



COLETÂNEA ANEC 001/2025

Gestão da Educação Básica: ações e reflexões



ANEC
Associação Nacional de
Educação Católica do Brasil

Coletânea ANEC 001/2025 [livro eletrônico] : gestão da educação básica : ações e reflexões / [organização ANEC - Associação Nacional de Educação Católica]. -- Brasília, DF : Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-99725-29-0

1. Aprendizagem 2. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 3. Educação básica 4. Gestão escolar 5. Reflexões I. ANEC - Associação Nacional de Educação Católica.

26-349233.0

CDD-370.111

DIRETORIA NACIONAL

Ir. Iraní Rupolo (Diretora-Presidente)

Pe. Charles Lamartine de Sousa Freitas (Diretor 2º Vice Presidente)

Pe. Geraldo Adair da Silva (Diretor 1º Secretário)

Ir. Marisa Oliveira de Aquino (Diretora 2ª Secretária)

Ir. Marli Araújo da Silva (Diretora 1ª Tesoureira)

Ir. Carolina Mureb Santos (Diretora 2ª Tesoureira)

SECRETÁRIO-EXECUTIVO

Guinartt Diniz

GERENTE DA CÂMARA DE MANTENEDORAS

Fabiana Deflon

GERENTE DA CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR

Roberta Guedes

GERENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Meily Cassemiro

GERENTE DE COMUNICAÇÃO E MARKETING

Anna Catarina Fonseca

ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

ANEC

DIAGRAMAÇÃO

Willian Fabricio Ribeiro

REVISÃO

Raquel Cruz

FOTO DA CAPA

freepik.com

Apresentação

A Associação Nacional de Educação Católica (ANEC), atenta aos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional e, de modo especial, a gestão da Educação Básica, compreende que o ato de gerir uma escola extrapola a dimensão administrativa e operacional. Trata-se de um processo profundamente formativo, que deve articular planejamento, liderança, cultura organizacional e compromisso ético, sempre em consonância com a missão evangelizadora e os valores do Evangelho.

Em um cenário marcado por transformações sociais, tecnológicas, ambientais e culturais aceleradas, torna-se imprescindível repensar os processos de governança educacional, articulando-os a práticas inovadoras e sustentáveis que fortaleçam

a identidade da escola católica. Nesse contexto, a gestão é chamada a integrar dimensões pedagógicas, pastorais e comunitárias, de modo a assegurar uma educação de excelência, comprometida com o bem comum e com a formação integral de crianças e jovens.

A presente coletânea **“Gestão da Educação Básica: ações e reflexões”** reúne artigos, relatos e análises produzidos por especialistas, pesquisadores e gestores de instituições católicas, abordando temas, como inovação pedagógica, identidade institucional, cultura digital, formação docente, ecologia integral, participação comunitária e espiritualidade na gestão escolar. As contribuições aqui apresentadas convidam à reflexão crítica e ao diálogo construtivo, com

vistas a fortalecer práticas de gestão que sejam, ao mesmo tempo, eficientes, inclusivas e evangelizadoras.

Ao disponibilizar este material, a ANEC reafirma o compromisso de promover espaços de partilha e aprofundamento, estimulando que nossas escolas sejam, cada vez mais, comunidades de aprendizagem vivas, criativas e missionárias.

Que as reflexões e experiências reunidas neste volume inspirem ges-

tores, educadores e comunidades escolares a construir caminhos de gestão que respondam aos desafios do nosso tempo, sem perder de vista a centralidade da pessoa humana e a fidelidade ao carisma que sustenta a educação católica.

Ir. Adair Aparecida Sberga

*Presidente da Câmara da Educação
Básica*

Sumário

8

Capítulo 1

EU-GAIVOTA: INVESTIGAÇÃO SOBRE OS IMPACTOS DO LIXO NO OCEANO COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autoras: Paola Franzan Sanches, Renata Barrozo Moraes e Carolina Rocha Ávila

19

Capítulo 2

EDUCAÇÃO CATÓLICA E CULTURA DIGITAL: PARADIGMAS INOVADORES EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NEUROFILOSOFIA À LUZ DO MAGISTÉRIO DO PAPA FRANCISCO

Autor: Rosimar José de Lima Dias

41

Capítulo 3

DESDOBRAMENTOS DA ECOLOGIA INTEGRAL NA GESTÃO EDUCACIONAL: O QUE MUDA NO NOSSO JEITO DE SER ESCOLA

Autoras: Aleluia Heringer Lisboa e Luiza Carvalho Franco

59

Capítulo 4

A EXPANSÃO E A PERENIDADE DA MISSÃO DE SANTA CRUZ NO BRASIL

Autoras: Geani Moller Cavallaro e Márcia Regina Savioli

67

Capítulo 5

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA GOVERNANÇA EDUCACIONAL

Autora: Sandra Regina de Oliveira

79

Capítulo 6

**DIREÇÃO ESPIRITUAL: UM CAMINHO MEDIADOR
PARA A EXPERIÊNCIA DE DEUS NA ALMA DO JOVEM
CONTEMPORÂNEO**

Autore: Maurício Ferreira da Silva

91

Capítulo 7

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ESTADO DE EMERGÊNCIA: CRISE
CLIMÁTICA, GOVERNANÇA EDUCACIONAL E PESQUISA &
DESENVOLVIMENTO NAS LICENCIATURAS**

*Autores: Ir. Silvana Soares, Profª. Ir. Olga da Conceição Freitas
Belo e Paulo Sergio de Sena*

106

Capítulo 8

**A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO POLÍTICA DAS
JUVENTUDES**

Autor: Francisco A. Morales Cano

119

Capítulo 9

**IDENTIDADE DA ESCOLA CATÓLICA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Autores: Aline Salvadori e Arnaldo Temochko

1.

Eu-gaivota: investigação sobre os impactos do lixo no oceano com estudantes da Educação Infantil

Paola Franzan Sanches¹,
Renata Barrozo Moraes² e
Carolina Rocha Ávila³

1 Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida. Orientadora Pedagógica da Área de Ciências da Natureza. São Paulo/São Paulo

2 Pós-graduada em Alfabetização: Relações entre Ensino e Aprendizagem pelo Instituto Vera Cruz. Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil. São Paulo/São Paulo

3 Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Universidade Paulista. Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida. Professora polivalente da Educação Infantil. São Paulo/São Paulo.

RESUMO: Os oceanos desempenham um papel essencial na manutenção da vida no planeta, pois regulam o clima, produzem oxigênio e abrigam uma imensa biodiversidade. Diante dessa importância, é fundamental que as crianças desenvolvam uma relação de cuidado e respeito pelos ecossistemas marinhos. Ensinar sobre o oceano para estudantes de cinco anos possibilita a construção de uma consciência ambiental desde cedo e promove a valorização da natureza, bem como a compreensão da forma com que nossas ações impactam o meio ambiente, seguindo os princípios da Ecologia Integral, que considera a interdependência entre seres vivos e ambiente. A seguinte proposta é um relato de uma sequência de três aulas, construídas com base no ensino por investigação, por meio do qual os estudantes foram incentivados a explorar e questionar, desenvolvendo habilidades científicas enquanto refletiam sobre a poluição marinha e os impactos disso na vida dos animais oceânicos. Os resultados demonstraram que as crianças não apenas compreenderam a relação entre o lixo encontrado nas praias e os prejuízos à fauna marinha, mas também se engajaram ativamente no tema. O encantamento gerado pelas atividades despertou novas

perguntas e motivou uma campanha dentro da escola, ampliando o impacto do aprendizado para além da sala de aula. Dessa forma, os objetivos foram alcançados com sucesso, evidenciando que ensinar sobre os oceanos desde a infância, com metodologias ativas e investigativas, fortalece o senso de responsabilidade ambiental e prepara as novas gerações para atuar na preservação do planeta.

Palavras-chave: Cultura oceânica; conservação dos oceanos; projeto interdisciplinar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O oceano é reconhecido por ser grande gerador da vida, importantíssimo para a regulação do clima global, lar de inúmeras espécies e detentor de incalculável biodiversidade, com todos os ecossistemas que abriga (praias, costões rochosos, manguezais, recifes de coral, ambientes pelágicos, ilhas etc). Não obstante, é fonte de alimento e é dele que extraímos inúmeros princípios ativos, os quais serão usados como fármacos e cosméticos, influenciando de maneira significativa e direta nas nossas vidas e no bem-estar social, não somente

das pessoas que habitam as regiões costeiras e vivem diretamente dos recursos pesqueiros, como também de todos que, de certa forma, entendem que vivemos em um único planeta.

Nesse sentido, o termo cunhado “o Oceano”, no singular, remete à ideia de que todos os 97% de água salgada do planeta estão conectados. Portanto, toda a interferência humana que ocorre em uma região será sentida em todas as partes, por onde houver circulação oceânica. Dessa forma, toda a sociedade deve se apropriar da responsabilidade de conservar e proteger esses ambientes, com ações intencionais e cotidianas.

Esse é o intuito das discussões promovidas pela “Cultura Oceânica”, movimento internacional que surgiu em 2020 e que define 7 princípios norteadores: 1) A Terra tem um oceano global e muito diverso; 2) O oceano e a vida marinha têm uma forte ação na dinâmica da Terra; 3) O oceano exerce uma influência importante no clima; 4) O oceano permite que a Terra seja habitável; 5) O oceano suporta uma imensa diversidade de vida e de ecossistemas; 6) O oceano e a humanidade estão fortemente interligados; 7) Há muito por descobrir e explorar no oceano (UNESCO, 2020).

Com o propósito de expandir e divulgar esses princípios, em 2021, iniciou-se a Década do Oceano para o Desenvolvimento Sustentável pelas Nações Unidas, que vigora até o ano de 2030 (United Nations, 2021). Isso se conecta com a proposta da Ecologia Integral, que visa desenvolver o encantamento pela natureza e sua preservação (Papa Francisco, 2015); nesse caso, o oceano e todas as formas de vida que ele contém permitem gerar o interesse pelo cuidado da Casa Comum, a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e da ação responsável, em direção ao oceano.

Entre os principais riscos enfrentados, estão os efeitos das mudanças climáticas (aumento da temperatura da água, acidificação oceânica, mudança no sistema de circulação e enfraquecimento dos processos que regulam as relações entre oceano e atmosfera), a sobrepesca (Pauly et al., 2002, Worm et al. 2009), a perda e a fragmentação de *habitats* sobre os ambientes costeiros e marinhos e poluição (Lotze et al. 2006, Halpern et al. 2008, 2015).

Este último fator pode ser transfigurado para a quantidade de lixo que compromete esse ambiente, em especial quando nos deparamos

com as grandes ilhas de lixo crescendo e comprometendo a vida como um todo. Uma das mais famosas está no Oceano Pacífico e é maior que o estado do Texas. A situação extrapola as preocupações sobre a manutenção da vida e fica o questionamento: de quem é a responsabilidade da gestão dessa ilha, se ela está em território neutro (Longo, 2020)?

Todas essas novas dinâmicas reforçam a importância de desenvolvermos atividades que tenham o oceano como foco. Assim, estudar sobre o lixo no oceano favorece a reflexão sobre nossas escolhas cotidianas e o impacto maior que elas têm. Não obstante, trazer essa temática para o contexto escolar é fundamental, em especial para a Educação Infantil, pois é de interesse desta faixa etária, que se encanta pela vida marinha e as inúmeras oportunidades de conexão que o oceano traz.

Dessa forma, o presente trabalho visa apresentar a proposta pedagógica desenvolvida com os estudantes do Infantil 5 (estudantes de 5 a 6 anos) de uma escola franciscana da cidade de São Paulo, com o título “Lixo no Oceano”, que teve como objetivo geral compreender como nossas escolhas cotidianas impactam na saúde dos oceanos. Como objetivos específicos,

focando no Campo de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da BNCC para a Educação Infantil, a proposta focou nos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação; (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes (Brasil, 2018). Esses objetivos foram subdivididos em objetivos específicos, que seriam avaliados a partir de evidências de aprendizagem, apresentados na Tabela 1.

A abordagem didática escolhida foi o ensino de ciências por investigação, no qual os estudantes foram apresentados a questões-problemas, propuseram hipóteses para elas e investigaram de maneira ativa. Essa metodologia é comprovadamente eficaz para a consolidação da aprendizagem, uma vez que permite que os estudantes resgatem, ao pensar suas hipóteses, repertórios anteriores. Ainda, garante a contextualização do problema abordado, aproximando os estudantes do conteúdo trabalhado, bem como das práticas científicas (Jiménez-Aleixan-

dre e Crujeiras, 2017). Além disso, o ensino por investigação promove a alfabetização científica, pois permite o desenvolvimento do pensamento crítico, o que possibilita que o estudante fundamente a sua tomada de decisão, com base no conhecimento científico, de forma responsável e consciente (Sasseron, 2015).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O início do projeto envolveu três etapas, descritas a seguir. Todos os registros foram feitos em um mural, para que os estudantes pudessem visitar as etapas do projeto, diariamente. Ainda, permite que eles entendam a evolução do projeto, tanto do ponto de vista cronológico, quanto do ponto de vista do método científico, processo essencial para a alfabetização científica. Isso porque, de acordo com Kelly e Licon (2018), avaliar e revisar são práticas fundamentais para a construção de entendimentos científicos e das práticas próprias das ciências.

Além disso, o fazer coletivo se dá dentro de um paradigma participativo entre os aprendentes envolvidos (estudantes e professores), portanto, suas abordagens se dão por práticas

construídas em conjunto, nas quais as crianças conduzem ativamente a própria aprendizagem e são atuantes na construção do currículo e dos ambientes onde ela ocorre (Oliveira-Formosinho, 2019). Dito isso, o mural exerce uma função importante dentro dessa abordagem, pois garante que as descobertas do grupo sejam evidenciadas e valorizadas por toda a comunidade escolar.

ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO

No 1º momento, em sala, as professoras apresentaram imagens de gaivotas comendo lixo (Figura 1) e, em roda, conversaram com os estudantes sobre o que elas representavam para eles, deixando que cada um compartilhasse suas impressões, que foram registradas em uma lista. Para orientar a conversa, foram utilizadas as perguntas: “O que vocês estão observando nessas imagens?”, “O que a gaivota está fazendo com o lixo?”, “Onde será que está esse lixo que a gaivota está comendo?”, “Vocês acham que a gaivota gosta de comer lixo?”, “Mas se a gaivota não come lixo, o que ela come?”

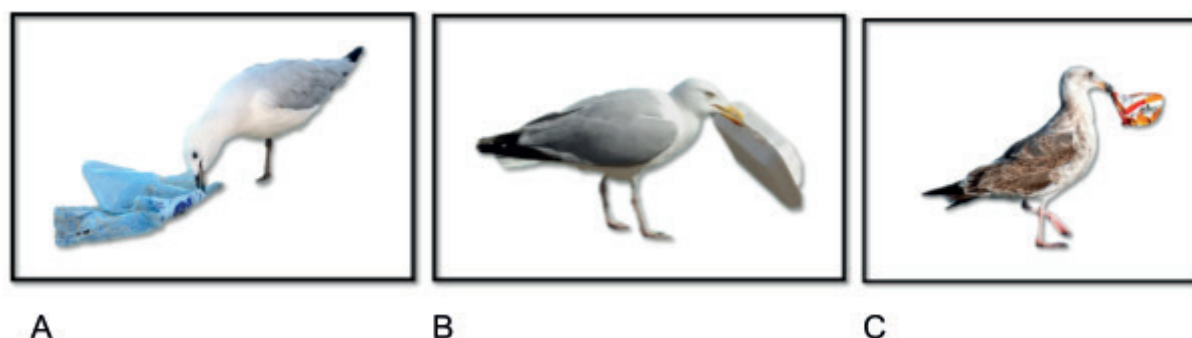


Figura 1: Gaivotas comendo lixo (A, B, C). Imagens adaptadas no canva.com, referências na lista.

É importante ressaltar que o fundo das imagens, que continha o ambiente em que as gaivotas estavam, foi retirado para que os estudantes não fossem induzidos, a partir das informações ali presentes.

No 2º momento, a partir das respostas dos estudantes, foi conduzida uma pesquisa, no computador da sala de aula, sobre a alimentação dessa ave, usando as imagens do Google, para que os estudantes pudessem fazer a interpretação do texto mostrado, conforme exemplo da figura 2. Para isso, os estudantes propuseram as palavras que iriam para a busca, testaram e propuseram novas palavras, quando necessário, para garantir o resultado apropriado para seus objetivos.

Como ponto de partida da reflexão, os estudantes foram questionados sobre o que as gaivotas comem e onde encontram esse alimento, a partir da comparação dos dois conjuntos

de imagens (Figura 1 e Figura 2). A conclusão dos estudantes, feita de forma oral, foi a de que as gaivotas se alimentam de peixes.

Para registro, os estudantes, com a professora, escolheram três ou quatro imagens da pesquisa para compor o mural do projeto, conforme a figura 3A.

ETAPA 2: ATIVIDADE INVESTIGATIVA 1 (AI 1)

O primeiro momento aconteceu em sala de aula, onde as professoras retomaram as imagens do mural e apresentaram a Questão-problema 1: **Por que a gaivota está comendo lixo?** Os estudantes compartilharam suas hipóteses de forma oral e as turmas foram direcionadas para o espaço verde da escola, onde aconteceria a investigação na forma de brincadeira, maneira pela qual eles podem construir e apropriar-se

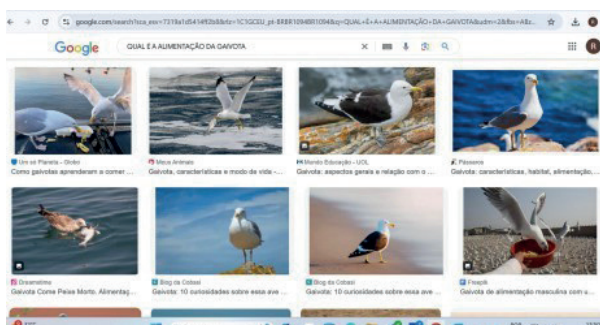


Figura 2: Página de pesquisa gerada no 2º momento da Etapa 1

de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2009).

Ao chegarem ao espaço, os estudantes foram informados que eles virariam as gaivotas. A A1 utilizou os seguintes materiais: duas piscinas grandes cheias de água (A: apenas peixes de plástico, representando os peixes do oceano; e B: peixes de

plástico, representando os peixes do oceano, tampas e garrafas plásticas, brinquedos de praia, sacos plásticos, papéis diversos – Figura 4), pinças plásticas, duas bacias azuis de metal e uma ampulheta para medir o tempo.

Eles foram convidados a andar em volta das piscinas e relatar o que observaram. Em seguida, foram formados dois grupos, com igual número de estudantes. Cada grupo foi colocado na frente de uma das piscinas. Na brincadeira, eles teriam de pegar os peixes usando a pinça, como se fosse o bico da gaivota, em um determinado tempo, e colocar na bacia. O grupo que pegasse mais peixes ganharia. Depois, eles iriam trocar de piscina, para compararem em qual das duas teria sido mais fácil pegar os peixes.

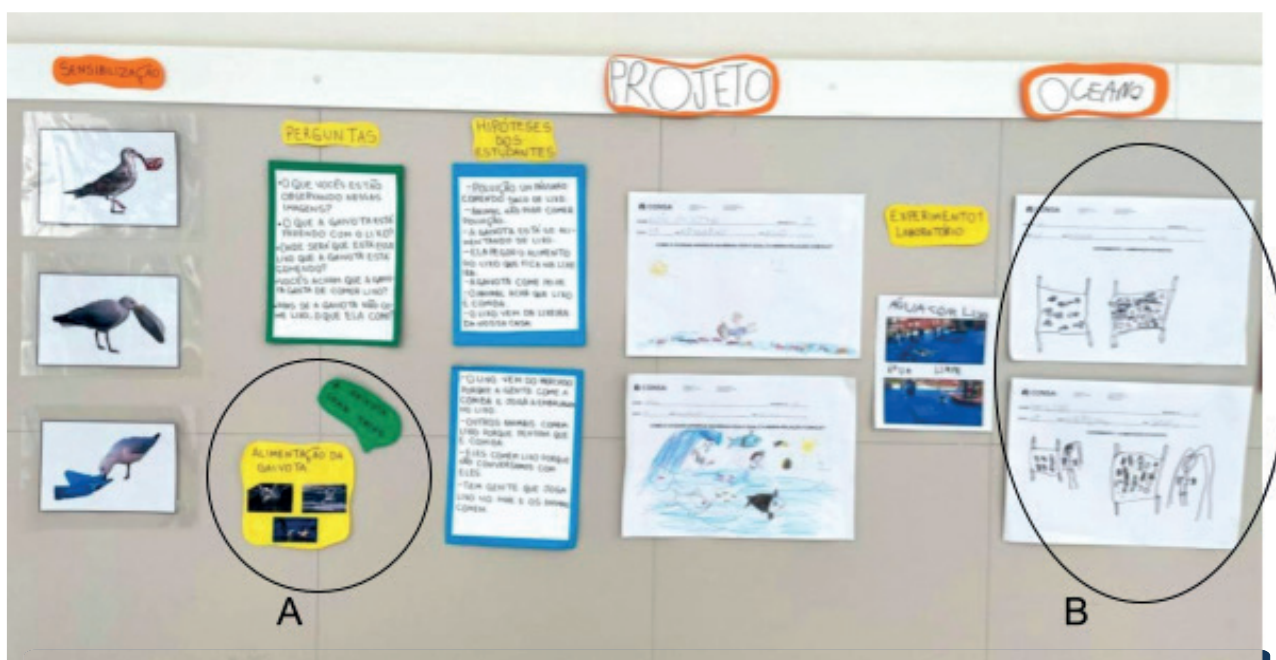
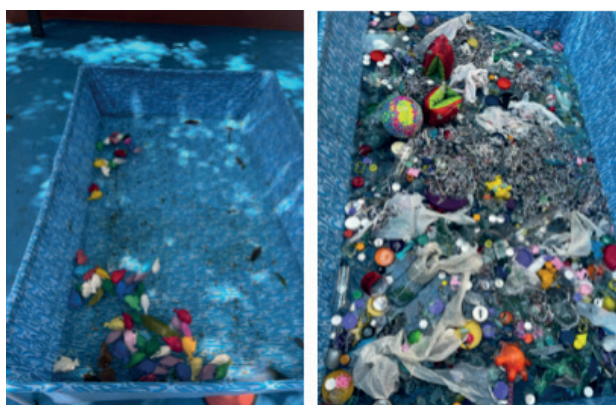


Figura 3: Mural de registros. A: Imagens fruto da busca no Google. B: Figura 5: Registro dos estudantes sobre a experiência



A: piscina sem lixo

B: piscina com lixo

Figura 4: Foto das piscinas. A: piscina sem lixo; B: piscina com lixo. Foto de Paola Franzan Sanches

Por fim, no terceiro momento, em roda, os estudantes foram questionados sobre em qual das duas piscinas foi mais fácil para a gaivota se alimentar. Houve a retomada da questão-problema e partilha das respostas, agora, embasada nos dados coletados por eles no processo investigativo. Como reflexões, os estudantes falaram que era mais difícil a gaivota comer no lugar com lixo, pois os peixes se

escondem, e é mais fácil pegar com o bico o lixo do que o peixe. Uma nova pergunta foi feita: De que forma o lixo no mar atrapalha a alimentação da gaivota?

