder como

ele procedeu” (1Jo 2,5). A vida de Jesus foi uma completa existência para os outros. Sua vida foi expressão de amor-serviço-doação incondicional. Suas opções foram manifestação concreta do amor do Pai pelos pequenos e pobres, frágeis e vulneráveis. No seguimento a Jesus, existir para os outros e pôr-se do lado dos marginalizados e excluídos é um imperativo ético. Na perspectiva do seguimento, o que Jesus fez não é apenas um indicativo, mas um imperativo.

Estou convencido de que é somente a experiência do contato com o outro, com a sua dor, com o seu sofrimento e com o que provoca tudo isso, que nos ajudará a fazer as opções que Jesus fez e, ao mesmo tempo, a compreender e a trilhar o caminho concreto de priorização do humano, de eticidade das ações e de equidade entre as pessoas. Mais ainda, quando confrontamos a dor humana com o Evangelho, descobrimos que Deus é sensível a ela e, por isso, ama com amor de predileção os que a sofrem ou suportam injustamente. Se as dores do humano tocam o coração de Deus, podemos imaginar como o comovem as dores que poderiam ser evitadas. Em primeiro lugar, porque ninguém foi criado para sofrer; em segundo, por ser o próprio humano a causa de tamanha injustiça. Por isso, fazer uma leitura teológica da realidade – e da realidade doída, sofrida, maltratada, machucada –, implica também tomar partido, isto é, pôr-se do lado dos mais frágeis e vulneráveis para libertá-los de tal situação. Só assim poderemos evitar aplicações distorcidas ou não inculturadas do Evangelho como andam fazendo tantos pretensos cristãos.

11. Isso significa uma crítica às bandeiras levantadas por tantos cristãos em defesa da vida, por exemplo?

Sem sombra de dúvida! Uma leitura teológica da realidade leva-nos a reconhecer que, ao fazer-se carne, o Verbo fez opções concretas para realizar a vontade de Deus. Portanto, uma leitura teológica da realidade é chamada a ser, eminentemente, evangélica, isto é, a partir dos sentimentos e das opções feitas por Jesus. E, se não resta dúvidas a respeito do lado de quem ele se colocou, uma leitura evangélica da realidade não pode ser feita senão a partir do sofrimento dos pobres, oprimidos e vulneráveis.

Não tem sentido cristãos que levantam bandeiras em defesa da fé, da vida, da moral e, ao mesmo tempo, põem-se do lado de quem e de tudo o que favorece ou promove a exclusão do humano, o desrespeito à sua dignidade e aos seus direitos fundamentais, a anulação da equidade entre as pessoas, a indiferença diante da injustiça em todas as instâncias, a negação do respeito à pluralidade e à diversidade. Não tem sentido, ao menos evangelicamente, levantar a bandeira da ética da vida e ignorar a da ética social. Isso não passa de uma nova expressão do farisaísmo hipócrita, tão condenado por Jesus.

Tem sentido, evangelicamente, seguir Jesus e pôr-se do lado de quem discrimina, desrespeita, violenta, agride, massacra, pisoteia a dignidade e os direitos das pessoas? Mais ainda, tem sentido considerar-se seguidor de Jesus e empreender “guerras santas” cheias de ódio, discriminação, intolerância, desrespeito, animosidade em nome da defesa da fé ou da doutrina? Estamos assistindo a um desfile de aberrações nesse sentido que nos levam a concluir que Deus não está em tais “guerras” e que estas nem podem ser chamadas de “santas”, quando tudo o que fazem gera divisão e, por isso, expressa o que de mais diabólico existe em nós e no meio de nós.

12. Pode aplicar o que está afirmando a dois exemplos de questões ético-morais?

Uma primeira questão: basta acompanhar a “discussão” sobre gênero no Brasil para perceber o quanto gênero se tornou uma questão ideologicamente manipulada. Criaram um fantasma que acabou assombrando tantas pessoas, inclusive instituições religiosas, surpreendidas pela falta de preparo sobre o assunto e, conseqüentemente, facilmente manipuláveis. Gênero tem múltiplas dimensões – biológica, psicológica, sociocultural, política, econômica, jurídica, religiosa, espiritual, ética e teológica – e, justamente pela complexidade da questão, não pode ser abordado de forma irresponsável, acrítica e “terrorista”, mesmo se tais abordagens se revistam do manto do sagrado, como tem acontecido. Reduziram gênero a uma ideologia nefasta a ponto de se esquecer que esse viés também é ideológico e tão nefasto quanto o que procuram condenar. Os estudos de gênero deveriam interessar a todos, pois estão em íntima relação com as sexualidades, as identidades e as corporeidades. Reconhecer a diversidade e assumi-la como referencial para a vivência e realização humana, comprometer-se com a justiça e a equidade nas relações, denunciar toda forma de violência e exclusão baseada na diferenciação sexual ou na orientação afetivo-sexual, promover o respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais do humano são questões intimamente relacionadas com gênero. Mas tanta gente que se diz “de bem” tem-se comportado de forma irresponsável ao apoiar discursos inconseqüentes nesse campo, porque são ignorantes da real problemática em questão. Ignorantes no sentido de se aproximarem do tema sem nenhuma hermenêutica e, por isso, acabarem semeando confusão, desrespeito, violência e ódio.