ETAPA 3: REGISTRO DA CONCLUSÃO

Em sala de aula, no primeiro momento, houve a retomada do experimento, com o que foi vivenciado pelo grupo, com o resgate das imagens do mural. Em seguida, os estudantes foram orientados a fazerem o registro da conclusão, em folha impressa com a caneta preta, conforme figura 3B.

Todos os objetivos de aprendizagem desse início de proposta tiveram evidências de aprendizagem percebidas, conforme mostrado na Tabela 1.

Objetivos de Aprendizagem	Objetivos específicos	Evidências de Aprendizagem
(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar textos não escritos como fonte de informação (imagens das gaivotas comendo lixo) - Escolher as palavras apropriadas para realizar pesquisa no banco de imagens do Google de forma a responder uma pergunta específica - Analisar informações extraídas de textos não escritos (imagens das gaivotas se alimentando) - Associar essas informações a fenômenos da natureza, como hábitos de vida de animais que dependem do Oceano - Relacionar os dois textos não escritos, para perceber o lixo no Oceano - Relacionar a presença do lixo à dificuldade da gaivota se alimentar - Concluir que não se pode jogar o lixo no Oceano 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilharam suas impressões sobre as informações da imagem da gaivota comendo o lixo - Propuseram as palavras que iriam para a busca, testaram e propuseram novas palavras, quando necessário, para garantir a busca apropriada para seus objetivos - Compreenderam que a gaivota se alimenta de peixes e que o lixo não faz parte da alimentação da gaivota, a partir da comparação das imagens - Propuseram a hipótese: O ser humano estava dando lixo para a gaivota comer, como hipótese à questão-problema: Por que a gaivota está comendo lixo?
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar as imagens da alimentação da gaivota, no mural - Registrar, com a intervenção da professora, as hipóteses para as questões-problema - Escrever o título das imagens - Registrar, por meio de desenhos, os resultados do processo de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionaram as imagens que comporiam o mural, para responder qual é o alimento da gaivota - Listaram, coletivamente, suas interpretações sobre as informações presentes nas imagens - Listaram, coletivamente, as hipóteses para responder a questão-problema

Tabela 1: Evidências de aprendizagem avaliadas para cada objetivo de aprendizagem proposto.

CONCLUSÃO

A sequência de atividades propostas se mostrou eficaz em promover o encantamento e a reflexão dos estudantes. As evidências de aprendizagem mostram que as crianças associaram a consequência do lixo encontrado em praias na alimentação e na saúde dos animais que dependem (vivem ou visitam) desse ambiente (oceano). Ainda, despertaram novas perguntas e curiosidades, o que resultou em uma campanha que extrapolou as aulas de Ciências, para uma ação coletiva maior, dentro da própria escola.

Assim, considerando que os objetivos foram alcançados, o ensino por investigação demonstrou ser uma abordagem didática apropriada à faixa etária, para o desenvolvimento da temática, contribuindo, de maneira assertiva, para a Ecologia Integral.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem, especialmente às Irmãs Priscilla Rossetto e Teresa Warzocha, pela oportunidade no desenvolvimento de uma proposta pedagógica

integrada aos princípios que as

move enquanto educadoras, ao Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, pela estrutura e confiança, às professoras do Infantil 5 Cíntia Malafaia e Mariana Campioni, pela parceria e pelo desenvolvimento das atividades, e ao professor Msc. Natan Lino pela revisão do texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2/4/2025.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si': On Care for Our Common Home**. Vatican Press, 2015.

HALPERN, B. S.; FRAZIER, M.; POTAPENKO, J.; KOENIG, K.; LONGO, C.; LOWNDES, J. S.; SELIG, E. R.; SELKOE, K. R.; WALBRIDGE, S. Spatial and temporal changes in cumulative human impacts on the world's ocean. **Nature Communications**, v. 6, n. 7615, p. 1-7, 2015.

HALPERN, B. S.; WALBRIDGE, S.; SELKOE, K. A.; et al. A Global Map of Human Impact on Marine Ecosystems. **Science**, v. 319, n. 5865, p. 948-952, 2008.

- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; CRUJEIRAS, B. Epistemic Practices and Scientific Practices in Science Education. In: TABER, K. S.; AKPAN, B. (Orgs.). **Science Education: An International Course Companion**. Boston/Taipei: Sense Publisher, 2017, p. 69-80.
- KELLY, G. J.; LICONA, P. Epistemic Practices and Science Education. In: MATTHEWS, M. R. (Org.). **History, Philosophy and Science Teaching: New Perspectives**. Cham: Springer International Publishing, 2018, p. 139-165.
- LONGO, A. Governing a Continent of Trash: The Global Politics of Oceanic Pollution. 2020. **HonorsScholar Theses**, n. 704. Disponível em: https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/704. Acesso em: 2/4/2025.
- LOTZE, H. K.; LENIHAN, H. S.; BOURQUE, B. J.; et al. Depletion, Degradation, and Recovery Potential of Estuaries and Coastal Seas. **Science**, v. 312, p. 1806-1809, 2006.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- PAULY, D.; et al. Toward sustainability in world fisheries. **Nature**, v. 418, n. 6898, p. 689-695, 2002.
- SASSERON, L. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018.
- SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensino e Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, n. spe, p. 49-67, nov. 2015.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
- UNITED NATIONS. **The United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development 2021-2030**. 2021. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 2/4/2025.

UNESCO. **Os 7 princípios da literacia oceânica.** 2000. Disponível em: <https://oceanliteracy.unesco.org/principles/>. Acesso em: 2/4/2025.

WORM, B.; et al. Rebuilding global fisheries. **Science**, v. 325, n. 5940, p. 578-585, 2009.

Gaivota comendo o lixo **A:** <https://www.arch2o.com/architectural-solutions-for-plastic-pollution/>. Acesso em: 2/2/2025.

Gaivota comendo o lixo **B:** [https://www.mindenpictures.com/stock-photo/herring-gull-\(larus-argentatus\)-adult-summer-plumage-with-polystyrene/search/detailmodal-0_80160429.htm](https://www.mindenpictures.com/stock-photo/herring-gull-(larus-argentatus)-adult-summer-plumage-with-polystyrene/search/detailmodal-0_80160429.htm). Acesso em: 2/2/2025.

Gaivota comendo o lixo **C:** <https://www.barlavento.pt/dia-internacional-da-limpeza-costeira-arranca-com-acao-na-pedra-do-valado/>. Acesso em: 2/2/2025.

2.

Educação Católica e cultura digital: paradigmas inovadores em inteligência artificial e neurofilosofia à luz do magistério do Papa Francisco

Rosimar José de Lima Dias¹

¹ Ph.D. em Psicologia Clínica, filósofo, teólogo, psicólogo clínico e neuropsicólogo; professor de Educação Religiosa e Projeto de Vida no Colégio Notre Dame de Lourdes, Rede Azul de Educação, Cuiabá (MT); coordenador e professor do Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Mato Grosso (FACC-MT). E-mail: rosimar@cndlnet.com.br

Resumo: A emergência das tecnologias digitais e da inteligência artificial (IA) na educação cristã-católica suscita desafios inéditos para a formação integral de estudantes e para a elaboração de um modelo ético-pedagógico capaz de harmonizar inovação tecnológica e princípios cristãos. Fundamentado na filosofia da mente, nas neurociências e aprendizagem e na pedagogia cristã contemporânea, este estudo adota o conceito de intencionalidade – conforme desenvolvido por Brentano, Husserl e Searle – como referência teórica essencial para investigar como dispositivos educacionais digitais configuram intencionalidades implícitas e moldam processos cognitivos, afetivos e espirituais. Ao integrar essas perspectivas com o magistério do Papa Francisco, especialmente em *Laudato Si'*, *Christus Vivit* e o *Pacto Educativo Global*, o trabalho evidencia os riscos inerentes à dependência algorítmica, à homogeneização pedagógica e à erosão de competências críticas. Em resposta, propõem-se diretrizes de governança educativa baseadas na ética da mediação, na cultura do encontro e na fraternidade solidária, orientando gestores escolares para uma liderança profética que concilie inovação tecnológica e formação

humanizadora. As propostas delineadas buscam fornecer um referencial ético-pedagógico robusto e interdisciplinar que responda aos desafios emergentes da cultura digital, sem perder de vista o compromisso cristão com o bem comum e a dignidade humana.

Palavras-chave: Educação Cristã. Intencionalidade. Inteligência Artificial. Neurociência da Aprendizagem. Governança Educativa Ética.

Abstract: The emergence of digital technologies and artificial intelligence (AI) within Christian-Catholic education presents unprecedented challenges for the integral formation of students and the development of an ethical-pedagogical model capable of harmonizing technological innovation with Christian principles. Grounded in philosophy of mind, neuroscience, learning processes, and contemporary Christian pedagogy, this study adopts the concept of intentionality – as developed by Brentano, Husserl, and Searle – as a theoretical framework to investigate how digital educational devices embed implicit intentionalities and shape cognitive, affective, and spiritual processes. By integrating these perspectives with the magisterium of Pope Francis, particularly as articulated in *Laudato*

Si', Christus Vivit, and the Global Compact on Education, the research highlights the risks associated with algorithmic dependency, pedagogical homogenization, and the erosion of critical skills. In response, educational governance guidelines rooted in the ethics of mediation, the culture of encounter, and fraternal solidarity are proposed, guiding school leaders toward a prophetic leadership that reconciles technological innovation and humanizing formation. The proposed framework aims to provide a robust and interdisciplinary ethical-pedagogical reference that addresses the emerging challenges of digital culture, while maintaining the Christian commitment to the common good and human dignity.

Keywords: Christian Education. Intentionality. Artificial Intelligence. Learning Neuroscience. Ethical Educational Governance.

INTRODUÇÃO

A educação cristã, particularmente no âmbito das instituições confessionais, encontra-se imersa em um cenário de profundas mutações culturais e tecnológicas. As promessas e contradições da

cultura digital — intensificadas pelo advento de sistemas baseados em inteligência artificial (IA), algoritmos educacionais e ecossistemas digitais de aprendizagem — impõem um renovado discernimento pedagógico e espiritual. O desafio contemporâneo transcende a mera incorporação de recursos tecnológicos: trata-se de compreender, à luz de uma antropologia cristã integral, de que modo tais tecnologias reconfiguram os processos formativos, subjetivos e relacionais dos educandos, e quais critérios podem orientar sua mediação ética e pastoral.

Nesse horizonte, emerge uma questão axial: como instituir uma governança educacional cristã que articule, de forma crítica e profética, inovação tecnológica e formação humana integral, sem abdicar dos princípios fundantes da tradição pedagógica católica? A complexidade do problema exige abordagens interdisciplinares capazes de integrar saberes clássicos e contemporâneos — da filosofia da mente à neurociência da aprendizagem, da ética cristã à epistemologia crítica.

Este estudo tem por objetivo geral analisar os impactos das tecnologias digitais no campo da educação cristã, propondo fundamentos neurofilosófi-

cos para a constituição de uma governança formativa crítica, profética e humanizadora. Para tanto, delineiam-se quatro objetivos específicos: (a) investigar o conceito de intencionalidade da mente, conforme Brentano (2009), Husserl (2006) e Searle (1983), e suas implicações para o uso pedagógico das tecnologias; (b) examinar os efeitos das tecnologias educacionais sobre a autonomia estudantil, considerando suas potencialidades e riscos (GEORGE; BASKAR; SRIKANTH, 2024; SHAH; ASAD, 2024); (c) analisar evidências neurocientíficas acerca dos impactos cognitivos, afetivos e atencionais da mediação digital nos processos de aprendizagem (CYTOWIC, 2024; HENDRIKSEN, 2024; NORONHA; GUIMARÃES, 2024); e (d) propor, com base no magistério do Papa Francisco (2019; 2020; 2021), diretrizes para uma cultura do encontro mediada tecnologicamente, centrada na dignidade humana e na fraternidade solidária.

A justificativa desta investigação reside na convicção de que as tecnologias educacionais não são ontologicamente neutras. Conforme evidenciam estudos em neurociência e fenomenologia, os dispositivos digitais performam intencionalidades simbólicas, reconfiguram circuitos atencionais

e influenciam decisivamente a formação ética, afetiva e espiritual dos estudantes (GOMES, 2020; MORAIS; ARAÚJO, 2024). Em um contexto de hiperconexão e fragmentação subjetiva, torna-se imperioso estabelecer critérios críticos que assegurem que a inovação tecnológica esteja a serviço da liberdade, da alteridade e da sabedoria — e não da automatização da consciência.

A metodologia adotada inscreve-se no campo qualitativo, com enfoque teórico-analítico e perspectiva interdisciplinar, voltada à problematização crítica da presença digital no ambiente educativo cristão-católico. A investigação ancora-se na análise conceitual e hermenêutica de três campos epistemológicos fundamentais: a filosofia da mente (com especial atenção à noção de intencionalidade), a neurociência da aprendizagem e a pedagogia cristã contemporânea. A seleção dos autores clássicos e atuais orienta-se pela pertinência à análise dos impactos da IA e da cultura digital na constituição da subjetividade e da formação ética dos educandos. Os documentos magisteriais do Papa Francisco — notadamente *Laudato Si'*, *Christus Vivit* e o *Pacto Educativo Global* — são tomados

como referenciais normativos para a elaboração de critérios pedagógicos e éticos. Trata-se, portanto, de uma construção teórica, fundamentada em fontes filosóficas, científicas e pastorais, com vistas à proposição de diretrizes práticas para uma governança educativa inspirada no humanismo cristão.

O texto estrutura-se em quatro partes: na primeira, explora-se o conceito de intencionalidade e sua função estruturante na experiência educativa; na segunda, analisa-se o impacto das tecnologias digitais sobre a agência discente e os dilemas da personalização algorítmica; na terceira, examinam-se os efeitos neurocognitivos do uso intensivo de mídias digitais na aprendizagem e na interiorização ética; e, por fim, a quarta parte propõe uma mediação tecnológica ancorada na cultura do encontro e na fraternidade solidária, conforme delineado pelo Papa Francisco. Ao fim, apresentam-se implicações práticas para gestores escolares, convocando-os a uma liderança profética, apta a responder às exigências emergentes do tempo presente.

A INTENCIONALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DIGITAL

A noção de intencionalidade, concebida como traço ontológico fundamental da mente humana, constitui um dos eixos conceituais mais profícuos da tradição da Filosofia da Mente. Introduzida por Franz Brentano (2009) e aprofundada por Edmund Husserl (2006) e John Searle (1983), essa categoria oferece um arcabouço teórico rigoroso para a análise crítica das tecnologias digitais no campo educacional. Em contextos marcados por intensa mediação tecnológica, pensar a intencionalidade implica compreender como a consciência se orienta ao mundo, produz sentido e, simultaneamente, é moldada pelas estruturas simbólicas que a atravessam — incluindo os dispositivos educacionais digitais.

Na obra de Brentano (2009), a intencionalidade aparece como marca constitutiva dos fenômenos psíquicos, definidos justamente por estarem sempre “dirigidos a” ou “voltados para” algum objeto. Tal concepção rompe com modelos empiristas e mecanicistas da mente, revelando que toda atividade mental implica uma orientação

intrínseca — seja ela dirigida ao real, ao imaginário, ao concreto ou ao simbólico. Transposta ao universo educacional, essa perspectiva desestabiliza concepções transmissivas de ensino e sublinha que educar é, antes de tudo, provocar um engajamento ativo com significados, não redutível a processos meramente informacionais.

Husserl (2006), ao reinscrever a intencionalidade no âmbito da fenomenologia, aprofunda essa abordagem ao afirmar que a consciência não apenas se dirige ao mundo, mas o constitui enquanto experiência vivida (*Erlebnis*). A realidade educacional — em seus conteúdos, relações e práticas — não é um dado bruto, mas algo continuamente interpretado e reconfigurado pelos sujeitos. Sob tal ótica, ambientes digitais, interfaces algorítmicas e plataformas de ensino não operam como instrumentos neutros, mas como matrizes estruturantes da intencionalidade, que condicionam formas de percepção, atenção, interação e atribuição de sentido.

A inflexão pragmática proposta por Searle (1983) amplia esse horizonte, ao demonstrar que a intencionalidade não se restringe a atos mentais isolados, mas se manifesta em atos de fala, linguagens compartilhadas e instituições sociais — isto é, nas prá-

ticas intersubjetivas que dão forma ao mundo vivido. Essa perspectiva é fundamental para compreender que as tecnologias educacionais operam como sistemas simbólicos performativos: priorizam percursos, automatizam decisões pedagógicas e projetam intencionalidades específicas, ao passo que ocultam outras. Assim, mais do que “facilitar” o aprendizado, configuram e normatizam as experiências formativas de modo silencioso, porém decisivo.

Adotar a intencionalidade como referencial epistemológico para o uso das tecnologias educacionais implica superar abordagens instrumentais ou funcionalistas. A crítica não deve restringir-se à análise da eficácia técnica, mas considerar as implicações éticas, antropológicas e pedagógicas das mediações tecnológicas — especialmente seus impactos sobre a subjetividade, a interioridade e a liberdade dos estudantes (MENEZES, 2011; VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2015). Em instituições cristãs, cuja vocação é eminentemente humanizadora, essa reflexão se torna inadiável diante das lógicas tecnocráticas que ameaçam esvaziar o sentido da formação integral.

Reconhecer que a técnica não é um domínio neutro, mas um espaço

simbólico permeado por disputas de sentido, é passo essencial para uma governança educacional crítica. Tal governança exige discernimento quanto às intencionalidades promovidas — e silenciadas — pelas tecnologias em uso. Somente uma compreensão eticamente sensível e espiritualmente enraizada da intencionalidade permitirá às instituições católicas configurar o digital não como fim em si mesmo, mas como mediação pedagógica orientada à formação de sujeitos livres, conscientes e comprometidos com o bem comum.

INTENCIONALIDADE TECNOLÓGICA E AUTONOMIA ESTUDANTIL

A relação entre tecnologias educacionais e autonomia discente configura-se como um campo epistemicamente tensionado por ambivalências estruturais. De um lado, proliferam discursos que exaltam o potencial emancipador das plataformas digitais, especialmente as baseadas em IA (CANTARINI; GUERRA FILHO; KNOERR, 2022); de outro, acumulam-se evidências empíricas que apontam para

riscos significativos de passividade cognitiva, erosão de competências críticas e homogeneização da experiência formativa (CALDAS, 2024; MONTEIRO, 2023). Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer que a eficácia formativa das tecnologias não reside em sua mera presença, mas na intencionalidade pedagógica que orienta sua incorporação e mediação.

Estudos recentes demonstram que ambientes digitais personalizados, quando concebidos com intencionalidade ética e embasamento pedagógico rigoroso, podem fortalecer, de modo significativo, a agência estudantil. Plataformas adaptativas revelam-se aptas a ajustar conteúdos ao ritmo, às preferências e às necessidades dos aprendizes, promovendo percursos formativos mais responsivos e autônomos (SILVA; GODWIN, 2024; MEHENDALE, 2023; VOROBYEVA *et al.*, 2025). Nesse modelo, os estudantes deixam de ser receptores passivos de informações e tornam-se coconstrutores ativos de suas trajetórias de aprendizagem, ampliando o senso de autoria e corresponsabilidade intelectual (MOHEBBI, 2025).

Contudo, a literatura especializada também alerta para os efeitos adversos do uso indiscriminado ou pedagogicamente desestruturado

de tecnologias baseadas em IA. Em vez de fomentar autonomia, tais ferramentas podem instaurar uma lógica de dependência algorítmica, na qual os estudantes se habituem a respostas automatizadas, assumindo posturas cognitivamente passivas diante de conteúdos pré-formatados (SHAH; ASAD, 2024). Essa dinâmica compromete o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores — como análise crítica, resolução de problemas complexos e criatividade — processo que George, Baskar e Srikanth (2024) denominam de “erosão das habilidades cognitivas”. No contexto da educação cristã, cujo horizonte é a formação integral e a liberdade interior, tais riscos assumem implicações ainda mais profundas.

Outro desdobramento crítico é a homogeneização pedagógica induzida por sistemas educacionais padronizados, frequentemente descontextualizados e culturalmente despersonalizados. Essa uniformização compromete a diversidade metodológica e epistêmica — dimensão essencial para um saber enraizado na singularidade de cada sujeito (BOZKURT *et al.*, 2024). Em instituições confessionais, que reconhecem no ser humano um valor irrepetível e relacional, a padronização algorítmica empobrece

a experiência educativa e contraria os fundamentos teológicos e éticos que sustentam sua missão formativa.

Diante desse panorama, impõe-se a necessidade de uma governança educacional intencional, crítica e pastoral, capaz de discernir os sentidos formativos das tecnologias adotadas. A personalização, quando orientada por critérios humanistas, pode constituir-se como instrumento de emancipação; dissociada desses critérios, converte-se em vetor de automatização. Conforme adverte Roman (2024), o uso excessivo da IA na aprendizagem personalizada tende a reduzir a expressividade dos estudantes e a enfraquecer sua relação simbólica com o conhecimento — comprometendo, assim, o amadurecimento ético e epistemológico do sujeito.

Nesse sentido, o papel das instituições educacionais confessionais transcende a dimensão técnica da implementação de inovações. Exige-se a formulação de políticas institucionais que regulem criticamente o uso da IA, ancoradas em princípios pedagógicos, espirituais e comunitários. Isso pressupõe a formação continuada de gestores e docentes enquanto mediadores críticos das plataformas digitais, cientes de que cada tecnologia

comporta uma lógica formativa que deve ser interrogada à luz da missão educativa cristã.

Ao convocar educadores e líderes para o *Pacto Educativo Global*, o Papa Francisco (2021) delineou um horizonte ético negociável: a educação deve resistir à lógica tecnocrática e estar radicalmente a serviço da humanização, da solidariedade e da cultura do encontro. No cenário digital, isso implica reconhecer que a inovação tecnológica só adquire sentido pleno quando subordinada a uma intencionalidade pedagógica orientada ao cuidado, à justiça e à comunhão. Para as escolas católicas, o desafio é precisamente este: conjugar inovação com discernimento, tecnologia com espiritualidade, algoritmos com alteridade — sempre com vistas à formação de sujeitos livres, críticos e comprometidos com o bem comum.

IMPACTOS NEUROCOGNITIVOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

Os avanços da neurociência da aprendizagem, nas últimas décadas, têm consolidado um alicerce empírico robusto para a análise crítica das tecnologias digitais no ambiente educacional. Evidências acumuladas indicam que o cérebro humano — especialmente durante a infância e a adolescência — apresenta elevada plasticidade sináptica, o que o torna particularmente vulnerável à natureza, intensidade e frequência dos estímulos vivenciados (FANDAKOVA; HARTLEY, 2020; RAPOPORT; GOGTAY, 2008). Nesse horizonte, as tecnologias digitais deixam de ser meros instrumentos de transmissão de conteúdos e assumem o papel de agentes de reorganização neurobiológica, com impacto direto sobre os circuitos cognitivos, atencionais e afetivos dos estudantes.

A exposição prolongada a múltiplos dispositivos, associada à constante emissão de notificações e ao uso de interfaces interativas, tem sido correlacionada à fragmentação da atenção, à hiperestimulação sensorial

e ao declínio da capacidade de concentração sustentada — fatores que comprometem os processos de reflexão profunda e de aprendizagem significativa (CYTOWIC, 2024; HENDRIKSEN, 2024). A prática disseminada da multitarefa digital, intensificada por ambientes educacionais mediados por tecnologia, fortalece circuitos neurais voltados à dispersão e à resposta imediata, em detrimento daqueles associados à introspecção, empatia e construção crítica de sentido (PAASONEN, 2021; MARCI, 2022). Tais deslocamentos incidem diretamente na formação de competências metacognitivas e ético-reflexivas, indispensáveis à promoção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano integral (RICH, 2024; DUNCKLEY, 2015).

Um dos efeitos mais paradigmáticos dessa transição digital manifesta-se na chamada “crise do cérebro leitor”. A progressiva substituição do suporte impresso pelo digital tem prejudicado a leitura profunda — atividade cognitiva fundamental para o desenvolvimento do pensamento analítico, da empatia narrativa e da reflexão ética. Essa preocupação, já antecipada por Wolf (2007), tem sido corroborada por estudos recentes que evidenciam alterações funcionais

em regiões cerebrais responsáveis pela atenção sustentada e pela compreensão textual (CYTOWIC, 2024; HENDRIKSEN, 2024). Os impactos, contudo, não se restringem à esfera cognitiva: evidências apontam alterações relevantes na capacidade de interiorização de conteúdos morais e de engajamento afetivo (ZAHIU *et al.*, 2023; HARRISON, 2024), com implicações diretas para a formação emocional e espiritual dos educandos (BELLAVANCE, 2018; WHITE, 2024).

Simultaneamente, observa-se a emergência de um novo ecossistema cognitivo, caracterizado pela aceleração informacional, pela fragmentação dos estímulos e pela lógica da gratificação instantânea — elementos que comprometem a consolidação da memória de longo prazo, a organização de mapas mentais e o engajamento com conteúdos abstratos (CLOWES, 2019). Como advertiu Carr (2010), tal contexto favorece uma cognição superficial, impulsiva e reativa, dificultando o florescimento de habilidades, como pensamento sistêmico, resiliência intelectual e consciência crítica.

Mais recentemente, esse conjunto de sintomas neurocognitivos passou a ser sintetizado, ainda que de maneira informal, na expressão *brain rot* — um

estado marcado por distração crônica, embotamento mental e desmotivação cognitiva. Embora o termo não integre o léxico técnico das ciências cognitivas, expressa com precisão um fenômeno descrito em estudos que mostram como conteúdos digitais curtos, rápidos e altamente estimulantes — como vídeos em redes sociais — ativam circuitos dopaminérgicos de recompensa imediata, desequilibrando os sistemas atencionais e dificultando a adesão a processos de aprendizagem complexos e duradouros (LEMBKE, 2022; ALI; JANARTHANAN; MOHAN, 2024; FIRTH *et al.*, 2019).

A difusão de plataformas educacionais baseadas em IA tende a agravar esse cenário, à medida que favorece uma pedagogia centrada na resposta rápida, na previsibilidade e na eficiência algorítmica. Conforme observa Levy (2016), tais sistemas tendem a reduzir a complexidade da aprendizagem a tarefas operacionais de baixo nível cognitivo, inibindo o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia intelectual. Em vez de formar sujeitos reflexivos, éticos e criativos, corre-se o risco de instituir práticas que infantilizam o raciocínio e reforçam padrões de dependência simbólica.

Frente a esse diagnóstico, torna-se imperativo que as instituições educacionais, sobretudo aquelas orientadas por fundamentos cristãos e humanistas, assumam uma postura crítica, ética e reguladora diante da presença digital no espaço formativo. O reconhecimento do potencial estruturante das tecnologias sobre a cognição deve ser acompanhado de um compromisso explícito com sua ressignificação: é necessário reconceber o digital como meio de inclusão, personalização e criatividade, subordinando seu uso a projetos pedagógicos que cultivem a liberdade, a empatia e a transcendência.

Como ressalta o Papa Francisco (2021), no *Pacto Educativo Global*, a educação deve estar radicalmente orientada à promoção do desenvolvimento integral da pessoa humana, inserida em comunidades solidárias e fraternas. Nesse horizonte, a tecnologia jamais deve ser compreendida como um fim em si, mas como mediação intencional, cuja legitimidade e eficácia dependem de seu alinhamento com um projeto ético, crítico e humanizador — capaz de formar sujeitos que pensem com profundidade, sintam com empatia e ajam com responsabilidade.

FRATERNIDADE, CULTURA DO ENCONTRO E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO CRISTÃ

A proposta educacional cristã, conforme delineada pelo Magistério contemporâneo da Igreja, compreende a educação como um processo de humanização integral, no qual a mediação tecnológica deve estar intrinsecamente subordinada à promoção da dignidade humana, da solidariedade e da espiritualidade. Tal concepção encontra respaldo nos principais documentos do Papa Francisco — *Laudato Si'* (2015), *Christus Vivit* (2019) e *Fratelli Tutti* (2020) —, os quais propõem uma pedagogia fundada na esperança ativa e na cultura do encontro, em contraste com as lógicas fragmentadoras da tecnocracia e da hiperconectividade desumanizante.

Longe de uma postura tecnofóbica, tais documentos convocam a um discernimento ético e pedagógico sobre os modos de inserção das tecnologias na vida educativa. A tecnologia, quando orientada por intencionalidades formativas, pode e deve favorecer os vínculos interpessoais, a escuta recíproca e

o fortalecimento das comunidades de aprendizagem. Nesse horizonte, a cultura do encontro — conceito axial da pedagogia franciscana — convoca à superação do isolamento individualista por meio de práticas digitais que promovam o diálogo, a corresponsabilidade e a empatia (FRANCISCO, 2019; 2020).

Exemplos concretos dessa abordagem são evidenciados na atuação da *Scholae Occurrentes* (2025), organização de direito pontifício fundada pelo então arcebispo Jorge Mario Bergoglio. Presente em diversos países, inclusive no Brasil, seus programas integram arte, esporte e tecnologia para fomentar o protagonismo juvenil e a escuta intercultural, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Essas experiências ilustram uma forma emergente de governança educacional cristã, na qual o digital é ressignificado como espaço de criação, pertencimento e transformação sociocultural — desde que ancorado em princípios ético-humanistas.

A encíclica *Laudato Si'* (FRANCISCO, 2015) apresenta uma crítica incisiva ao paradigma tecnocrático, cujas implicações ultrapassam o campo ambiental e incidem diretamente sobre a educação. A redução da escola a um centro de treinamento funcional

obscurece sua dimensão comunitária, simbólica e ética, substituindo a mediação humana por racionalidades operacionais. Caccamo (2024) alerta que, quando empregadas indiscriminadamente, tecnologias algorítmicas podem fomentar processos de alienação, despersonalização e passividade intelectual — precisamente o oposto da formação cristã, que valoriza a singularidade, o discernimento e a interioridade.

A Congregação para a Educação Católica (2017) reforça essa crítica ao propor uma aliança educativa solidária, fundamentada na centralidade da pessoa e na promoção do bem comum. A mediação tecnológica, nesse contexto, só atinge sua potência formativa quando orientada por uma intencionalidade pastoral, ancorada na ética do cuidado, da justiça e da inclusão. Isso demanda políticas institucionais que preservem a primazia das relações humanas e que capacitem educadores, gestores e estudantes a atuarem como sujeitos conscientes na construção de vínculos significativos em ambientes digitais.

Construir uma cultura do encontro no espaço educativo requer mais do que a mera inserção técnica de ferramentas digitais. Exige uma intencionalidade teológico-pedagógica que repense

a escola como lugar de convivência, relacionalidade e alteridade. Essa perspectiva rompe com modelos instrucionais padronizantes e favorece experiências formativas fundadas na escuta, no diálogo e no cuidado mútuo. Mediadas com ética e afeto, as tecnologias tornam-se catalisadoras na formação de sujeitos abertos ao outro, sensíveis à justiça e comprometidos com a comunidade.

Em *Christus Vivit*, o Papa Francisco (2019) adverte sobre os riscos das mídias digitais em fomentar interações superficiais, manipular subjetividades e fragmentar a atenção. A pedagogia do encontro emerge, nesse sentido, como antídoto às dinâmicas desumanizantes da cultura digital. Salai (2021) reforça essa leitura ao afirmar que o desafio contemporâneo reside na promoção de vínculos autênticos em ambientes virtualizados, resgatando o valor da presença, do olhar e da escuta ativa como fundamentos da experiência educativa.

O *Pacto Educativo Global* (FRANCISCO, 2021) retoma esse compromisso de forma programática, ao propor um humanismo solidário como eixo estruturante da educação no século XXI. Carbajo-Núñez (2023) interpreta essa proposta como um duplo apelo: resistir às lógicas de hiperconexão destituídas

de enraizamento humano e reafirmar a escola como espaço de pertença e vinculação comunitária. Em *Fratelli Tutti* (2020, n. 53), o Papa aprofunda a crítica ao individualismo digital, afirmando que “não há alienação pior do que experimentar que não se tem raízes, não se pertence a ninguém”.

Diante disso, a missão da escola católica transcende a mera transmissão de competências técnicas: ela é chamada a constituir-se como espaço sacramental de formação integral, no qual a verdade, a beleza e a bondade sejam experienciadas por meio da convivência, da mediação afetiva e da busca pelo bem comum. Uma governança educacional genuinamente cristã deve, portanto, discernir criticamente os riscos do paradigma tecnocrático e reposicionar a tecnologia como mediação a serviço do reencontro com o humano — jamais como sua substituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência de novas ecologias digitais — moldadas por IA, algoritmos pedagógicos e redes sociotécnicas complexas — impõe às instituições educacionais confessionais um impe-

rativo ético, epistemológico e pastoral: repensar radicalmente sua missão à luz das transformações tecnológicas que reconfiguram subjetividades, relações e processos formativos. A simples adaptação às inovações já não se mostra suficiente. O tempo presente demanda uma governança educacional profética, capaz de discernir tendências, antecipar cenários e, sobretudo, alinhar decisões tecnológicas aos fundamentos antropológicos e espirituais da tradição educativa cristã.

Nesse contexto, o papel das escolas católicas ultrapassa a função de gestoras de inovação: cabe-lhes a tarefa de humanizá-la. Cada decisão tecnológica — seja a adoção de uma nova plataforma, a reestruturação curricular digital ou o uso de algoritmos adaptativos — representa, simultaneamente, uma escolha pedagógica, antropológica e teológica. Formar lideranças escolares que compreendam essa tríplice dimensão constitui condição *sine qua non* para assegurar que o digital permaneça efetivamente a serviço da pessoa humana, e não de racionalidades automatizadas voltadas à lógica do desempenho e do controle.

Tal reconfiguração exige a superação dos modelos de gestão hierárquicos

e lineares herdados do paradigma industrial. O cenário contemporâneo demanda ecossistemas formativos colaborativos, flexíveis e participativos, nos quais a dignidade humana se estabeleça como critério normativo das escolhas tecnológicas. Para tanto, é indispensável investir na formação permanente de gestores, coordenadores e docentes — não apenas como usuários competentes das tecnologias digitais, mas como mediadores críticos e discernidores espirituais, aptos a decodificar as lógicas subjacentes aos sistemas algorítmicos e orientá-las segundo finalidades educativas amplas: éticas, culturais e evangélicas.

Nesse horizonte, os currículos escolares devem ser transversalmente reorganizados para incorporar, de forma integrada, três dimensões formativas indissociáveis: (1) a ética das tecnologias, (2) a cidadania digital crítica e (3) a cultura do discernimento. Educar na contemporaneidade não significa apenas capacitar tecnicamente para o uso de ferramentas digitais, mas formar consciências capazes de interrogar sistemas, resistir à automatização da existência e cultivar liberdade interior. A educação católica é, assim, convocada a preparar mentes e corações para habitar o mundo digi-

tal não como destino inexorável, mas como construção histórica permeada de abertura à transcendência.

O apelo do Papa Francisco, no *Pacto Educativo Global* (2021), é emblemático: o século XXI requer lideranças educativas proféticas e pastorais, enraizadas no Evangelho e sensíveis aos sinais dos tempos. Trata-se de sustentar uma educação integral que promova justiça social, comunhão entre os povos e cuidado com a Casa Comum — inclusive nos territórios digitais. A missão é clara: formar sujeitos éticos, solidários e interiormente livres, capazes de se mover com lucidez, empatia e responsabilidade em meio aos fluxos simbólicos e hiperconectados da cultura contemporânea.

Mais do que escolher entre aceitar ou rejeitar a tecnologia, o verdadeiro dilema da educação católica hoje reside em como formar uma nova geração apta a orientar o digital à luz dos valores do Reino. Como garantir que, mesmo em meio a algoritmos, dados e automações, a centralidade da pessoa, a beleza do encontro e a busca pelo bem comum não se percam? A resposta a essas perguntas é decisiva para que as instituições católicas de ensino permaneçam, no presente e no futuro, como espaços vivos de

formação integral, testemunhos de esperança e sinais proféticos no coração da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ALI, Z; JANARTHANAN, J.; MOHAN, P. Understanding digital dementia and cognitive impact in the current era of the internet: a review. **Cureus**, v. 16, n. 9, p. e70029. DOI: 10.7759/cureus.70029. Disponível em: <https://www.cureus.com/articles/278251-understanding-digital-dementia-and-cognitive-impact-in-the-current-era-of-the-internet-a-review.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BELLAVANCE, J. **A digital moral framework for Australian secondary schools**. Tese de Doutorado em Educação, University of the State of New York, 2018. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/p34pxwrsr-gedajyt266gz76je/access/wayback/https://au-east.erc.monash.edu.au/fpfiles/16379222/7087085_ADigitalMoralFrameworkforAustralianSecondarySchoolsJohnBellavance.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

BOZKURT, A. *et al.* The manifesto for teaching and learning in a time of generative AI: a critical collective stance to better navigate the

future. **Open Praxis**, v. 16, n. 4, p. 487–513, 2024. Disponível em: <https://openpraxis.org/articles/777/files/6749b446d17e9.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRENTANO, F. **Psicologia do ponto de vista empírico**. 2. ed. Tradução de Mauro L. Rocha. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CACCAMO, J. F. Social media, the internet, and the social catholic vision of a better world. In: MURPHY, W. F. **Social Catholicism for the Twenty-First Century? Volume 2: New Hope for Ecclesial and Societal Renewal**. Pickwick Publications: 2024. p. 251-281.

CALDAS, R. C. S. G. As IA's - inteligências artificiais, as tecnologias de informação e sua violência contra as pessoas com deficiência e idosas. In: SANTIN, J. S. (Org.). **A reificação tecnológica e os seus impactos na terceira idade**. 1. ed. Porto Alegre: Fi, 2024. p. 129-150. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Janaina-Santin/publication/378530668_A_REIFICACAO_TECNOLOGICA_E_OS_SEUS_IMPACTOS_NA_TERCEIRA_IDADE/links/65eef0b39ab2af0ef8aecc02/A-REIFICACAO-TECNOLOGICA-E-OS-SEUS-IMPACTOS-NA-TERCEIRA-

-IDADE.pdf#page=129. Acesso em: 24 mar. 2025.

CANTARINI, P.; GUERRA FILHO, W. S.; KNOERR, V. C. S. Direito e Inteligência Artificial: fundamentos. Vol. 4 – Por uma filosofia da inteligência artificial. [S.l.]: **PhilArchive**, 2022. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/CANDEI>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CARBAJO-NÚÑEZ, M. **The universal fraternity**. Franciscan roots of Fratelli Tutti. Media House: Delhi, 2023.

CARR, N. **The shallows**: what the internet is doing to our brains. New York: W. W. Norton & Company, 2010.

CARVALHO, S. M. P. **O impacto do uso de dispositivos eletrônicos na capacidade atencional**: uma análise no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Salgueiro, PE. 2020. 82 f. Disponível em: <https://releia.ifsertaope.edu.br/jspui/bitstream/123456789/633/1/O%20IMPACTO%20DO%20USO%20DE%20DISPOSITIVOS%20ELETR%C3%94NICOS%20NA%20CAPACIDADE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CLOWES, R. W. Screen reading and the creation of new cognitive ecologies. **AI & Society**, v. 34, p. 659–672, 2019. DOI: 10.1007/s00146-017-0785-5. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-017-0785-5>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar para o humanismo solidário**: construir uma civilização do amor, 50 anos após a *Populorum Progressio*. Vaticano, 2017. Disponível em: <http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/Educar%20para%20o%20humanismo%20solidario.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CYTOWIC, R. E. **Your stone age brain in the screen age**: coping with digital distraction and sensory overload. London: MIT Press, 2024.

DUNCKLEY, V. L. **Reset your child's brain**: a four-week plan to end meltdowns, raise grades, and boost social skills by reversing the effects of electronic screen-time. New World Library, 2015.

FANDAKOVA, Y.; HARTLEY, C. A. Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v. 42, 100764, 2020. DOI: 10.1016/j.dcn.2020.100764. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7013153>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FERREIRA, J. The challenge of hyper-distracted design education. **IAS-DR Conference Proceedings**, 2023. DOI: 10.21606/iasdr.2023.247. Disponível em: <https://dl.designresearch-society.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1082&context=iasdr>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FIRTH, J. *et al.* The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition. **World Psychiatry**, v. 18, n. 2, p. 119–129, 2019. DOI: 10.1002/wps.20617. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6502424/pdf/WPS-18-119.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020. Disponível em: https://rmhealey.com/docs/fratutti/EL-Fratelli_Tutti-2020.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANCISCO, Papa. **Discurso no Encontro “Religiões e Educação: Pacto Educativo Global”**. Vaticano, 5 out. 2021. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2021/october/documents/20211005-pattoeducativo-globale.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Pós-Sinodal Christus Vivit**: aos jovens e a todo o povo de Deus. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html. Acesso em: 20 mar. 2025.