Uma segunda questão é o “projeto” Escola sem Partido. Um projeto de lei que amordaça, reveste-se de controle policesco para criminalizar a prática docente, transforma os professores em doutrinadores abusivos a serem combatidos, reduz a escola à extensão do espaço doméstico, sem a devida noção de que os contextos familiares são múltiplos e, muitas vezes, bastante distantes do ideal almejado. Na realidade, o que está por trás de um projeto ideológico como esse é a compreensão de educação como algo isento de reflexão e de crítica, a tentativa

de anular a individualidade e o poder emancipatório do aluno, a dificuldade de reconhecer o aluno como sujeito de direitos capaz de ser autônomo e autocrítico, uma concepção de família que simplesmente desconsidera a realidade na qual vive a maioria dos estudantes. Na verdade, todo “projeto” que visa proibir que determinado assunto seja tratado é abusivo e desrespeitoso, pois tudo o que se refere à vida, à humanidade, à casa comum deveria ser objeto de interesse e preocupação dos educadores. Imersos nas redes sociais, os alunos têm acesso ao mundo e a qualquer tipo de assunto na palma da própria mão. Querer proibi-los de abordar o que se refere à vida, como sexualidade, gênero, política, história, religião, é subestimar o papel da educação na formação da consciência crítica e até mesmo profética. E o pior de tudo é que oportunistas de plantão, sem a devida formação e sem capacidade de hermenêutica, julgam-se competentes para assumir o papel de censores, substituindo o compromisso educativo pela repressão autoritária.

Os dois exemplos citados mexem com questões ético-morais de suma relevância: autonomia, autenticidade, autorrealização, liberdade, responsabilidade, projeto de vida, valores, normas, consciência, direitos humanos. “Apropriar-se” deles em nome de Deus e, por causa deles, julgar, condenar, perseguir, odiar, dividir, amordaçar é uma postura eminentemente antiética, imoral e até mesmo pecaminosa, visto que o nome de Deus é tomado em vão. Alguém que se põe no seguimento a Jesus não pode ser indiferente ou cúmplice diante de propostas que excluem, marginalizam, discriminam. Os sentimentos e as opções de Jesus são imperativos para quem quiser segui-Lo.

13. Podemos afirmar, então, que a ética (e/ou a moral) não pode abrir mão dos ideais a serem propostos para que o ser humano se realize e edifique uma sociedade a mais perfeita possível?

De fato. Embora a proposta ético-moral lide sempre com ideais, ela não pode esquecer-se de que tais ideais são propostos a pessoas que vivem em determinados contextos socioculturais que podem favorecer a realização de tais ideais ou até mesmo dificultá-los e impedi-los de serem realizados. Trata-se de compreender bem a relação entre ser e dever ser e entre real e ideal. Levantam-se, aqui, dois aspectos a serem considerados: primeiro, o ideal tem uma dimensão objetiva (o ideal em si mesmo) e uma dimensão subjetiva (o ideal deve ser ideal para alguém em determinada realidade concreta); segundo, diante do objeto – nesse caso, o ideal – a prioridade é sempre do sujeito, aquele que vive em determinada realidade concreta.

O fato de a pessoa não conseguir abraçar o ideal que lhe é proposto não significa que as suas ações careçam de significatividade ético-moral. Para muitas pessoas, o ideal nunca poderá ser alcançado devido aos limites objetivos da realidade ou delas próprias. Para outras, o ideal só será parcialmente alcançado. Para

outras, ainda, o ideal poderá ser experimentado concretamente. Nos últimos dois casos, toda absolutização se torna relativa: o fato de o ideal ser parcialmente realizado, hoje, não significa que não o possa ser mais plenamente amanhã. E o fato de ele ser vivido plenamente hoje, não significa que não o poderá ser apenas parcialmente amanhã. Enquanto o ideal se situa na esfera do desejável, o real situa-se na esfera do possível. O desejável é todos se realizarem plenamente como pessoas e todos amarem como Jesus amou, com tudo o que isso implica (de acordo com um sentido profundo dado à própria existência e no exercício mais autêntico possível da própria liberdade). Mas isso nem sempre é possível. E o fato de não ser possível não significa que passos concretos não estejam sendo dados em direção a uma vida mais humana e mais evangélica, mesmo se esses passos forem os primeiros e, conseqüentemente, não expressarem o sentido último da existência nem o exercício autêntico da liberdade. O mesmo vale para a edificação de uma sociedade mais humana, justa, solidária, fraterna. O fato de parecer utopia advogar uma sociedade como essa não invalida a força crítica e profética do ideal que tal utopia propõe. Por sua vez, é muito importante ter presente que, apenas partindo da realidade, teremos condições de repensar a significatividade da nossa proposta ético-moral ou até mesmo da nossa ação educativo-pastoral.