GEORGE, A. S.; BASKAR, T.; SRIKANTH, P. B.. The erosion of cognitive skills in the technological age: how reliance on technology impacts critical thinking, problem-solving, and creativity. **Partners Universal Innovative Research Publication (PUIRP)**, v. 1, n. 3, p. 147-163, 2024. Disponível em: <https://www.puirp.com/index.php/research/article/view/63/55>. Acesso em: 20 mar. 2025.

HARRISON, T. Virtual reality and character education: learning opportunities and risks. **Journal of Moral Education**, v. 53, n. 2, 2024. DOI: 10.1080/03057240.2023.2206553. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240.2023.2206553>. Acesso em: 21 mar. 2025.

HENDRIKSEN, D. R. **Mindful design for adolescent minds: moving away from digital hook models to mindful innovation models**. Mestrado em Graphic Design, Liberty University, 2024.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica**. 5. ed. Tradução de Luiz Henrique L. Dutra. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEMBKE, A. **Nação dopamina: por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar**. Vestígio, 2022.

LEVY, J. B. Teaching the digital cave-man: rethinking the use of classroom technology in law school. **Charleston Law Review**, v. 19, n. 1, p. 139-174, 2015. Disponível em: <https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1369&context=chapman-law-review>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARCI, C. D. **Rewired: protecting your brain in the digital age**. Cambridge: Harvard University Press, 2022.

MEHENDALE, P. Personalization in education through AI. **European Journal of Advances in Engineering and Technology**, v. 10, n. 3, p. 60-65, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/384231867>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese de Doutorado em Educação. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2011. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3544>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MOHEBBI, A. Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: a systematic review. **Cogent Education**, v. 12, n. 1, 2433814, 2025. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2433814. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2024.2433814?needAccess=true>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MONTEIRO, W. F. **A introdução da inteligência artificial no Poder Judiciário sob a perspectiva do acesso à justiça pela via dos direitos**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/55175>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MORAIS, S. C. DE; ARAÚJO, Y. L. F. M. Alfabetização científica no ensino de ciências: impactos da pandemia no processo de desenvolvimento de crianças e jovens. **Revista Educação Online**, v. 19, n. 45, p. 1-21, 2024. DOI: 10.36556/eol.v19i45.1516. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1516/456>. Acesso em: 20 mar. 2025.

NORONHA, J. F. M.; GUIMARÃES, M. C. M. Avaliando o impacto do uso excessivo das redes sociais na saúde mental dos jovens no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Revista Foco**, v. 17, n. 11, e6278, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n11-099. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6278>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PAASONEN, S. **Dependent, distracted, bored**: Affective formations in networked media. Londres: MIT Press, 2021.

RAPOPORT, J. L.; GOGTAY, N. Brain neuroplasticity in healthy, hyperactive and psychotic children: insights from neuroimaging. **Neuropsychopharmacology**, v. 33, p. 181-197, 2008. DOI: 10.1038/sj.npp.1301553. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/1301553>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RICH, M. **The mediatrix's guide**: a joyful approach to raising healthy, smart, kind kids in a screen-saturated world. Harper Horizon, 2024.

ROMAN, S. **Is artificial intelligence leading to a decline in the creative engagement of young learners?**

Dissertação de mestrado em Data Science and Advanced Analytics, NOVA Information Management School, Universidade Nova de Lisboa, 2024. 38 f. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/175330/1/TCDMAA3219.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SALAI, S. M. **Evangelizing Catholic media consumers in an online faith-sharing group.**

Tese de Doutorado em Teologia, The Catholic University of America: 2021. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/5a43dd426dfd5dc6dec540b64eb66b1c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SCHOLAS OCCURRENTES. **Nos conheça.** 2025. Disponível em: <https://scholasoccurrentes.org/pt/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SEARLE, J. R. **Intentionality:** an essay in the philosophy of mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SHAH, S. S.; ASAD, M. M. Impact of critical thinking approach on learners' dependence on innovative transformation through artificial intelligence. In: LYTRAS, M. D. **The evolution of artificial intelligence in higher education:** challenges, risks, and ethical considerations. 2024. p. 161-182. DOI: 10.1108/978-1-83549-486-820241010. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-83549-486-820241010/full/html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, J. A.; GODWIN, K. E. Artificial Intelligence for personalized learning: a review of tools and impact. **Information Technology and Education**, v. 5, n. 2, p. 34-46, 2024. DOI: 10.33050/itee.v3i1.669. Disponível em: <https://journal.pandawan.id/itee/article/view/669>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINI, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VOROBYEVA, A. *et al.* Personalized learning through ai: pedagogical approaches and critical insights. **Contemporary Educational Technology**, v. 17, n. 2, ep574, 2025. DOI: 10.30935/cedtech/16108. Disponível em: <https://www.cedtech.net/download/personalized-learning-through-ai-pedagogical-approaches-and-critical-insights-16108.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

WHITE, J. Augmenting morality through ethics education: the ACTWith model. **AI & Society**, 2024. DOI: 10.1007/s00146-024-01864-9. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-024-01864-9>. Acesso em: 21 mar. 2025.

WOLF, M. **Proust and the squid: the story and science of the reading brain**. New York: Harper, 2007.

ZAHIU, A. *et al.* Empathy training through virtual reality: moral enhancement with the freedom to fall? **Ethics and Information Technology**, v. 25, n. 4, p. 1-14, 2023. DOI: 10.1007/s10676-023-09723-9. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10676-023-09723-9>. Acesso em: 21 mar. 2025.

3.

Desdobramentos da Ecologia Integral na gestão educacional: o que muda no nosso jeito de ser escola

Aleluia Heringer Lisboa¹

Luiza Carvalho Franco²

¹ Doutora em Educação, consultora e palestrante (e-mail: aleluiaheringerconsultoria@gmail.com)

² Arquiteta Urbanista, mestre em Engenharia e especialista em Sustentabilidade e Tecnologia (e-mail: luizacarvalhofranco@gmail.com)

Resumo: O artigo defende a Ecologia Integral como uma abordagem essencial para a gestão escolar. Parte-se da reflexão sobre um modelo de desenvolvimento antropocêntrico, que coloca o ser humano no centro e subordina a natureza aos seus interesses, promovendo a exploração excessiva dos bens naturais e gerando consequências graves, como mudanças climáticas, perda da biodiversidade e escassez de bens essenciais. Diante desse cenário, o texto propõe a visão de uma nova ética planetária educativa, fundamentada na coerência entre os sistemas naturais e as atividades humanas, na partida do discurso para a ação. Destaca-se o papel das escolas como refúgios climáticos, promovendo a integração do consumo consciente, a gestão de resíduos, o uso eficiente de energia e água, e o estímulo à biodiversidade, tanto no currículo quanto na infraestrutura escolar. Enfatiza-se, ainda, a necessidade de ações concretas por parte da comunidade escolar, sobretudo à luz da Lei n. 14.926/2024, que fortalece a Política Nacional de Educação Ambiental ao incorporar temas como mudanças climáticas, proteção da biodiversidade e prevenção de desastres socioambientais. Por fim, o artigo reforça que as escolas devem ser espaços de

vivência e transformação, capazes de promover uma cultura ecológica.

Palavras-chave: Ecologia Integral; Gestão Escolar; Escola Sustentável; Educação Ambiental; Emergência Climática.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios para quem está hoje em um cargo de liderança é a tradução daquilo que se ouve/lê. Difícil também é elaborar fenômenos complexos da sociedade e propor intervenções que sejam fáceis de entender. A pergunta é: como interpretamos e fazemos virar “vida”, aula ou processos as reflexões teóricas que nos mobilizam? Fazer esse movimento é o salto qualitativo que separa uma mera informação de um entendimento que transforma pessoas, organizações e cultura.

A Ecologia Integral é uma dessas mensagens ou conceito que é lida, estudada, debatida e que, em muitos momentos, não sai do debate teórico. Passados dez anos da publicação da Encíclica *Laudato si'* (2015), percebemos que, em muitas instâncias, a Ecologia Integral é um valor estampado na parede. Só que a sua vocação não é a letra, mas,

sim, a ação. É preciso tirar o lacre dessa boa-nova e deixá-la iluminar as nossas práticas e os nossos processos escolares, transformando a cultura das novas gerações.

Este artigo propõe uma tradução prática dessa reflexão em quatro dimensões da rotina e da gestão escolar: resíduos, energia, água e biodiversidade.

DESENVOLVIMENTO

O ano de 2015 foi um marco para a humanidade. Em dezembro, um acordo global foi assinado entre 194 nações que se comprometeram a apresentar metas climáticas de modo a manter o aumento da temperatura média global “bem abaixo” de 2 °C acima dos níveis pré-industriais e prosseguir esforços para limitar o aumento a 1,5 °C. Meses antes, colaborando ativamente para o debate e para a realização desse acordo, Papa Francisco lançou a Encíclica *Laudato si'*, endereçada “a todos” para um debate honesto acerca da nossa casa comum. Com escrita franca e acessível, aborda problemas de difícil solução, como os modelos de produção, ao mesmo tempo que coloca como ponto de atenção um tipo de educação ineficaz e estéril

por “não se preocupar também em difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza” (vrs. 215). Nesse conjunto, o indivíduo também é chamado a revisitar o seu estilo de vida, consumo e valores.

Outro marco fundamental em 2015 foi a Agenda 2030 da ONU, que reúne os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas 169 metas, propondo um plano de ação global para enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais. No entanto, especialistas já alertam que, até 2030, grande parte dessas metas não será cumprida. Segundo o *The Sustainable Development Goals Report 2024*, apenas 17% das metas seguem na direção correta, enquanto quase metade apresenta progresso mínimo ou moderado, e mais de um terço encontra-se estagnado ou em retrocesso. Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente que articulações globais sejam acompanhadas por ações locais eficazes. Aquilo que as pessoas comuns fazem em suas comunidades e territórios, por meio de associações, cooperativas e coletivos, é importante para a mudança no modelo de produção, consumo e estilo de vida. Não devemos esperar

que as soluções venham somente de nações ou da técnica.

Um dos setores com maior potencial para influenciar positivamente o comportamento de consumo de recursos e a cultura é a educação. As escolas desempenham um papel essencial não apenas na formação acadêmica, mas também no cultivo de uma cultura ecológica no modelo de ser e fazer no cotidiano escolar.

A urgência climática global impõe, portanto, desafios significativos à gestão escolar. É fundamental que as unidades educacionais atuem e estejam preparadas com espaços estratégicos de promoção da sustentabilidade. Isso implica afirmar que a dinâmica administrativa e a infraestrutura física e arquitetônica escolar estejam plenamente conectadas à aprendizagem, integrando os conceitos de sustentabilidade ao currículo pedagógico e às práticas cotidianas relacionadas à energia, água e gestão de resíduos, por exemplo. Os espaços educativos podem influenciar diretamente o bem-estar, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento criativo dos estudantes, especialmente quando orientados pela visão da Ecologia Integral e integrados à natureza. Assim, as escolas podem se consolidar como exemplos de práticas sustentáveis e,

simultaneamente, como exemplos no enfrentamento das adversidades climáticas. Este artigo busca justamente consolidar essas abordagens, examinando o potencial transformador das escolas como meio para a educação socioambiental e como agentes ativos no combate à crise climática, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e sustentável, alinhados à visão da Ecologia Integral.

Nesse contexto, as escolas deveriam ser polos de referência da cultura ecológica. Elas também podem e devem ser verdadeiros refúgios climáticos. Para além do papel essencial na educação e na promoção da consciência ambiental, devem estar preparadas como locais seguros diante de eventos extremos, como ondas de calor, frio intenso e enchentes. É fundamental contar com uma infraestrutura física e gestão que vá além da função convencional, transformando o ambiente construído em um agente educativo. Nesse contexto, a arquitetura também assume um papel central.

CONSUMO CONSCIENTE

Antes de abordar os temas centrais deste artigo, é fundamental destacar um eixo que os atravessa: o consumo consciente. Esse modo de ser e consumir impacta diretamente todos os aspectos envolvidos no planejamento curricular e na gestão administrativa escolar, influenciando desde a forma como são tomadas decisões cotidianas até a organização de encontros e eventos promovidos pela instituição. A reflexão sobre o consumo precisa estar na base de qualquer proposta educacional que se pretenda ser ética, sustentável e transformadora.

O modelo atual de consumo desenfreado, baseado em uma lógica linear – extrair, utilizar e descartar –, tem conduzido a humanidade a uma de suas maiores crises. A Terra, nossa Casa Comum, está esgotada e clama por um tempo de recuperação diante de tanta exploração. É urgente repensar os padrões econômicos, resgatar valores essenciais e questionar o acúmulo de objetos que já não nos servem. O momento é agora: precisamos desacelerar, mudar de direção e reavaliar nosso modo de vida.

De acordo com o Instituto Akatu, vivemos uma situação crítica de

insustentabilidade ambiental e social. Em apenas um ano, consumimos 74% mais bens naturais do que o planeta é capaz de regenerar. Paralelamente, observa-se o crescimento da classe consumidora nas economias emergentes. A cada ano, mais de 70 milhões de pessoas passam a integrar o mercado global de consumo de massa. Estima-se que, até 2030, esse número aumente de 3,8 para 5,3 bilhões de consumidores, o que torna ainda mais urgente a adoção de práticas conscientes e responsáveis (Instituto Akatu, 2025).

Boas práticas relacionadas ao consumo consciente

- Refletir sobre a real necessidade de adquirir algo.
- Não utilizar plástico de uso único, como balões, canudos, pratos, copos, palitinhos, bem como o isopor nas atividades pedagógicas.
- Estabelecer a prática do uso de garrafas reutilizáveis para o consumo de água pelos alunos e funcionários.
- Reutilizar e reciclar o resíduo produzido nos eventos, nas atividades pedagógicas e nas celebrações.

- Conscientizar sobre a durabilidade e o reaproveitamento das mochilas, merendeiras, cadernos e materiais escolares ao longo dos anos, incentivando o reuso.
- Simplificar, reduzir e adotar critérios socioambientais na composição da lista de materiais pedagógicos e administrativos, tendo como premissa a austeridade.
- Utilizar, de forma consciente, econômica e compartilhada, os produtos de limpeza, itens de higiene e materiais de papelaria (papel, caneta, borracha, cola etc.).
- Compartilhar acervos, equipamentos e materiais decorativos entre unidades.

A escola deve ser um espaço de experiência viva, onde o consumo consciente seja praticado e ensinado. A implantação de soluções sustentáveis em pequena escala permite que os estudantes aprendam com exemplos concretos e compreendam o impacto de suas escolhas cotidianas. Escolas novas podem nascer com esse compromisso no projeto pedagógico, administrativo e arquitetônico; escolas já existentes podem adaptar seus es-

paços e suas dinâmicas, incorporando progressivamente essas práticas.

Uma escola põe em funcionamento o currículo oculto, que acontece sem que nenhuma palavra seja dita ou escrita. Na escolha dos materiais de construção na edificação, por exemplo, mais do que apenas aspectos técnicos ou estéticos, é possível refletir valores e princípios pedagógicos quando essa escolha está associada à criação de uma cultura de cuidado e respeito ao meio ambiente. Evitar plásticos, revestimentos sintéticos e acabamentos excessivamente artificiais é uma escolha coerente com os princípios da Arquitetura Biofílica³. Essa abordagem propõe a reconexão das pessoas com a natureza, por meio de elementos naturais e texturas orgânicas, que favorecem a sensação de pertencimento e bem-estar e proporcionam melhorias na concentração e no humor das pessoas, aspectos especialmente relevantes no contexto educacional. Optar por materiais naturais, como pedra, madeira, barro ou bambu, que

³ O conceito da biofilia foi usado pela primeira vez pelo psicólogo Erich Fromm em 1964 e depois popularizado nos anos 80 pelo biólogo Edward O. Wilson, quando constatou como a urbanização começou a promover uma forte desconexão da sociedade com a natureza. O princípio da Arquitetura Biofílica está em conectar os seres humanos com a natureza para melhorar o bem-estar e a qualidade de vida. Possui como estratégia incorporar as características do mundo natural aos espaços construídos, como água, vegetação, luz natural e elementos como madeira e pedra. O uso de formas orgânicas e silhuetas botânicas em vez de linhas retas, além de estabelecer relações visuais, por exemplo, entre luz, sombra e texturas para trazer inspiração e relaxamento.

tenham menor impacto ambiental no ciclo de vida, especialmente quando de origem local e manejados de forma responsável, contribui para a redução das emissões e do consumo de energia embutida. A Arquitetura Vernacular⁴ também oferece inspiração com soluções de baixo impacto ambiental, como o uso de tintas minerais, tijolo de adobe ou a taipa de pilão. Esses materiais e essas técnicas, além de serem manejados por processos mais naturais, trazem o resgate de conhecimentos e tradições ancestrais.

RESÍDUOS

A natureza não produz lixões: seus processos são essencialmente cíclicos, de modo que aquilo que representa resíduo para um organismo se transforma em alimento ou recurso para outro. O lixo, portanto, é uma invenção humana, resultado de processos lineares que culminam no descarte final, frequentemente sem retorno ao ciclo produtivo ou natural.

Nesse sentido, cuidar do próprio resíduo, ocupar-se com a correta

destinação e conhecer formas de reaproveitamento constituem práticas fundamentais de uma verdadeira alfabetização ecológica. Nas unidades escolares, a prática da gestão de resíduos, simbolizada pelos ecopontos (pontos de recolhimento do resíduo), expressa a dimensão da nossa responsabilidade e evidencia o quanto devemos agir.

Mais do que simplesmente implementar a coleta seletiva, é preciso repensar ações que potencialmente geram resíduos e realizar projetos de educação ambiental que envolvam toda a comunidade escolar, de modo a fechar o ciclo do que consumimos e descartamos. Nesse processo, deve-se cultivar uma postura inquieta e transformadora, baseada nos princípios de repensar, reduzir, reutilizar, reciclar e regenerar a nossa Casa Comum.

A gravidade do problema se evidencia quando consideramos que, em 2023, foram geradas cerca de 81 milhões de toneladas de resíduos no Brasil, o que corresponde a 382 kg de resíduos sólidos urbanos por habitante. Ainda que 58,5% dos resíduos no país recebam uma destinação ambientalmente adequada, são encaminhados mais de 35% dos resíduos para lixões e pouco mais de 8% dos resíduos gerados são destinados à reciclagem (ABREMA,

4 Segundo Carlos Flores (1985), arquiteto e historiador espanhol, entre as características essenciais da Arquitetura Vernacular, estão: o “enraizamento” com a terra, o forte caráter rural, o sentido utilitário, a integração com o meio, a não introdução de novidades gratuitas; o sentido de comunidade; a simplicidade nas soluções construtivas; a técnica e os materiais pertencentes a uma era pré-industrial; ausência de estilos históricos.

2023). Além disso, estima-se que um terço dos resíduos domésticos seja composto por embalagens, sendo que 80% dessas embalagens são descartadas após um único uso, o que contribui, significativamente, para a geração de resíduos sólidos e para a sobrecarga dos sistemas de gestão de resíduos urbanos (Ministério do Meio Ambiente, 2023). Assim, fomentar a responsabilidade individual e coletiva sobre o ciclo dos resíduos e promover práticas sustentáveis é um compromisso essencial.

Atuar no currículo é indispensável na formação de uma cultura ecológica. Muitas vezes, é na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental que todo esforço é destinado, contudo, nesta faixa etária, é necessário o ensino das práticas corretas associadas a modelos, imagens, vídeos, visitas em parques e bosques que permitem a formação de uma memória afetiva com o mundo natural. Ver e usufruir de ambientes saudáveis. Não se deve jogar para as crianças o peso do descaso daqueles que nos antecederam. Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, os estudantes estarão prontos para realizar atividades de intervenção na escola e no seu entorno, bem como entender a dinâmica das políticas públicas e gestão urbana dos

territórios. A inação do poder público, muitas vezes, advém da inação das próprias instituições e dos cidadãos que não fazem valer os seus direitos assegurados em nossa Constituição Federal, art. 225: que diz que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Boas práticas relacionadas à gestão de resíduos

- Buscar alternativas para diminuir a produção de lixo com a premissa do: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar.
- Utilizar sacolas retornáveis para as compras.
- Praticar e ampliar a coleta seletiva dos resíduos.
- Criar mutirão de limpeza nos espaços comuns e na comunidade vizinha.
- Conscientizar sobre a utilização de ecopontos para depositar material reciclável.

- Disponibilizar *bags* individuais retornáveis para facilitar o acondicionamento de resíduos em casa, além de evitar o uso de sacolas plásticas.
- Fazer compostagem e realizar oficinas para tratamento do resíduo orgânico.
- Realizar coleta de resíduo eletrônico para destinar adequadamente a empresa que faça seu reuso ou sua reciclagem.
- Analisar alternativas para diminuir a utilização de pilhas e baterias descartáveis e, se utilizar, enviar à empresa que faça a sua destinação de forma adequada.
- Realizar a destinação adequada do óleo de cozinha das cantinas e copas.
- Criar momentos com o/a catador/a, fazendo o convite a passar nas salas de aula e apresentar o valor dos resíduos, falar sobre o trabalho e como se insere nessa rede de sustentabilidade, dando a visibilidade e a dignidade necessárias.
- Favorecer a troca, doação e logística reversa de uniformes usados.
- Acionar a prefeitura e entender a política do município para a destinação e o tratamento do resíduo.
- Propor projetos de lei, ofícios e visitas a gabinetes de vereadores como forma de entender o projeto do município para a coleta de reciclados.

A gestão adequada de resíduos sólidos deve ser parte da estrutura e da rotina da escola. Um espaço físico adequado, visível e funcional para a separação dos recicláveis é essencial para engajar a comunidade escolar. O local para um ecoponto de resíduos recicláveis deve facilitar a logística de coleta, respeitando e valorizando o trabalho de catadores(as), funcionários e associações parceiras. Essa infraestrutura deve proporcionar acesso para o deslocamento dos materiais e uma boa comunicação. A prática cotidiana da separação dos resíduos torna-se, assim, uma prática educativa e coletiva.

Esse tema tem interface com vários ODS, já que toda atividade humana é passível de produção de resíduos. Já os ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e 12 (Consumo e produção responsável), bem como os versos da Encíclica *Laudato si'* (2015): vrs. 22;

50; 180; 206; 223, demonstram possibilidades diretas de reflexão e ação.

ENERGIA

A energia está presente em múltiplas dimensões: falamos de energia limpa, matriz energética e até mesmo usamos expressões como “estou sem energia” ou “tomei um energético”. Nas escolas, não são poucos os pedidos para que apague a luz, desligue o projetor, não deixe o ar-condicionado ligado em sala onde é possível uma ventilação natural. Contudo, o que disso tudo é feito de forma consciente? Temos aqui uma oportunidade de atuar no currículo relacionando o tema às emissões de gases de efeito estufa, na estrutura predial e, no estudo da eficiência energética da unidade, até aprofundarmos melhor nas questões políticas, econômicas e históricas da matriz energética do Brasil. Mais do que nunca, precisamos estar atentos aos impactos das emissões de gases de efeito estufa, majoritariamente provenientes da queima de combustíveis fósseis, uma fonte de energia altamente poluente e um dos principais causadores das mudanças climáticas.

Assim, para além daquilo que está no Programa de Ensino das disciplinas pertencentes às Ciências da Natureza, é fundamental promover uma integração de saberes que permita aos estudantes analisar os fenômenos energéticos de maneira integral, estabelecendo conexões entre o conhecimento escolar, a realidade cotidiana e as questões globais. Esse desenvolvimento é essencial para que possamos fazer perguntas para ajustar nossa sensibilidade e refinar nossas condutas diante dos desafios do cenário global. Estima-se que, em 2030, cerca de 8% da população mundial – o equivalente a, aproximadamente, 670 milhões de pessoas – ainda não terá acesso à eletricidade (ONU Brasil, 2024). Aqui, como nas demais categorias que estão sendo analisadas, há uma assimetria que impõe aos mais pobres o preço mais alto nos eventos climáticos extremos, cabendo a eles e aos seus territórios as externalidades próprias de um desenvolvimento que almeja o crescimento a qualquer custo.

No contexto brasileiro, a situação também inspira atenção. Embora o país possua uma das matrizes energéticas mais limpas do mundo, com um alto percentual de fontes renováveis em sua composição,

principalmente as hidrelétricas, essa dependência tem revelado uma vulnerabilidade crescente aos efeitos das mudanças climáticas. A escassez hídrica, que afeta diretamente os níveis dos reservatórios, tem provocado uma situação crítica, uma vez que esses níveis vêm se mantendo sistematicamente abaixo das médias históricas (IPEA, 2024). Diante desses desafios, torna-se imprescindível que as escolas promovam práticas pedagógicas que estimulem a consciência energética, incentivando atitudes responsáveis, como o uso eficiente de energia e a valorização de fontes renováveis.

Boas práticas relacionadas à gestão da energia

- Verificar se todas as luzes precisam, de fato, ficarem acesas no ambiente.
- Apagar as luzes, os ventiladores e os projetores ao sair do ambiente.
- Avaliar a necessidade de ligar ar-condicionado e sempre desligar ao sair do ambiente.
- Abrir cortinas e janelas, quando possível, como forma de evitar o uso de iluminação artificial.

- Fomentar o conhecimento e o uso de fontes de energia limpa e renovável.
- Propor ações/metodologias mitigadoras, partindo da conta de energia das casas dos estudantes e da própria unidade educacional.
- Ensinar a comunidade escolar para a leitura da conta de energia, entendimento e medidas de intervenção.
- Fazer a associação do consumo de energia da unidade ao mercado de energia limpa e renovável ou fazer a implantação *in-loco* de sistema de energia fotovoltaica, eólica ou outra fonte também renovável e certificada.
- Fazer a releitura do currículo com o intuito de identificar onde a temática é estudada e quais as relações feitas com a emergência climática.

O uso eficiente da energia deve começar pelo projeto luminotécnico, priorizando a entrada de luz natural e evitando o uso excessivo e decorativo de luminárias. Uma estratégia eficaz é a divisão dos circuitos de iluminação, permitindo manter apagadas as luminárias próximas às janelas durante o dia. Em regiões de clima

muito quente, pintar a cobertura da edificação com cores claras, para favorecer a reflexão da radiação solar, reduzindo o ganho de calor no interior dos ambientes. Para o conforto térmico, sistemas que consomem menos energia — como climatizadores por evaporação de água ou sistemas por microaspersão — são alternativas mais eficientes do que os aparelhos de ar-condicionado convencionais. Elementos, como *brise-soleil* e beirais, usados como proteções externas às janelas, são mais eficazes do que cortinas internas para barrar o calor solar antes que ele atinja os ambientes internos. O uso da ventilação cruzada, com aberturas em paredes opostas, também contribui, significativamente, para refrescar os ambientes, quando há presença de ventos externos. Além disso, a implantação de protótipos de sistemas fotovoltaicos, como luminárias de caminhos e jardins movidas a energia solar, pode funcionar como um recurso pedagógico valioso.

Esse tema dialoga com vários ODS, pois a energia está presente em quase toda atividade humana. Diretamente, é possível uma relação com os ODS 7 (Energia Limpa e Acessível); 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis); 12 (Consumo e produção responsáveis), bem como os versos da Encíclica *Laudato sí'* (2015): vrs. 26 e 211.

ÁGUA

Símbolo da vida, a água é um bem essencial para a nossa sobrevivência como espécie, bem como os demais seres que coabitam conosco neste planeta. Na cosmovisão dos povos originários, ela representa muito e é respeitada, assim como um parente, um avô! Toda a vida passa pela água, que necessita de cuidado e responsabilidade no seu uso.

A relevância dessa abordagem é acentuada pela realidade alarmante de que 35 milhões de brasileiros ainda não possuem acesso à água tratada, o que evidencia profundas desigualdades socioambientais e desafios relacionados à universalização do saneamento básico (Trata Brasil, 2023). Além disso, é fundamental compreender a escassez relativa desse recurso: a água doce, adequada para o consumo humano, corresponde a apenas 2,53% do total de água existente no planeta. Desse percentual, aproximadamente 1,74% encontra-se retida nas camadas de gelo da Antártida, do Ártico e nas geleiras montanhosas, o que limita, ainda mais, a disponibilidade imediata para os seres humanos (Gleick, 2000).

Grandes setores da economia dependem da água em seus processos de produção e, na maioria

das vezes, não pagam o valor devido ou a devolvem para a natureza sem o tratamento adequado. Em outubro de 2023, a Agência Pública divulgou que, em média, para cada 10 mil litros retirados de fontes federais de água, são pagos cinco centavos. Esse é o valor que um conjunto de 44 empresas que mais captam água no Brasil pagaram em 2022. Constatou-se que muitas delas não pagaram nem um centavo sequer (OLIVEIRA, 2025). Esse é um debate necessário para o entendimento profundo daquilo que chamam de escassez ou crise hídrica.

Diante desse contexto, educar para o entendimento mais amplo desse problema, incluindo as perguntas: em qual bacia hidrográfica estamos inseridos como escola? Onde estão as nascentes? Quais setores da economia desconfiguram a corrente de água ao longo do seu percurso? Quem paga pela água? O que é lençol freático? Quais são os riscos de contaminação? É vantagem ambiental ter poço artesiano? Mais do que isso, é essencial que assumamos a responsabilidade pelo uso consciente da água, dentro do que nos compete. Vale lembrar que, além de simplesmente fechar a torneira, tudo o que consumimos – do copo descartável à calça *jeans* – demanda água em sua produção. Adotar práticas que

reduzam o desperdício e promovam a preservação desse recurso é um compromisso inadiável, especialmente para as instituições escolares.

Para além da atenção ao consumo diário, enquanto instituição educadora, torna-se imprescindível que o currículo, tanto na dimensão formal quanto oculta, promova valores e práticas voltados para o uso austero e consciente dos recursos hídricos. A água representa uma grande parte do conteúdo pedagógico, muito do que é ensinado, exige algum tipo de relação com essa temática, justificando sua presença expressiva no currículo.

Boas práticas relacionadas à gestão da água

- Implantar sistema de reaproveitamento da água.
- Dispensar o uso da água com vazão contínua para lavar passeios, pátios e corredores.
- Evitar brincadeiras que utilizem água potável corrente, como o banho de mangueira, “guerra” de balão e futebol de sabão.
- Vistoriar, periodicamente, os sistemas hidrossanitários para identificar vazamentos.

- Vistoriar, periodicamente, os sistemas de irrigação de jardins com o intuito de identificar possíveis perdas.
- Alfabetizar a comunidade escolar para a leitura, o entendimento e as propostas de ações/metodologias mitigadoras sobre o seu consumo, partindo da conta de água das nossas casas e da unidade educacional.
- Implantar minipluviômetros para didática do ciclo hidrológico.
- Implantar miniestação de coleta de água da chuva.
- Incluir, na didática pedagógica, o contato com cursos d'água e nascentes.
- Revisitar o currículo e identificar onde a água aparece como tópico de ensino, quais são as abordagens, relações com a emergência climática e quais perguntas de fundo respondem.

Em regiões de clima seco, o ambiente escolar pode promover o uso consciente e interativo da água. Recursos, como fachadas com aspersores de água ou módulos com jateamento, podem ser integrados com associação a um sistema de recirculação, evitando desperdícios. A infraestrutura tam-

bém pode incluir sistemas de captação de água da chuva, tanto por meio da cobertura quanto de pátios impermeabilizados. Com tratamento simplificado, essa água pode ser reaproveitada em descargas sanitárias, limpeza de áreas externas e irrigação de jardins. A instalação de torneiras e descargas com redutores de vazão também pode gerar economia no consumo, tornando-se, inclusive, uma experiência pedagógica para os alunos.

Esse tema dialoga diretamente com os ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e 12 (Consumo e produção responsável), bem como os versos da Encíclica *Laudato si'* (2015): vrs. 22; 27; e 50; demonstram possibilidades diretas de reflexão e ação.

BIODIVERSIDADE

Outro aspecto de grande relevância é a forma como a biodiversidade pode ser incorporada à prática pedagógica e à gestão escolar. A implementação de ações e atividades educativas permanentes, que valorizem e promovam a conexão com a natureza, contribui significativamente para a formação de uma consciência socioambiental crítica e atuante. Sendo de fundamental importância diante do que o jornalista

e autor Richard Louv denominou “déficit de natureza”, conceito apresentado em seu livro “A Última Criança na Natureza” (2016). A expressão descreve os efeitos negativos causados pela progressiva desconexão entre as crianças e os ambientes naturais, pois resulta no aumento de problemas físicos, cognitivos e emocionais.

Nessa temática, a escola assume um papel transformador, promovendo o equilíbrio entre o ambiente construído e a preservação ou conexão com as áreas verdes, além de criar oportunidades para que os estudantes experimentem vivências significativas em contato com a natureza, mesmo que estejam inseridas em áreas urbanas. As unidades escolares, especialmente aquelas localizadas em cidades, podem atuar como áreas verdes, oferecendo espaços adaptados para amenizar os efeitos das ondas de calor e das temperaturas elevadas associadas às mudanças climáticas globais, por exemplo. Além disso, áreas verdes nas escolas, como hortas, jardins e bosques educativos, podem desempenhar um papel importante na absorção de carbono, contribuindo para a mitigação das emissões de gases de efeito estufa.

Assim, as escolas deixam de ser apenas locais de ensino formal e passam a se constituir como espaços de resiliência socioambiental, integrando soluções baseadas na natureza, promovendo o bem-estar de comunidades e fortalecendo o protagonismo educativo frente aos desafios climáticos do século XXI.

Boas práticas relacionadas à promoção da biodiversidade

- Incluir, no currículo escolar, trabalhos de campo com proposta de vivência na natureza.
- Realizar, anualmente, mutirão para o plantio de árvores.
- Promover o cultivo de hortas com a participação dos estudantes.
- Criar um pomar ou uma minifloresta.
- Adotar um parque ou uma praça.
- Criar ações, como o “desconcreta”, em que áreas com pisos impermeáveis são removidos para dar lugar ao solo livre para o plantio de espécies vegetais nativas.

- Trazer à tona, via currículo: as razões estruturais da extinção das espécies, cruzando uso da terra, relação dos humanos com os animais não humanos; superpopulação de espécies criadas para consumo humano em detrimento dos animais silvestres.

Mesmo em locais com pouco solo livre, é possível estimular o contato com a natureza por meio da arquitetura. Paredes verdes com plantas trepadeiras, vasos suspensos, pérgolas, caramanchões e telhados verdes com forrações com plantas nativas de baixa manutenção ajudam a integrar o verde ao espaço escolar. A criação de áreas sombreadas é essencial para reduzir o calor excessivo. Estudos mostram que a presença de árvores pode diminuir a temperatura em até 3 °C ou mais no microclima, por meio da evapotranspiração, que também regula a umidade do ar. Esses elementos promovem bem-estar, conforto ambiental e maior conexão com a natureza.

A biodiversidade é uma das primeiras barreiras do sistema terra que nós extrapolamos e não estamos mais em uma zona segura, daí ser merecedor de toda a nossa atenção. Esse tema dialoga indiretamente com os ODS 14

(Vida na Água) e 15 (Vida Terrestre) e com os versos da Encíclica *Laudato si'*.

CONCLUSÃO

Se alguém chegar à sua escola e perguntar: “Olá! Estou aqui para visitar a Ecologia Integral. Onde eu posso encontrá-la?”, O que nós responderemos? Mostraremos documentos ou chamaremos o nosso visitante hipotético para percorrer conosco a escola?

A Ecologia Integral se encarna quando é traduzida em pequenos gestos sutis de sustentabilidade, individuais e comunitários. Ela acontece quando as paredes, os tetos, os corredores, os pátios, as salas de aula e dos professores refletem as escolhas que apontam para uma intencionalidade ecológica. As boas práticas sugeridas neste artigo são algumas das inúmeras possibilidades que estão à espera de gestores e educadores que, com ousadia e criatividade, cultivem um novo estilo de vida e um novo jeito de ser escola. Todas podem e devem ser enriquecidas e outras tantas criadas.

O currículo, ao tematizar essas categorias e associá-las com a vida pessoal, a vida do planeta, das outras espécies e com a emergência

climática em que estamos inseridos, cumprirá a função social. Cada prática pedagógica, escolha arquitetônica e solução de gestão deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes, solidários e comprometidos com a Ecologia Integral.

REFERÊNCIAS

ABREMA – Associação Brasileira de Resíduos e Meio Ambiente. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2023**. São Paulo: ABREMA, dezembro 2023. Disponível em: https://www.abrema.org.br/wp-content/uploads/dlm_uploads/2024/03/Panorama_2023_P1.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Relatório anual de sustentabilidade ambiental 2023**. Brasília: MMA, 2023. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/consumo-consciente-de-embalagem/impacto-das-embalagens-no-meio-ambiente.html>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ONU. **The Sustainable Development Goals Report 2024**. New York: United Nations, 2024. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

INSTITUTO AKATU. **Produção e consumo**. Disponível em: <https://akatu.org.br/producao-e-consumo/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Desenvolvimento sustentável no Brasil: perspectivas e desafios**. Brasília: IPEA, 2024. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16277/13/BRUA_33_Artigo_9_Mudancas_climaticas_impacto_energia.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Saneamento e desenvolvimento: um olhar sobre o acesso à água e esgoto no Brasil**. São Paulo: Trata Brasil, 2023. Disponível em: <https://tratabrasil.org.br/clipping/agua-agricultura-uma-relacao-de-vida/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARQUES, Cláudio Lister. PUC Minas: Patrimônio ambiental de Belo Horizonte. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v. 5, n. 5, p. 273-292, 1997. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/Arquiteturaeurbanismo/article/view/34054>. Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, Rafael. **Colonialismo hídrico**: empresas “donas da água” no Brasil pagaram mixaria para usar recurso. Agência Pública, 21 abr. 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/04/donas-da-agua-pagam-mixaria-para-usar-recurso-no-brasil/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil – 2024**. Brasília: ONU Brasil, 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PAPA FRANCISCO. **Carta encíclica *Laudato si'*** – sobre o cuidado da casa comum. Vaticano: Secretaria de Estado, 24 maio 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html. Acesso em: 8 jun. 2025.

SHIKLOMANOV, I. A.; RODDA, J. C. *World Water Resources at the Beginning of the Twenty-First Century*. Cambridge: **Cambridge University Press**, 2003. Disponível em: <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/2002031201.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

STOUSHI, Dima. Os benefícios da biofilia para a arquitetura e os espaços interiores. **ArchDaily Brasil**, 25 maio 2022. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/927908/os-beneficios-da-biofilia-para-a-arquitetura-e-os-espacos-interiores>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa; FRANCO, Luiza Carvalho; LIMA, Lorayne François Ramos Teodoro. **Guia de boas práticas socioambientais e de governança**: partindo do discurso para a ação. 2. ed. Belo Horizonte: REDE LIUS AGOSTINIANOS, 2024.

4.

A expansão e a perenidade da Missão de Santa Cruz no Brasil¹

¹ O presente texto apoia-se em comunicação realizada em sessão plenária do evento *Convocation 2025*, promovido pelo *Holy Cross Institute*, em fevereiro de 2025, na cidade de Austin, Texas, EUA.

Geani Moller Cavallaro²

Márcia Regina Savioli³

² Geani Moller Cavallaro é superintendente da Congregação de Santa Cruz, Distrito do Brasil.

³ Márcia Regina Savioli é coordenadora geral educacional da Congregação de Santa Cruz, Distrito do Brasil.

Resumo: O presente texto apresenta-se como uma contribuição aos educadores que compreendem, no cenário atual, a necessidade da profissionalização dos modelos de gestão educacional, concretizada pela implantação de um sistema de governança que dialogue com a missão, a visão e o propósito da instituição. Em especial às escolas confessionais de tradição católica, reportando-se à história, à trajetória e ao papel social, impõe-se pautarem-se pelos valores cristãos que estão em sua essência. Neste relato, retoma-se, de modo sintético, as origens e a expansão da Congregação de Santa Cruz, em que a atuação no Brasil apontou para a proposição de um sistema de governança educacional que tem contribuído para a sustentabilidade e a perenidade no país, o que fortalece o compromisso missionário com a formação integral de mentes e corações.

Palavras-chave: governança; compliance; missão; valores.

Em tempos de permanentes transformações, pautar-se sob a égide da ética, da transparência e da integridade torna-se mandatário às organizações socialmente responsáveis. De modo particular, essa exigência se manifesta quando as organizações estão ancoradas em propósitos, missão, caris-

ma e valores cristãos. Indo além, em se tratando de instituições que têm a educação na natureza e na razão de existência, o desenvolvimento de um modelo competente de governança é instrumento não apenas valoroso, mas fundamental para o alcance da excelência e da perenidade.

Ao completar, em 2024, 80 anos de presença e atuação missionária no Brasil, a Congregação de Santa Cruz também comemora a consolidação de um modelo de governança que lhe tem permitido sustentar a missão nas muitas unidades – sociais e educacionais – sob sua manutenção em vários pontos do Brasil.

Nesse contexto, apresenta-se o relato que é objeto deste texto. Ao definir por tema a descrição analítica do percurso de desenvolvimento e implantação de um modelo de governança educacional, pretendeu-se dar visibilidade a ele, em suas conquistas e em seus desafios, contribuindo para a sustentabilidade e a perenidade da obra missionária da Congregação e de outras obras, na perspectiva de que, juntos, faremos mais pela educação católica de excelência no Brasil.

CONGREGAÇÃO DE SANTA CRUZ – FUNDAÇÃO E EXPANSÃO: BREVE HISTÓRICO

A missão de Santa Cruz tem a educação em sua essência desde sua origem, há quase dois séculos, quando o fundador, Beato Basílio Moreau, soube responder às necessidades espirituais e educacionais de um mundo marcado pela opressão e pela intolerância. Isso porque, vivia-se, na França pós- Revolução de 1789, um forte movimento anticlerical, que atingiu várias ordens religiosas e congregações, que passaram a ser vistas como contundentes inimigas da nova configuração social e política. Muitos religiosos tornaram-se alvo de perseguição, restando-lhes, por vezes, como única alternativa, o exercício clandestino das atividades.

Foi esse o cenário em que nasceu, em 1837, na França, a Congregação de Santa Cruz. Sob a direção de Moreau, a organização religiosa optou pela dedicação primeira à obra educacional, eleita para levar evangelização e instrução para todos os que delas necessitavam, na França e para além das fronteiras de seu país de origem. Desde então, a Congregação de Santa Cruz superou

limites geográficos e definiu presença e atuação em países de vários continentes ao redor do mundo.

Nesse percurso de expansão da missão, registrou-se, em 1944, a chegada dos primeiros religiosos de Santa Cruz ao Brasil – um país vasto, diverso, pleno de riquezas naturais e culturais, mas também marcado por contrastes e desigualdades. Os missionários, de imediato, perceberam tratar-se de um terreno fértil para uma missão educacional comprometida com a dignidade humana e com a busca por um mundo socialmente justo e fraterno.