14. Uma de suas paixões é o ensino da Moral Sexual. Qual é a sua percepção sobre a sexualidade juvenil?

Trata-se de um fenômeno diante do qual, como educadores, não podemos ser indiferentes e muito menos negligentes. A própria Igreja afirma que a realidade juvenil é um “lugar teológico” em que o pastor-educador deve mergulhar para compreender os sinais do Espírito que, sabiamente, sopra quando e como quer. Portanto, mais do que julgar as várias experiências que os jovens vivem, devemos tentar compreendê-las, deixarmos-nos questionar pelos desafios e pelas oportunidades das quais são portadoras para podermos dirigir-lhes uma proposta que os ajude a viver uma vida mais plena e crescer em sabedoria e graça. Todos, mesmo que os fatos mostrem o contrário, querem amar e ser amados. Esse é o desejo mais profundo no coração de cada jovem. Mas esse desejo, por si mesmo, não diz como viver nem o que fazer para se realizar no amor. Conseqüentemente, os jovens fazem uma série de experiências para aprender a amar e chegar a compreender que o amor é a única realidade que humaniza a sexualidade, porque a eleva e a integra. Muitas vezes tropeçam pelo caminho, não tanto porque são imorais, mas imaturos. Atravessam uma das fases mais difíceis da existência e, muitas vezes, encontram-se sozinhos quando o assunto é vivência da sexualidade. Em geral, não sabemos o que propor a eles. Ajudar os jovens a assumir o amor como projeto de vida e a integrar a sexualidade nesse projeto é, portanto, o nosso maior desafio. Ousaria dizer, é um dos grandes desafios no processo de educação para a fé. Desafio para

o qual muitos de nós, pastores-educadores, não estamos preparados. Assumir a realidade juvenil como “lugar teológico” significa acreditar que é possível fazer uma profunda experiência de Deus no encontro com os jovens, na partilha da sua vida e no trabalho educativo com eles.

15. E como entender a formação ético-moral dos jovens?

Como uma das mais importantes urgências do nosso tempo. Os jovens precisam ser ajudados na construção do próprio projeto de vida, o que supõe educação para os valores e formação da consciência, a fim de que sejam capazes de dar um sentido profundo à própria existência e viver para a realização desse sentido. Os jovens precisam ser educados para a autonomia e liberdade responsável, a fim de que, no exercício da própria liberdade, façam escolhas que os realizem como gente, isto é, que os ajudem a crescer em humanidade. Os jovens têm o direito de ser ajudados a discernir as exigências do amor em todas as situações que vivem e em cada uma das relações que estabelecem com as pessoas. Se tanto os jovens quanto os educadores compreendessem que a formação ético-moral não é outra coisa senão um processo de humanização e que a autor-realização é o coração desse processo, eles se encantariam pelo ideal ético-moral.

Quando falamos de formação ético-moral, devemos entender que é o humano que está em jogo; são as suas relações que importam. Portanto, considerando que nos realizamos por meio das relações que estabelecemos e das opções que fazemos, a abertura ao outro torna-se o caminho concreto de humanização, e o compromisso com a defesa e promoção dos direitos fundamentais da pessoa, o modo mais concreto de expressá-lo. Não podemos, como educadores, continuar propondo uma moral que seja realizada numa espécie de vazio relacional ou que diminua as possibilidades de liberdade dos educandos. Estaríamos comprometendo o processo de humanização dos nossos educandos.

Para nós, educadores cristãos, há um outro dado a ser considerado: muitas vezes, confiamos demais em nossos projetos e em nossas intervenções educativas e nos esquecemos de que precisamos nos abrir à graça de Deus. Ideais por demais abstratos, artificialmente construídos, distantes da situação concreta em que as pessoas vivem, podem dificultar e até mesmo impedir a ação da graça. Pior ainda quando tais ideais são sinônimo de conformidade com a doutrina. Eles poderão limitar ou até mesmo anular a ação do Espírito. O Espírito de Deus é graça, que age como quer e quando quer. E, no seguimento a Jesus, aprendemos, dia a dia, que o Espírito nos educa para a verdade, para a liberdade, a autonomia, a responsabilidade, a sensibilidade, para o cuidado, para o amor, a misericórdia, para um modo de ser que se faz autodoação e opta sempre pela inclusão. Sob a ação do Espírito, entendemos que toda proposta ético-moral é sempre relativa e, por isso, até mesmo dispensável. Mas, porque ainda não caminhamos no Espírito como deveríamos caminhar, é que precisamos dela!