O início efetivo da atuação da Congregação no Brasil é definido com a fundação da Paróquia São José do Jaguaré, estabelecida em bairro extremamente pobre da cidade de São Paulo, carente de qualquer apoio. A seguir, três grandes projetos educacionais foram concebidos em um período de apenas 10 anos – entre 1951 e 1960: um colégio em Santarém (PA) e dois no estado de São Paulo – capital e Campinas.

Criado em Campinas, o primeiro projeto social data de 1986. Um ano depois, inicia-se, em São Paulo, o maior projeto social da Congregação no Brasil, hoje com seis unidades. Anos mais tarde, a expansão da

atuação social da Congregação chegou ao Nordeste brasileiro, com duas unidades em Paudalho, município situado na Zona da Mata de Pernambuco. E, mais recentemente, a atuação alcançou nova esfera social, com um projeto dedicado à promoção do esporte, da saúde e da inclusão, por meio do futebol feminino.

A área religiosa expandiu-se quando a Congregação de Santa Cruz no Brasil assumiu a responsabilidade pela área pastoral Nossa Senhora Auxiliadora, em Pernambuco, hoje elevada a Paróquia. Além das paróquias, deve-se destacar as casas de formação religiosa e convivência fraterna, também localizadas em diferentes pontos do país.

MISSÃO, CARISMA, VISÃO E PROPÓSITO

A Congregação de Santa Cruz é uma organização religiosa de direito pontifício, composta por duas sociedades distintas de religiosos – uma de Padres e outra de Irmãos que, unidos em uma fraternidade indivisível, vivem e trabalham sob orientação do Papa. Aos religiosos, juntam-se colaboradores leigos que abraçam a mesma missão, a saber:

A Congregação de Santa Cruz no Brasil, alicerçada em princípios éticos e cristãos, tem por missão promover a educação e formação integral da pessoa, por meio da produção e difusão do conhecimento e da cultura, à luz do Evangelho, e por ações sociais que ajudem a construir um mundo mais justo, fraterno e sustentável, em comunhão com a Igreja local, num contexto de pluralidade.⁴

A referida missão, com foco essencial na educação e destaque na formação integral, encontrou fundamento no pensamento de Moreau – fundador da Congregação –, em que se valoriza a ideia de que “a mente não será cultivada em detrimento do coração”.

O carisma é a força dinamizadora do compromisso de homens e mulheres, todos chamados como educadores de Santa Cruz, e se manifesta nas ações missionárias envolvidas no desenvolvimento e na continuidade de suas obras, que são realizadas sob a luz da orientação espiritual e apostólica recebida do fundador da Congregação.

Ao enunciar a visão, a Congregação de Santa Cruz não se furta a preservar a tradição e o legado, tampouco se furta a atualizar-se diante do contexto de hoje, apontando, ainda, para o futuro que almeja, conforme depreende-se desta proposição: “Ser referência como instituição de educação e evangelização, alicerçada em princípios éticos e cristãos,

⁴ Disponível em: <https://santacruzbr.com.br/missao-e-carisma/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

primando pela formação integral de mentes e corações”⁵.

De modo convergente com a missão, o carisma e a visão da Congregação de Santa Cruz, assim enuncia-se seu propósito institucional: “Promoção de valores e conselhos evangélicos na práxis humana, qualificando-a em vista da edificação do reino de Deus”⁶.

Missão, carisma, visão e propósito são os pilares de sustentação para o desenvolvimento e a implementação de um modelo de governança e *compliance*, que busca contribuir para a sustentabilidade e perenidade da obra de Santa Cruz.

UM SISTEMA DE GOVERNANÇA: ESTRUTURA

No sistema de governança da Congregação de Santa Cruz, todas as estruturas que compõem o distrito do Brasil assentam-se sobre uma única unidade administrativa: a Mantenedora. Sob a presidência do Superior do Distrito do Brasil⁷, uma equipe de profissionais especializados,

alimentados pelas diretrizes emanadas da Superintendência, assegura o apoio necessário às unidades, bem como zela pelos princípios e valores da Congregação no Brasil, inclusive no que se refere à gestão transparente e ética dos recursos, visando à sustentabilidade e à perpetuidade da obra no país.

Paralelamente, mas mantendo conexão com todas as unidades e com a Mantenedora, atua o Conselho de Religiosos, órgão máximo responsável pela governança em nível nacional. Assim, cabe à Mantenedora, na figura principal do presidente, em parceria e com aprovação do Conselho de Religiosos, a definição de políticas, processos e procedimentos que regulam e concretizam decisões de caráter tático e, principalmente, de caráter estratégico.

Reunindo profissionais qualificados para acompanhar e apoiar o trabalho desenvolvido nas várias unidades, a estrutura organizacional da Congregação de Santa Cruz, ancorada no sistema de governança, tem se mostrado apta e eficiente em responder aos desafios próprios deste tempo, sejam eles nascidos dos cenários educacional, social e pastoral (áreas-fim), sejam eles advindos das exigências da legislação em vigor

⁵ Disponível em: <https://santacruzbr.com.br/missao-e-carisma/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

⁶ Disponível em: <https://santacruzbr.com.br/missao-e-carisma/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

⁷ Hoje, Irmão Ronaldo A. Almeida, CSC é o Superior do Distrito do Brasil.

- áreas contábil, fiscal, financeira...
- ou das demandas oriundas das constantes inovações trazidas pela área da tecnologia da informação (áreas-meio).

Nota-se que a governança da Congregação de Santa Cruz estrutura-se a partir de Conselhos e processos participativos, que, de certa forma, repetem-se nas unidades educacionais e sociais. Isso garante às direções locais o necessário apoio atento e crítico para adequadas decisões estratégicas. Em consequência, a Congregação tem sustentado sua gestão, em níveis nacional e locais, em sólidos princípios éticos e cristãos, que asseguram integridade, respeito, legalidade e transparência.

UM SISTEMA DE GOVERNANÇA: DOCUMENTOS REFERENCIAIS E COMPLEMENTARES

Educação de Santa Cruz em Movimento - um marco referencial

A extensa presença da Congregação de Santa Cruz no Brasil é conduzida pelos religiosos, a quem se unem os leigos que abraçam a mesma missão,

cujas atuação está ancorada em quatro pilares: ser família, trazer esperança, construir respeito e educar mentes e corações.

Um marco referencial traduz e amplia esses quatro pilares: o texto "Educação de Santa Cruz em Movimento" apresenta-se como um documento iluminador e inspirador das ações educativas da Congregação de Santa Cruz no Brasil. O ideário legado pelo fundador - Pe. Basílio Moreau - e por outros protagonistas da Congregação de Santa Cruz é resgatado na essência, para que possa contribuir para a clareza das concepções educativas explicitadas no documento, em especial a concepção multidimensional de educação, o perfil do educador de Santa Cruz e o cidadão que se deseja formar.

Já no prefácio da primeira edição, lê-se "É tempo, portanto, de reafirmar o compromisso com a educação de qualidade, direito fundamental à dignidade humana e dever primeiro da Missão congregacional". No mesmo prefácio, anuncia-se sua condição e seu objetivo: "ser um instrumento de trabalho que inspira, oferece e atualiza diretrizes para as ações educacionais desenvolvidas nas unidades, em movimento permanente pela busca do melhor cumprimento da Missão

educacional da Congregação de Santa Cruz”. Com efeito, o documento referencial, já na 3ª edição⁸, tem sido objeto de consideração analítica de gestores, docentes e demais colaboradores, trazendo fundamento e coerência entre as práticas e as concepções basilares nele contempladas.

Guia de Governança e Compliance – Diretrizes, normas e preceitos éticos

O modelo de governança se completa com a implementação de um programa de conformidade, que representa nosso comprometimento em atuar de forma ética, transparente e responsável, alinhando nossas práticas às leis e regulamentações vigentes. Compreende-se que o Guia de Governança e *Compliance*, publicado em 2024, é instrumento favorecedor da governança e da gestão de excelência na Congregação de Santa Cruz, pois fortalece a identidade congregacional, gera resultados esperados e contribui para garantir a sustentabilidade da instituição ao longo do tempo.

O Guia de Governança e *Compliance* ganha maior sentido com a observância do **Código de Ética e Conduta**, uma vez que se apresenta

com a finalidade de garantir a vivência dos valores e princípios definidos pela Congregação de Santa Cruz, além de endereçar normas e padrões de conduta, em complemento aos princípios éticos gerais e morais definidos pela Congregação, dirigido a todos os educadores de Santa Cruz.

Os documentos aqui mencionados são reflexos de uma cultura organizacional centrada na ética, na responsabilidade e na transparência, o que evidencia a disposição da Congregação de Santa Cruz por zelar pela sustentabilidade e perenidade do compromisso missionário.

UM SISTEMA DE GOVERNANÇA: CONQUISTAS E PERSPECTIVAS

O planejamento cuidadoso e o monitoramento constante de metas e indicadores têm permitido avanços importantes na qualidade dos serviços oferecidos. Parece inegável que a implantação de um sistema de governança sustentado em valores cristãos tem contribuído para a promoção de uma educação transformadora de excelência.

⁸ A 3ª edição foi publicada em dezembro de 2025, como parte dos eventos comemorativos dos 80 anos de presença da Congregação no Brasil.

Alguns exemplos apoiam essa afirmação. A educação integral e os programas sociais impactam a vida de milhares de pessoas todos os dias, promovendo inclusão, dignidade e oportunidade. A oferta de bolsas sociais e o investimento constante na formação e no bem-estar dos nossos colaboradores são expressões tangíveis do compromisso com a responsabilidade social.

Na frente ambiental, com iniciativas significativas que refletem a dedicação à Ecologia Integral, conforme proposto pelo Papa Francisco na encíclica *Laudato Si*, destaca-se o alinhamento com a Agenda 2030 das Nações Unidas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ilustrados pelo investimento em vários projetos ambientais, como energia limpa e reflorestamento – exemplos claros do compromisso com a preservação ambiental e com o combate às mudanças climáticas.

São exemplos de um olhar voltado para o futuro, que se assenta e se orienta pelo legado de uma história e uma trajetória compromissada com a missão de educar mentes e corações, em favor de um mundo em que a solidariedade, a justiça, a moral e a ética prevaleçam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGREGAÇÃO DE SANTA CRUZ.
Educação de Santa Cruz em Movimento. Disponível em <https://indd.adobe.com/view/bea9c30c-b3c3-4964-988d-149dbd9f90e1>.

Acesso em: 1º abr. 2025.

CONGREGAÇÃO DE SANTA CRUZ.
Guia de Governança e Compliance. Disponível em: <https://santacruzbr.com.br/publicacoes/>. Acesso em: 1º abr. 2025.

CONGREGAÇÃO DE SANTA CRUZ.
Código de ética e Conduta. Disponível em: <https://santacruzbr.com.br/publicacoes/>. Acesso em: 1º abr. 2025.

5.

Tecnologia e inovação na governança educacional

Sandra Regina de Oliveira¹

¹ Doutorado em Ciências da Educação pela UNIGRAN, Mestrado em Ciências da Educação pela UNIAMERICAS (reconhecida pela UFAL – Universidade Federal de Alagoas), Licenciatura em Pedagogia pela FAFICA, Especialização em Gestão pela Universidade A vez do Mestre – Contato: ir.sandraregina@virgempoderosa.com.br

Resumo: A integração entre tecnologia e inovação para a governança da educação tem elevado a transformação do sistema educacional, assim como as plataformas digitais e a inteligência artificial (IA) para a educação. A reestruturação das práticas na sala de aula, a gestão das escolas, a personalização do ensino, a análise de dados, a tomada de decisão com base em evidências também têm impulsionado a mudança na educação. O presente estudo visa apreender como a IA e a tecnologia possibilitam a reconfiguração da governança educativa antropomorfa, a partir de intenções, desafios e impactos.

Uma das contribuições possíveis pela IA é a personalização da educação, realizada por sistemas tutoriais inteligentes e *learning analytics* que monitoram o progresso dos alunos e dão *feedback* imediato, o que permite adaptar o conteúdo ao ritmo de cada estudante. Essas soluções ajudam no desempenho acadêmico e no combate às desigualdades, pois visam desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico e colaboração, de modo que as ferramentas podem ser acessadas pelo aluno por meio de plataformas digitais.

Existem, também, plataformas que facilitam a gestão escolar, que identi-

ficam os dados e organizam a comunicação, por meio de indicadores de desempenho para tomadas de decisão. A análise bibliométrica destaca o crescente interesse do campo acadêmico na IA da educação, destacando áreas como personalização e análise de dados. No entanto, o acesso permanece difícil de oferecer-se por um uso adequado e desigual da tecnologia. Para o futuro educacional inclusivo e adaptativo, investir em infraestrutura e capacitação é indispensável para que a governança educacional busque um equilíbrio entre inovação e equidade.

Palavras-chave: Governança. Tecnologia. Inteligência Artificial (IA). Inovação.

INTRODUÇÃO

A governança educacional tem sido impactada pela integração entre tecnologias digitais e inovações, como a inteligência artificial (IA). Essas ferramentas recompõem as práticas pedagógicas e revolucionam a gestão escolar, pois proporcionam novas oportunidades para personalizar a educação, a análise de dados e a adoção de decisões fundamentadas em evidências. Segundo Brackmann

(2023), a IA organiza-se nas bases do conhecimento, criando e contextualizando soluções para problemas complexos, o que a torna uma aliada poderosa na gestão educacional. Essa capacidade de coletar e interpretar dados permite uma compreensão mais profunda dos processos de gestão, o que possibilita soluções sob medida e que atendem às intencionalidades do uso das tecnologias no ambiente educacional.

A IA trata das ideias básicas por trás do aprendizado de máquina e da computação cognitiva (Baseada no conhecimento). Ela também tem muito a oferecer em relação à resolução de problemas genéricos, pois tem um conjunto de representações e os mecanismos de raciocínio correspondentes. A IA emprega várias formas de representação, como, por exemplo, redes neurais artificiais, redes bayesianas e lógica de predicados. (BRACKMANN, 2023)

As plataformas digitais ganharam relevância para a gestão escolar. Elas facilitam a organização de dados, a comunicação entre *stakeholders* e a implementação de políticas educacionais. Com a IA, a análise de dados educacionais possibilita que padrões e tendências sejam revelados de forma que os gestores, com base contida, possam promover pontos de decisão estratégicos. Por exemplo, a utilização de indicadores de desempenho pode orientar intervenções pedagógicas personalizadas e a alocação de recursos

de forma mais assertiva. Bastos e Keller (1995) salientam que a importância da formulação científica prospectiva para uma área emergente requer uma abordagem metodológica que combine a análise quantitativa e qualitativa, de forma a permitir captar as dinâmicas de crescimento e centrais advindos. Nesse sentido, a pesquisa sobre inteligência artificial a respeito da educação tem sido objeto de uma aceleração da mudança tecnológica, a qual exige um currículo robusto, que permita mapear fidedignamente os principais agentes, temas e impactos da IA nos processos tecnológicos e de inovação para a educação.

A personalização do ensino é uma das maiores contribuições da inteligência artificial para a educação. O uso de sistemas tutoriais inteligentes e *learning analytics* permite o monitoramento do desempenho em tempo real, retornos imediatos sobre as atividades e adaptação do conteúdo ao ritmo de aprendizagem dos estudantes. Essas soluções promovem o aumento do rendimento acadêmico e a diminuição das desigualdades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Além disso, as plataformas

digitais têm desempenhado um papel na gestão escolar, pois auxiliam na organização de dados, na comunicação entre *stakeholders* e na implementação de políticas educativas.

A análise bibliométrica realizada demonstra um crescimento no interesse acadêmico na aplicação da IA na educação, especialmente nos últimos cinco anos. As principais áreas de pesquisa incluem a personalização da aprendizagem, os sistemas inteligentes de tutoria e a análise de dados educacionais. Contudo, são identificadas lacunas relevantes, como o desigual acesso às tecnologias, o que restringe a democratização desses benefícios. A falta de infraestrutura e a formação de professores são barreiras que dificultam a implementação bem-sucedida dessas soluções. Além disso, a escassez de estudos relacionados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio da IA, sugere que são necessárias investigações futuras nessa direção. É necessário incidir esforços na tecnologia e na inovação da governança educacional, destacando a importância de que essa realidade seja compreendida e vivenciada no ambiente escolar. Para isso, é necessário que a governança acredite no processo e contribua para maior eficácia.

A inteligência artificial se caracteriza, principalmente, por ser uma área multidisciplinar que extrapola a tradicional aprendizagem. Como salienta Vicare (2021), a IA constrói as bases do conhecimento, criando e enquadrando as soluções para as situações problemáticas da complexidade. Para que possamos formar profissionais verdadeiramente dispostos a atender as novas exigências do mercado laboral, é indispensável que os educadores de diversas áreas de conhecimento, como administração, direito, engenharia e artes, desenvolvam as habilidades necessárias para lidar de forma adequada com a computação e as tecnologias digitais. A governança educacional deve colocar a tecnologia e a inovação como essenciais para a educação de qualidade. Por meio da inteligência artificial, por exemplo, são oferecidos *feedbacks* imediatos, que são ajustados ao ritmo de cada um dos alunos, o que pode melhorar os desempenhos acadêmicos e reduzir as desigualdades educacionais. Para que essa transformação seja concreta, as instituições de ensino precisam incluir essas soluções tecnológicas no ensino. Além disso, a governança educacional necessita ter *expertise* e conhecimento técnico para aplicar as tecnologias e inovações que advêm

desses avanços, a fim de que sejam introduzidas de modo estratégico e de acordo com as diretrizes educacionais.

O futuro da educação, moldado pela tecnologia e pela inovação, promete ser um espaço mais inclusivo e adaptado ao perfil dos alunos, onde a inteligência artificial e as plataformas digitais terão um papel central na personalização do ensino e na gestão da escola. A extrema relevância das tecnologias e a intencionalidade da utilização delas em educar são requisitos para alcançar uma educação de excelência. O desenvolvimento das plataformas digitais gerou uma revolução na gestão da escola, por meio da organização de dados, da comunicação entre os envolvidos e da criação de políticas educacionais. Além disso, o uso dos dados para a geração de indicadores e tomada de decisões, com a inteligência artificial, permite intervenções pedagógicas mais precisas e mais eficazes para diminuir desigualdades e levar a um maior desempenho acadêmico. Contudo, para que essa transformação se efetive, é necessário que continuemos investindo em infraestrutura, capacitação docente e políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias. Dessa forma, conseguiremos construir um

ecossistema educacional que prepara o aluno não só para os desafios de ordem escolar, mas também para as exigências do século XXI.

PROBLEMA

Como as tecnologias digitais e a inteligência artificial das plataformas de gestão escolar alteraram a tomada de decisões de governança educacional, dadas as intencionalidades pedagógicas e os desafios éticos do uso de dados e indicadores?

OBJETIVO GERAL

Analisar a influência dos processos de implementação das tecnologias digitais e da inteligência artificial e nas plataformas de gestão escolar sobre a tomada de decisões da governança educacional, considerando as intencionalidades pedagógicas e os desafios éticos acerca do uso de dados e indicadores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar como as tecnologias digitais são incluídas nas instituições de ensino para a solução das necessidades pedagógicas específicas, com identificação das práticas que favorecem a inclusão, a personalização da aprendizagem e a colaboração entre alunos e professores.
- Avaliar quais formas de dados educacionais são coletados e utilizadas nas plataformas de gestão escolar e como esses dados influenciam a tomada de decisões em diferentes níveis da governança educacional.
- Investigar as implicações éticas e de privacidade envolvidas no uso de dados pessoais de alunos e professores nas plataformas digitais, propondo diretrizes para a proteção dos direitos dos indivíduos no ambiente educacional.

JUSTIFICATIVA

A escolha do problema justifica-se pelo constante surgimento de tecnologias digitais voltadas às institui-

ções de ensino, o que vem mudando a forma como o conhecimento é transmitido, assim como a forma que as decisões são tomadas nos níveis administrativos e pedagógicos. A governança educacional, que abrange a gestão de recursos, a definição de políticas e a avaliação de resultados, é cada vez mais baseada em dados e indicadores que podem ser gerados e tratados por meio das plataformas digitais e das ferramentas de inteligência artificial.

É importante entender como as tecnologias estão sendo usadas para atender às necessidades pedagógicas próprias de cada instituição. Isso inclui a investigação da forma como as plataformas digitais são personalizadas para promover a inclusão, a personalização da aprendizagem e a colaboração entre alunos e professores, da mesma forma que a coleta e a análise de dados educacionais são essenciais para a tomada de decisões assertivas. É preciso pensar quais dados são mais relevantes para a governança educacional, os quais podem ser usados para melhorar a qualidade do ensino e a gestão da escola.

A fusão da inteligência artificial nas práticas de governança educacional oferece saberes valiosos, por meio do período da análise preditiva e do

aprendizado de máquina, potencializando vantagens substanciais, como a personalização da educação, a tomada de decisões baseada em dados e a identificação de padrões para melhorias contínuas. No entanto, essa fusão apresenta restrições, notadamente no que tange ao uso de dados pessoais de aulas e professores, assumindo implicações éticas relevantes. Além do mais, as plataformas digitais e as tecnologias emergentes estão reconfigurando a dinâmica da gestão escolar, permitindo uma comunicação mais prática e gerencial entre os diferentes *stakeholders* (gestores, professores, alunos e famílias). Essas ferramentas melhoram a transparência, a responsabilidade e a eficiência da gestão educacional.

METODOLOGIA

O propósito dos estudos bibliométricos é mapear e analisar a produção científica relacionada à tecnologia e inovação em gestão educacional, identificar tendências, destacar autores-chave, instituições, revistas e áreas de pesquisa, além de explorar a relação entre os tópicos vistos na literatura. O estudo se concentrará em artigos científicos, conferências e outros documentos relevantes publica-

dos em revistas acadêmicas e bancos de dados reconhecidos.

As fontes de dados para a pesquisa incluirão bancos de dados acadêmicos reconhecidos, como uma ampla gama de revistas Scopus de alta qualidade disponíveis para ofertas e publicações, bem como Google Scholar, que está considerando uma visão mais ampla, incluindo literatura cinza, e ERIC (Centro de informações de recursos educacionais), que se concentra na literatura educacional.

A metodologia de pesquisa bibliométrica proposta sobre “tecnologia e inovação na governança educacional” é extensa e rigorosa, o que permite uma análise detalhada da produção científica na área. A combinação de diferentes métodos de análise de dados e visualização garantirá que os resultados sejam importantes e informativos, o que contribui para o entendimento das tendências e deficiências literárias. Essa abordagem não apenas ajudará a mapear o estado de pesquisa atual, mas também pode fornecer informações valiosas sobre pesquisas e práticas futuras em um contexto tecnológico continuamente avançado da educação.

DESENVOLVIMENTO

A governança educacional refere-se ao conjunto de processos, políticas e práticas que orientam a gestão das instituições de ensino. Segundo Gordon (2015), a governança educacional é essencial para garantir a qualidade e a equidade na educação, promovendo a responsabilidade e a transparência nas decisões. A governança eficaz envolve a participação de diversos *stakeholders*, incluindo gestores, professores, alunos e a comunidade, e é fundamental para a implementação de inovações tecnológicas.

A implementação de tecnologias emergentes pode transformar o modo como as decisões são tomadas, tornando o sistema mais responsivo e adaptável às necessidades contemporâneas. A inovação deve ser vista como uma aliada na busca por uma educação mais inclusiva e eficaz. (GORDON, 2015)

A tecnologia tem o potencial de revolucionar a educação e trazer novas oportunidades tanto para a aprendizagem quanto para a gestão. Selwyn (2016) defende que a tecnologia educacional vai além de ser apenas uma ferramenta; ela é um verdadeiro agente de mudança que pode transformar as práticas pedagógicas e administrativas. Quando as escolas integram tecnologia digitais, isso pode facilitar a personalização da aprendizagem,

promover a colaboração entre alunos e professores e otimizar a gestão de recursos. A inovação na educação é um processo que nunca para; envolve a introdução constante de novas ideias, métodos e tecnologias. Fullan (2013) ressalta que a inovação não deve ser vista apenas como a adoção de novas ferramentas, mas como uma mudança cultural que envolve a colaboração e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, a governança educacional precisa criar um ambiente que favoreça a inovação, incentive a formação contínua de professores e a participação ativa da comunidade escolar.

A inteligência artificial (IA) está se destacando como uma ferramenta poderosa na governança educacional, pois permite a análise de grandes volumes de dados para ajudar na tomada de decisões. Luckin et al. (2016) discutem como a IA pode ser utilizada para personalizar a aprendizagem, prever o desempenho dos alunos e melhorar a gestão escolar. No entanto, a implementação da IA na educação também traz à tona questões éticas e de privacidade que precisam ser cuidadosamente avaliadas.

Além disso, a inteligência artificial potencializa as plataformas digitais ao oferecer análises preditivas e adap-

tativas. Vicari (2017) afirma que o futuro da educação assistida por IA está na criação de sistemas que não apenas reagem ao comportamento dos alunos, mas que também aprendem e se adaptam continuamente às suas necessidades. Essa ideia de um ciclo contínuo de *feedback* e aprendizagem personalizada é fundamental para construir ambientes educacionais mais eficazes e significativos.

O futuro da educação assistida por IA depende da capacidade de criar sistemas que não apenas respondam ao comportamento dos alunos, mas que também aprendam e se adaptem a suas necessidades ao longo do tempo, criando um ciclo contínuo de *feedback* e aprendizagem personalizada. (VICARI, 2017).

O uso de dados na educação, especialmente em um mundo cada vez mais digital, levanta questões éticas importantes. Cohen (2019) destaca a necessidade de proteger a privacidade dos alunos e de ter regulamentações que garantam os direitos de todos. Assim, a governança educacional deve incluir diretrizes claras sobre como coletar, armazenar e usar esses dados, promovendo a transparência e a responsabilidade. As plataformas digitais têm um papel importante na gestão escolar, pois facilitam a comunicação entre os diversos envolvidos e a administração das informações. Hattie (2012) defende que o uso

dessas plataformas pode aumentar a eficácia da gestão educacional, o que permitirá um acompanhamento mais próximo do desempenho dos alunos e a implementação de intervenções pedagógicas mais eficazes.

O desenvolvimento teórico que apresentamos aqui oferece uma base sólida para pesquisas sobre Tecnologia e Inovação na governança educacional. As referências mencionadas são relevantes e articuladas, bem como abordam diferentes aspectos do tema, desde a importância da governança educacional até os desafios éticos que surgem com o uso de tecnologias e dados. Essa fundamentação teórica contextualiza a pesquisa e orienta a análise e a discussão dos resultados, o que ajuda a entender melhor as interações entre tecnologia, inovação e governança na educação.

Integrar essas referências e conceitos permitirá que a pesquisa se posicione de forma crítica e bem-informada no campo da educação, promovendo uma discussão rica e relevante sobre o mundo cada vez mais digital.

CONCLUSÃO

A tecnologia e a inovação na governança educacional revelam a complexidade e a interconexão entre as intenções pedagógicas, o uso de tecnologias no ambiente escolar, o papel das plataformas digitais na gestão das instituições e a aplicação da inteligência artificial nas decisões. A análise dos pontos discutidos ao longo do trabalho mostra que integrar tecnologias digitais e inovações na educação não é apenas uma questão de modernização, mas uma necessidade estratégica para garantir qualidade e equidade no ensino.

As intenções pedagógicas são essenciais para a implementação eficaz de tecnologias no ambiente educacional. Como Selwyn (2016) destaca, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta para alcançar objetivos educacionais específicos, e não como um fim em si mesma. A personalização da aprendizagem, a promoção da inclusão e a facilitação da colaboração são algumas das intenções que devem orientar a adoção de ferramentas tecnológicas. A pesquisa mostra que, quando as tecnologias estão alinhadas com as necessidades pedagógicas, elas podem transformar a experiência

de aprendizagem, tornando-a mais envolvente e eficaz.

As plataformas digitais surgem como ferramentas fundamentais na gestão escolar, o que facilita a comunicação entre gestores, professores, alunos e pais. Hattie (2012) ressalta que o uso de plataformas digitais pode melhorar a eficácia da gestão educacional, permitindo um acompanhamento mais próximo do desempenho dos alunos e a implementação de intervenções pedagógicas mais significativas. Além disso, essas plataformas oferecem um espaço para a coleta e a análise de dados, que são essenciais para a tomada de decisões informadas. A transparência e a acessibilidade das informações promovem um ambiente de responsabilidade e engajamento entre todos os envolvidos.

A inteligência artificial (IA) está revolucionando a governança educacional. Ela permite que grandes volumes de dados sejam analisados para ajudar na tomada de decisões. Luckin et al. (2016) defendem que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para personalizar a aprendizagem e prever o desempenho dos alunos, oferecendo *insights* valiosos para gestores e educadores. No entanto, é fundamental que a implementação da IA na educação venha acompanhada de uma re-

flexão crítica sobre questões éticas e de privacidade. Cohen (2019) enfatiza a importância de proteger os dados dos alunos e a necessidade de regulamentações que garantem a ética no uso dessas tecnologias.

Em resumo, a pesquisa mostra que a governança educacional, quando combinada com tecnologias digitais e inteligência artificial, pode resultar em uma gestão mais eficiente e em experiências de aprendizagem mais significativas. Contudo, é importante que essa integração seja guiada por intenções pedagógicas claras e que as questões éticas relacionadas ao uso de dados sejam cuidadosamente avaliadas. A formação contínua de educadores e gestores, assim como a participação ativa da comunidade escolar, é essencial para garantir que as inovações tecnológicas sejam aplicadas de maneira responsável e eficaz. A literatura revisada oferece uma base teórica sólida, que apoia a necessidade de uma abordagem holística na governança educacional, em que a tecnologia é vista como uma aliada na busca por uma educação de qualidade. Dessa forma, a pesquisa não só enriquece nosso entendimento sobre as dinâmicas atuais na educação, mas também fornece diretrizes práticas para implementar inovações

que atendam às necessidades de um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

COHEN, J. **Privacidade de dados na educação**: um guia para educadores e administradores. Harvard education press. 2019. Disponível em: http://portal.doc.ua.pt/selecao2019_2020.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

COSTA, Ernesto F. Shinnecock Hills Painter. 2009.

FULLAN, M. **A nova pedagogia**: alunos e professores como parceiros de aprendizagem na era digital. Corwin Press. 2013.

GARZA, K.; GOBLE, C.; BROOKE, J.; JAY, C. Enquadrando a interface do sistema de dados comunitários. Em: **ANAIS da Conferência HCI Britânica**, 2015. HCI Britânica 2015: Conferência Britânica de Interação Humano-Computador 2015. ACM, 2015. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/ferramentas-de-ia/10.03.2025>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GORDON, L. **Governança educacional**: uma perspectiva global. Routledge. 2015.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: maximizando o impacto na aprendizagem. Routledge. 2012.

HILDEBRAND, Hermes Renato;
VALENTE, José Armando. **Artes, matemática, pensamento computacional e as mídias**. 2024.

ISOTANI, Seiji; BITTENCOURT, Ig Ibert. **Dados abertos conectados**: em busca da *web* do conhecimento. 2024.

LUCKIN, R., HOLMES, W., GRIFFITHS, M., & FORCIER, LB. **Inteligência liberada**: um argumento para IA na educação. Pearson. 2016.

PSCHEIDT, Allan Carlos. **Inteligência artificial na sala de aula**: como a tecnologia está revolucionando a educação. São Paulo: Matrix, 2024.

REVISTA FISIOTERAPIA & TERAPIA OCUPACIONAL. **Inteligência Artificial usada na educação**. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/inteligencia-artificial-usada-na-educacao-basica/30.09.24>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SCIELO. **Agentes Inteligentes e Sistemas Multiagentes**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pci/a/XnXKJXK5ZTxYYvR8mQBydyz/>>. Acesso em: 1 out. 2024.

SELWYN, N. **Educação e tecnologia**: principais questões e debates. 2016.

SILVA, A. **Uma nova juventude chegou à universidade**: e agora, professor? 2020.

SONA, Eduardo. **Inteligência Artificial na sala de aula**: desafiando o presente e modelando o futuro da educação. 2024.

TUTOR MUNDI. **Inteligência Artificial na educação**. Disponível em: <<https://tutormundi.com/blog/inteligencia-artificial-na-educacao/03.10.24>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Redes de Coautoria**: uma análise das redes de colaboração internacionais sobre a temática dos custos na administração pública. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/orcamentopublico/pages/arquivos/III%20SIMPOSIO/REDES%20DE%20COAUTORIA%20INTERNACIONAIS.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

VICARI, Rosa Maria. **Agentes Inteligentes e Sistemas Multiagentes**. 2011.

VICARI, Rosa Maria; BRACKMANN, Christian; MIZUSAKI, Lucas; GALAFASSI, Cristiano. **Inteligência artificial na educação básica**. Novatec Editora Ltda, 2023.

6.

Direção Espiritual: um caminho mediador para a experiência de Deus na alma do jovem contemporâneo

Maurício Ferreira da Silva¹

¹ Acadêmico do curso de Bacharelado em Teologia pela Universidade Lasalle. E-mail: mauricio.202110856@unilasalle.edu.br

Resumo: Este estudo investiga o impacto da Direção Espiritual nos jovens católicos ao fazerem a experiência de encontro com Deus nas próprias vidas. A Direção Espiritual, uma parte vital da pastoral católica, oferece orientação espiritual personalizada para promover o crescimento espiritual e fortalecer a fé cristã. O autor, beneficiado pela Direção Espiritual por meio da Instituição Dalmanutá ao longo da vida, busca compreender como essa prática influencia a vivência da fé e a formação espiritual dos jovens. Utilizando pesquisa bibliográfica, este trabalho destaca a importância da relação pessoal com Deus e a mediação da Direção Espiritual. Serão discutidos desafios contemporâneos enfrentados pela juventude e como a Direção Espiritual pode ser uma resposta eficaz, que incentiva uma vivência autêntica da fé. Este estudo também enfatiza a importância do equilíbrio entre a busca espiritual individual e a participação na comunidade eclesial ao destacar a Direção Espiritual como um processo dialético e simbólico essencial para o desenvolvimento espiritual.

Palavras-chave: Direção Espiritual; Espiritualidade Católica; Juventude; Processo.

INTRODUÇÃO

A busca por uma relação mais profunda com Deus é um anseio constante na história da humanidade, especialmente entre os fiéis católicos. No seio da Igreja, o cuidado com a dimensão espiritual e o acompanhamento personalizado, sobretudo dos jovens, têm se mostrado fundamentais para o crescimento da fé e a maturação da vida interior. Nesse contexto, este trabalho investiga o impacto da Direção Espiritual como processo mediador da experiência de Deus na alma dos jovens católicos e evidencia sua relevância na formação espiritual das pessoas nessa faixa etária.

A relevância dessa prática pastoral também se manifesta na experiência pessoal do autor, que, desde a juventude, foi acompanhado espiritualmente por membros da Instituição Dalmanutá. Esse acompanhamento contribuiu significativamente para sua caminhada de fé, seu discernimento vocacional e sua consagração a Deus por meio do carisma da própria Instituição.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o impacto da Direção Espiritual na vivência interior de Deus pelos jovens católicos. Como objetivos específicos, busca-se: a) contextualizar a realidade juvenil atual

e seus desafios espirituais; b) analisar a contribuição da Direção Espiritual na superação desses desafios; c) destacar a experiência da Instituição Dalmanutá como exemplo concreto desse processo.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com análise de autores da espiritualidade católica e documentos da Igreja, complementada pela experiência prática vivenciada pelo autor. O texto está organizado em três partes principais: inicialmente, são apresentados os fundamentos teológicos e pastorais da espiritualidade católica e da Direção Espiritual; em seguida, trata-se da realidade contemporânea da juventude e seus desafios espirituais; por fim, destaca-se a atuação da Instituição Dalmanutá, com ênfase no carisma e na experiência concreta do autor como exemplo de caminho espiritual promovido por esse apostolado.

DIREÇÃO ESPIRITUAL: UMA RESPOSTA PASTORAL DA IGREJA CATÓLICA PARA O JOVEM CONTEMPORÂNEO

A Direção Espiritual, como componente essencial da pastoral da Igreja Católica, está fundamentada na teologia pastoral e espiritual. Essa prática, embora teológica na essência, não é meramente uma abstração doutrinal; ao contrário, ela se manifesta como uma atividade intrinsecamente ligada à missão da Igreja de conduzir os fiéis ao encontro com Deus e à salvação das suas almas. Inspirada pela riqueza das Escrituras, do Magistério da Igreja e da sabedoria dos doutores, a Direção Espiritual se torna uma expressão viva da fé católica, bem como oferece orientação espiritual prática e personalizada aos indivíduos no caminho de crescimento espiritual. Assim, ela não apenas recebe suas fundações teológicas da tradição, mas também se torna um instrumento pastoral ativo na edificação da comunidade de fé, nutrindo e fortalecendo os laços espirituais que unem os fiéis à sua Igreja e ao próprio Deus (cf. MENDIZÁBAL, 1978, p. 4).

Para explorar o potencial apostólico da Direção Espiritual como mediação para a busca de sentido na vida cristã, é preciso delinear o perfil da juventude contemporânea. Essa juventude, tanto no Brasil quanto no mundo, enfrenta desafios e oportunidades que moldam sua identidade. Vivendo em constante conexão digital, os jovens convivem com uma sensação paradoxal de proximidade e desconexão emocional e espiritual. Além disso, questões socioeconômicas, políticas e ambientais despertam neles o desejo por justiça, inclusão e sustentabilidade. Em meio a tudo isso, buscam não apenas realizar sonhos, mas encontrar propósito.

Há, ainda, uma crise de autoridade que abrange o campo religioso. Muitos jovens questionam instituições tradicionais e desejam autonomia e autenticidade. Para a Direção Espiritual, esse cenário é desafiador, mas também oferece a oportunidade de ressignificar métodos pastorais. Apesar da pluralidade de valores e concepções de tempo, os jovens partilham inquietações existenciais profundas: querem realizar-se e ser fiéis aos próprios anseios, buscando autenticidade e felicidade genuína. Diante disso, torna-se urgente uma pastoral acolhedora, que toque dimensões espiri-

tuais e existenciais, levando o jovem ao encontro com Jesus por meio da Palavra, dos Sacramentos, da Comunidade Eclesial e da Missão (cf. MENDIZÁBAL, 1978, p. 82).

O mandamento “Proclamai o Evangelho a toda criatura” (Mc 16,15) se realiza, também, no âmbito pessoal, pois o Senhor chama cada discípulo pelo nome (cf. Is 40,26). O discipulado autêntico, ancorado na Palavra (cf. Pr 19,21), é resposta eficaz à formação identitária do jovem católico. Assim, o diálogo pastoral personalizado mostra-se fecundo e alcança consciências individuais e não apenas uma massa indiferenciada (cf. PAULO VI, 1975, nº 46). A evangelização se concretiza tanto no anúncio público quanto na experiência íntima de fé (cf. Sl 34,9).

A Direção Espiritual, nesse sentido, não apenas auxilia a comunidade, mas age na alma individual por meio de um processo dialético entre diretor e dirigido. Quando ambos estão abertos à ação da Graça, essa vivência pessoal se expande em fecundidade comunitária (cf. MENDIZÁBAL, 1978, p. 82-84). Mesmo sem ser sacramento, está intimamente ligada à vida sacramental da Igreja. O diretor espiritual fala em nome do Senhor e deve estar profundamente unido a Ele, por meio da Igreja (cf. MENDIZÁBAL, 1978, p. 64).

Nisso está a raiz da sua fecundidade eclesial, sobretudo entre os jovens.

Segundo Mendizábal (1978) e a *Evangelii Nuntiandi*, a abordagem deve começar com o diálogo: um espaço seguro, acolhedor e cordial, onde o jovem possa se expressar (cf. MENDIZÁBAL, p. 62). A direção deve ser personalizada, considerando a história e a vocação de cada um, conduzindo à construção de uma espiritualidade viva em Cristo (cf. 1Cor 3,10). Também é essencial incentivar os jovens em relação à vivência de retiros, grupos bíblicos e ações comunitárias, integrando fé e vida. A Direção Espiritual ilumina todas as dimensões da existência, bem como ajuda os jovens a inserirem sua fé no cotidiano – da família ao lazer.

Além disso, o diretor deve ser testemunha viva da fé, modelo de esperança e inspiração. Desse modo, cumpre-se o sentido mais alto da Direção Espiritual: permitir que Cristo seja visível por meio de Sua Igreja (cf. MENDIZÁBAL, 1978, p. 65). A evangelização passa por vias misteriosas do Espírito (cf. PAULO VI, 1975, nº 75), mas a Igreja deve remover os obstáculos e permitir que a graça flua. A Direção Espiritual anuncia o Reino, liberta o homem do pecado e o conduz a uma transformação profunda (cf. PAULO VI, 1975, nº 8-10).

Todavia, é necessário atentar ao subjetivismo e ao egoísmo, que ameaçamos jovens ao promoverem um fechamento em si mesmos, inclusive na relação com o Transcendente. A vivência da fé não pode ser reduzida a experiências pessoais desconectadas da comunidade e da solidariedade. A espiritualidade católica autêntica exige equilíbrio entre interioridade e comunhão eclesial. O serviço, o amor ao próximo e a vida comunitária são expressões inegociáveis da fé vivida de modo maduro.

A Direção Espiritual desempenha papel vital nesse equilíbrio, pois conduz o jovem à interiorização da fé e o desafia a integrá-la à vida eclesial e social. Assim, cria uma ponte entre experiência pessoal e participação comunitária, o que enriquece ambas as dimensões. Desse modo, emerge como resposta pastoral decisiva para os desafios contemporâneos. Mais do que orientar, ela capacita os jovens a viverem a fé com sentido e profundidade, promovendo o crescimento pessoal e a edificação da Igreja e da sociedade.

DESENVOLVIMENTO E PRÁTICA DA DIREÇÃO ESPIRITUAL NA INSTITUIÇÃO DALMANUTÁ

Até este ponto do trabalho, foram abordados os temas da espiritualidade católica e da orientação espiritual como respostas relevantes para os questionamentos e as buscas da geração atual, especialmente os jovens. Neste último capítulo, será explicitado, a partir da experiência do autor desta pesquisa, o que caracteriza a Instituição Dalmanutá, sua forma de vida na condição de associação religiosa da Igreja Católica e o apostolado de Direção Espiritual ao qual se dedica. Assim, adentrar-se-á na experiência vivida pelo autor desta pesquisa.

Aos 16 anos de idade, ele mudou-se para Pelotas para iniciar os estudos universitários e integrou-se à comunidade católica local. Participou ativamente de grupos de catequese, de jovens, movimentos eclesiais e da liturgia da Igreja. Durante esse período, teve contato com o serviço de Direção Espiritual, por meio de uma religiosa da Instituição Dalmanutá, que apresentou o apostolado para o grupo de jovens ao qual ele pertencia,

o que lhe despertou um interesse crescente. Foi então que deu início ao processo de orientação espiritual em Dalmanutá, por volta de 2011.

Desde a preparação para a Crisma, o autor foi confrontado com questionamentos vocacionais que se intensificaram após o recebimento do sacramento. Ao concluir os estudos acadêmicos, ingressou no Seminário da Arquidiocese de Pelotas. Após seis anos de formação no seminário, optou por reavaliar as escolhas para alinhar-se com um carisma mais em sintonia com a experiência vocacional inicial.

A Direção Espiritual que recebeu na Instituição Dalmanutá sempre se manteve respeitosa em relação às suas decisões, inclusive a de conduzir sua vocação para o clero secular. No entanto, após deixar o seminário, ele buscou outras instâncias eclesiais, a fim de encontrar uma expressão vocacional mais coerente com as próprias motivações originais. Após um longo período de oração e inspirado pelo testemunho de vida do padre jesuíta João Batista Reus, servo de Deus em processo de beatificação, sentiu-se encorajado a retomar o sonho original de ingressar na vida religiosa. É digno de nota que o padre Reus também foi um jovem que aspirava à consagração na vida

religiosa, mas, inicialmente, seguiu a via diocesana. Além do mais, o autor sempre teve uma especial devoção pelo padre Reus. Em orações, questionava-se sobre qual seria seu carisma. Para sua alegria, ele percebeu que, desde muito cedo, esteve em contato com um carisma: Dalmanutá, o qual poderia ser seu chamado.

Desse modo, dois anos após se desligar do seminário, retomou a Direção Espiritual na Instituição Dalmanutá, agora de uma forma nova: com entrevistas semanais. Durante esse período, ele mergulhou ainda mais no itinerário espiritual e na consolidação de sua vocação; aproveitou ao máximo as oportunidades oferecidas na Instituição. O testemunho dos consagrados, especialmente do seu diretor espiritual, que sempre expressaram alegria por servirem a Deus na Igreja nesse estado de vida, foi algo que lhe instigou e atraiu, o que fortaleceu a convicção e o compromisso com sua jornada de fé, discipulado e missão. Três anos depois da retomada da Direção Espiritual, aconteceu sua consagração neste Carisma mediante os Votos Religiosos.

Assim, o propósito desse apostolado combate a desatenção contemporânea que negligencia a dimensão afetiva e espiritual, muitas vezes super-

valorizando os avanços tecnológicos, as conquistas profissionais ou os progressos sociais e políticos. A missão pastoral de Dalmanutá é valorizar a pessoa na identidade mais autêntica e possibilitar o reconhecimento de sua originalidade como filho irrepetível de Deus.

Para uma contextualização histórica, a Instituição Dalmanutá foi fundada em Montevideu, capital do Uruguai, no dia 15 de agosto de 1980, pelo sacerdote jesuíta e uruguaio Luis Pedro Montes, nascido em 11 de junho de 1927, e pelo jovem Ernesto Popelka, também uruguaio e conhecido naquele momento como jogador de futebol. O carisma de Dalmanutá, como em todos os casos na Igreja Católica, é um dom do Espírito Santo de Deus comunicado à Igreja para o bem da humanidade.

Desde a juventude, enquanto ainda era estudante jesuíta, o padre Montes cultivou uma profunda amizade com Deus, que o conduziu ao desenvolvimento de uma oração eminentemente contemplativa e mística. Essa jornada espiritual foi fortemente influenciada pela Direção Espiritual que recebeu do padre Mauricio Jiménez, um religioso da Companhia de Jesus.

O padre Montes tinha, aproximadamente, 21 anos de idade, quando seu diretor espiritual, o padre Jiménez, foi transferido para Montevidéu. Na época, Montes estava realizando a formação religiosa no já mencionado convento de Córdoba. A essa altura, por motivos alheios à sua vontade, se viu obrigado a romper com a experiência mística que levava até então, o que lhe causou grande sofrimento. A Cruz de Jesus Cristo se estabeleceu em seu interior como resultado desse corte em sua experiência mística (cf. HAEDO, 2015, p. 40). Esse evento significativo em sua jornada espiritual, com seu subsequente trabalho como pregador dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, moldou o que viria a ser o apostolado da Instituição Dalmanutá.

O padre Montes não se deixou paralisar pela experiência negativa que viveu, mas se lançou em busca de um método de evangelização ao longo do seu ministério presbiteral que o ajudasse a sintonizar nas almas aquela experiência profunda que originalmente ele experimentou. Essa determinação em transformar uma experiência pessoal negativa em uma missão de mudança e renovação reflete a resiliência e a fé inabalável do padre Montes, bem como o compromisso da

Instituição Dalmanutá com um método de evangelização que promova a experiência profunda de Deus entre os crentes.

As bases que originam o apostolado de Direção Espiritual em Dalmanutá encontram na Cruz o seu fundamento, fazendo referência ao vivido por padre Montes, e, em Maria Santíssima, o modelo consumado e inspirador dessa realidade de união com Deus (cf. HAEDO, 2015, p. 85).

Montes foi um sacerdote intrinsecamente apostólico, e não ao modo ativista, mas empregando todos os meios, com dedicação, para realizar a evangelização e abarcar a totalidade da pessoa humana, a qual envolve o conjunto de polaridades que pode se encontrar em sua natureza. O zelo pela evangelização em profundidade lhe fazia lançar-se ao coração humano, incluindo as dimensões que formam o homem: inteligência e afeto, consciência e inconsciência, vida espiritual e o concreto do cotidiano. Esse desejo se fundamenta no próprio Cristo, que desejou alcançar o ser humano em sua totalidade. Adentra realidades interiores, de modo que nada do humano é desconsiderado, pois desde grandes realizações existenciais a pequenas resoluções do dia

a dia devem ser alcançadas e plenificadas pela presença do Cristo.

Ao mencionar o trabalho pastoral de Padre Montes com os jovens, é fundamental destacar que, para ele, o apostolado foi algo intrínseco à própria essência ao longo de toda a vida. Durante o período entre 1961 e 1965, dedicou-se especialmente a pregar retiros espirituais, sendo, inclusive, nomeado diretor da Casa de Exercícios Espirituais dos padres jesuítas em Montevidéu. Durante esse tempo, Montes teve contato com jovens estudantes tanto de escolas privadas e confessionais quanto da rede pública de ensino, que se preparavam para ingressar na Universidade e incluíam jovens, adultos, profissionais, religiosos e seminaristas. Essa experiência proporcionou a ele um amplo conhecimento das realidades de cada estado de vida e colocação eclesial e social, abrangendo suas inquietações e aspirações espirituais e existenciais. Posteriormente, Montes mantinha-se disponível para atender pessoalmente aqueles que solicitassem acompanhamento individual, sentindo profunda satisfação apostólica ao compartilhar com eles a própria experiência espiritual e ajudá-los a descobrirem a presença de Deus em suas vidas.

Muitas outras instâncias apostólicas poderiam ser mencionadas. Em termos práticos, a busca do padre Montes por uma evolução pastoral do trabalho até alcançar um método e modo de evangelização que atendesse aos seus objetivos mais amplos e profundos foi resultado da análise que ele fez durante a pregação dos retiros anuais inicianos e do acompanhamento das mencionadas atividades. Padre Montes percebeu que o crescimento espiritual experimentado pelos participantes, gradualmente, se dissipava com o passar do tempo, tornando-se evidente a necessidade de um acompanhamento regular, personalizado e até mesmo processual com essas almas.

Para aperfeiçoar a forma de trabalho, o padre Montes seguirá examinando e aprofundando diversas áreas do conhecimento que lhe poderiam servir de mediação, irá recorrer não como fim último, mas como ferramentas de mediação, aos aportes de outras áreas do conhecimento, como as Artes, a Literatura, a Psicologia e as Ciências. Entre fins dos anos 1960 e inícios de 1970, percebeu uma relação entre o método iniciano dos Exercícios Espirituais, que se baseia na imagem e no símbolo, e as contribuições das citadas disciplinas. Com base nas investigações e na

ampla experiência pastoral que possuía, foi desenvolvendo um método de trabalho que ele chamará de Processo Dialético Simbólico de Direção Espiritual (cf. HAEDO, 2015, p. 167).

Padre Montes compreendeu a Direção Espiritual como um processo contínuo, reconhecendo a necessidade da persistência ao longo do tempo para o desenvolvimento de uma vida espiritual mais consistente, em vez de se basear apenas em eventos isolados.

A Direção Espiritual é concebida como dialética, pois ocorre por meio do vínculo dialogal entre o diretor espiritual, preferencialmente chamado de Responsável espiritual por Padre Montes, e o dirigido, de interlocutor. Essa dialética humana servirá como mediação para a dialética com Deus (cf. HAEDO, 2015, p. 171).

Esse processo dialético é também simbólico e confere uma abordagem inovadora ao tradicional ministério da Direção Espiritual na Igreja. A imagem já é familiar aos Exercícios Espirituais de Santo Inácio; no entanto, a sua conotação simbólica permitiu a Padre Montes incorporar essa abordagem em sua Direção Espiritual, possibilitando o acesso ao mundo interior do homem (cf. HAEDO, 2015, p. 173-174).

Entre os anos de 1970 e 1975, alguns dos seus interlocutores interessaram-se em participar e dar continuidade ao apostolado ao qual ele se dedicava. No contexto das vocações em Dalmanutá, ao longo do tempo e com o amadurecimento e a consolidação do Carisma, do Apostolado e da expressão congregacional, perceberam-se as exigências específicas desse apostolado e da forma de vida que dele decorrem, o que resultou na consagração dos diretores espirituais a Deus na Igreja, por meio dos tradicionais votos religiosos de pobreza, obediência e castidade, aos quais foi acrescido um quarto voto de receber e oferecer Direção Espiritual.

Nesse ínterim, o padre Montes sentiu a necessidade de encontrar alguém que sintonizasse com seu nível de fé e de discernimento na Direção Espiritual e profundidade na vida de oração. Em 1978, Ernesto Popelka buscou orientação espiritual com Montes. Ernesto era um jovem católico, popular esportista de futebol e psicólogo em formação; impelido por seu grande amor a Deus e pela fé, estabeleceu uma conexão espiritual significativa com Padre Montes. Como resultado desse intercâmbio relacional, próprio da Direção Espiritual, se deram a

consagração de Ernesto no Carisma de Dalmanutá e a formalização da Instituição em 15 de agosto de 1980, Solenidade da Assunção de Nossa Senhora. Após o falecimento de Padre Montes, Ernesto Popelka assumiu a Direção Espiritual da Instituição. Até os dias atuais, é uma grande referência para a congregação e o primeiro presbítero ordenado em Dalmanutá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se o tema da espiritualidade católica e da orientação espiritual, especialmente no contexto da Instituição Dalmanutá.

Ao considerar o problema central desta pesquisa – a contribuição da Direção Espiritual para o crescimento, o desenvolvimento e o amadurecimento da espiritualidade cristã dos jovens católicos –, é possível inferir que a prática da Direção Espiritual emerge como uma ferramenta fundamental para orientar e fortalecer a jornada espiritual dos jovens.

Ao examinar o papel da Instituição Dalmanutá e seu compromisso com a Direção Espiritual, evidencia-se como essa abordagem se torna especialmente relevante para os

jovens católicos, fornecendo-lhes uma estrutura sólida para o crescimento espiritual. A história e o legado de Dalmanutá destacam a importância de uma orientação espiritual contínua e personalizada para os jovens.

Ao criar um espaço de escuta e reflexão, os jovens são capacitados a discernir os movimentos do Espírito em suas vidas, cultivando uma espiritualidade autêntica e significativa. Além disso, a prática da Direção Espiritual ajuda-os a integrar a fé na vida cotidiana, tornando-se testemunhas vivas do Evangelho em meio aos desafios e às complexidades do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA: **A Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BERNARD, C.A. **Introdução à Teologia Espiritual**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Catecismo da Igreja Católica. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GRÜN, A. **O Espaço Interior**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

HAEDO, C., CRISTIANI, M.

Testemunha de Outra Realidade:

uma biografia do pe. Luis Montes s.j.
Buenos Aires: Instituição Dalmanutá,
2015.

LOYOLA, I. **Exercícios Espirituais.**

São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MENDIZABAL, L. M. **Dirección**

Espiritual: teoria y práctica. Madrid:

Biblioteca de Autores Cristianos,
1978.

PAULO VI. **Exortação Apostólica**

“Evangelii Nuntiandi. 1975.

Disponível em: https://www.vatican.va/content/paulvi/pt/apost_exhortations/documents/hf_pvi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html . Acesso em: 4 maio 2024.

RAGUIN, Y. **A direção espiritual.** São Paulo: Paulinas, 1988.

SCIADINI P. **A pedagogia da direção espiritual.** São Paulo: Loyola, 2006.

W. A. BARRY, W.J. CONNOLLY. **A prática da direção espiritual.** São Paulo: Loyola, 1987.

W. A. Barry. **A direção espiritual e o encontro com Deus:** uma indagação teológica. São Paulo: Loyola, 2005.

7.

Formação docente em Estado de Emergência: Crise climática, Governança Educativa e Pesquisa & Desenvolvimento nas licenciaturas

Ir. Silvana Soares¹

Prof^a. Ir. Olga da Conceição F. Belo²

Paulo Sergio de Sena³

¹ Vice-reitora do Centro Universitário Teresa D'Ávila Unifatea – vice.
reitoria@unifatea.edu.br

² Mestranda PPG Design, Tecnologia e Inovação Unifatea – olga.belo@unifatea.edu.br

³ Docente PPG Design, Tecnologia e Inovação Unifatea – paulo.sena@unifatea.edu.br

Resumo: Este trabalho propõe uma articulação entre Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) nas licenciaturas e os desafios emergentes da crise climática, considerando implicações antropológicas, educacionais e éticas. À luz das profundas transformações ambientais que impactam modos de vida e estruturas sociais, defende-se que a formação docente precisa integrar práticas pedagógicas inovadoras e uma compreensão ampliada da condição humana. Nesse cenário, a educação assume papel estratégico tanto na mitigação quanto na adaptação às mudanças climáticas, ao formar docentes como facilitadores e mediadores do conhecimento científico e agentes de transformação social. Analisa-se, também, o potencial das metodologias ativas, do uso de tecnologias emergentes e da governança educacional inspirada pela Ecologia Integral, sobretudo em instituições confessionais católicas. Argumenta-se que essas abordagens ampliam o horizonte formativo ao promover uma educação ética, crítica e comprometida com a sustentabilidade e o bem comum.

INTRODUÇÃO

A formação de docentes no Brasil enfrenta, simultaneamente, o desafio de se reinventar frente às mudanças estruturais da sociedade e às emergências ambientais que marcam o nosso tempo. Por um lado, a demanda crescente por inovação pedagógica impulsiona a incorporação de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) nos cursos de licenciaturas (SENA; FARIA; ALMEIDA, 2024). Por outro lado, as mudanças climáticas extrapolam os fenômenos denominados “naturais”, influenciando diretamente as formas de organização social e de existência, conforme apontado por Taddei (2024). Essas transformações ambientais reconfiguram, inclusive, a concepção de “pessoa humana” em suas dimensões biológica e subjetiva, colocando em evidência as inquietações éticas advindas do avanço científico sobre a vida (IFMA, 2005).

Diante desse cenário, torna-se urgente conectar as transformações ambientais aos processos formativos dos futuros docentes. Essa proposta de trabalho busca, portanto, integrar essas duas frentes – a inovação educacional via P&D e os desafios antropológicos da crise climática – para propor uma formação docente

mais sensível às complexidades do mundo contemporâneo.

Nesse processo, destaca-se a necessidade de repensar a governança educacional com base em uma ética da responsabilidade social, especialmente nas escolas católicas, em que a Ecologia Integral se afirma como princípio orientador das práticas pedagógicas e institucionais. Inspirada na encíclica *Laudato Si'* (FRANCISCO, 2015), essa abordagem convoca lideranças escolares a assumirem o cuidado com a Casa Comum como um compromisso formativo, indo além dos currículos tradicionais e incorporando práticas de gestão sustentáveis e dialógicas (VATICANO, 2020). Desse modo, a Ecologia Integral na governança escolar se apresenta como um elemento estruturante para uma educação inovadora, ética e comprometida com o bem comum.

A justificativa deste estudo fundamenta-se, assim, na urgência de integrar a educação climática de forma transversal, interdisciplinar e institucional nos currículos das licenciaturas. A crise ambiental contemporânea exige que docentes em formação compreendam os fundamentos científicos das mudanças climáticas, seus impactos sociais, culturais e políticos, bem como os desafios impostos à gover-

nança educacional. Nesse sentido, Redecker e Punie (2017) afirmam que a inovação educacional deve se alinhar às demandas globais emergentes, posicionando a sustentabilidade como eixo estruturante da formação docente aderida ao cotidiano da escola.

A partir dessas premissas, este trabalho propõe um modelo formativo que articule P&D e “Educação Climática”, contribuindo para uma pedagogia orientada pela resiliência e pela capacidade de adaptação frente às transformações ambientais, em diálogo constante com a governança institucional.

A problemática que orienta esta pesquisa pode ser sintetizada na seguinte questão: de que forma a integração entre P&D, governança e educação climática pode potencializar a formação docente no Brasil, preparando docentes para lidar com os desafios antropológicos decorrentes das mudanças ambientais? A literatura científica já reconhece o papel central da educação nos processos de mitigação e adaptação às mudanças climáticas (DINIZ-PEREIRA, 2017; KRENAK, 2019). Entretanto, ainda se observa um descompasso entre as inovações desenvolvidas no âmbito acadêmico e sua efetiva aplicação na educação básica, exigindo maior atenção às metodolo-

gias e práticas formativas capazes de promover essa convergência.

Com o objetivo de responder a essa problemática, adota-se, neste estudo, uma abordagem qualitativa, voltada à análise de estratégias pedagógicas inovadoras e suas aplicações na formação docente, bem como ao fortalecimento da governança institucional. São explorados casos de implementação de metodologias, denominadas de ativas, com foco na Educação Climática, discutindo-se caminhos para inserir temas socioambientais nos currículos das licenciaturas e propondo programas de formação continuada alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às especificidades das escolas brasileiras.

Assim, entende-se que a formação docente deve ser intrinsecamente vinculada a práticas institucionais sustentáveis e éticas, promovendo uma integração efetiva entre inovação pedagógica e governança educacional responsável. Essa abordagem amplia o alcance da formação, ao incorporar no debate a gestão escolar orientada pela Ecologia Integral, conforme propõem Francisco (2015) e o Pacto Educativo Global (VATICANO, 2020). Esse procedimento contribui para o fortalecimento de uma educação

climática crítica e transformadora, capaz de preparar docentes para os desafios do século XXI e promover lideranças escolares sensíveis às urgências ambientais e sociais. A responsabilidade social das instituições de ensino, portanto, consolida-se como um vetor estratégico para a transformação cultural e ecológica dos espaços educativos e das práticas de gestão da governança.

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A incorporação de Pesquisa e Desenvolvimento nos cursos de licenciatura apresenta-se como uma estratégia indispensável para a formação de docentes pesquisadores, preparados para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis aos desafios do mundo contemporâneo (SENA; FARIA; ALMEIDA, 2024). Em um contexto marcado por transformações sociais, ambientais e tecnológicas cada vez mais aceleradas, a formação docente exige a atualização de conteúdos e o fortalecimento de competências investigativas, críticas e criativas. Tal perspectiva amplia o papel do docente, que passa a atuar como

mediador do conhecimento e agente de transformação social.

Essa integração entre P&D e formação docente é, portanto, essencial para romper com modelos de ensino considerados tradicionais, os quais, frequentemente, se mostram descolados das realidades sociotécnicas e ambientais do século XXI. No entanto, para que a inovação pedagógica se consolide como prática, é necessário reconhecer o papel estratégico da governança institucional na consolidação de ambientes propícios à pesquisa e à experimentação educacional. A gestão escolar, quando pautada por princípios éticos e pela corresponsabilidade socioambiental, pode atuar como catalisadora da transformação, promovendo sinergia entre pesquisa acadêmica, prática docente e impacto social.

Como argumentam Diniz-Pereira e Zeichner (2017), inserir a pesquisa na formação inicial e continuada de docentes favorece uma abordagem reflexiva e contextualizada do ensino, o que possibilita a construção de estratégias pedagógicas conectadas às realidades vividas nas escolas. No entanto, a implementação efetiva de metodologias ativas e o uso qualificado de tecnologias

digitais ainda enfrentam obstáculos concretos, como lacunas na formação docente e resistência institucional à mudança (FILATRO; BILESKI, 2017; SENA; FARIA; ALMEIDA, 2024). Esses desafios evidenciam a necessidade de fortalecimento da governança educacional como eixo estruturante das políticas formativas e da criação de uma cultura organizacional orientada para a inovação.

Dentre as estratégias promissoras para potencializar a formação docente, destacam-se a articulação entre pesquisa e prática pedagógica, que favorece o desenvolvimento de habilidades investigativas (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2017); o uso de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade aumentada, que ampliam os horizontes da aprendizagem (REDECKER; PUNIE, 2017); e a criação de material didático interativo, como jogos pedagógicos e *kits* educacionais (FILATRO; BILESKI, 2017). Além disso, a valorização do ambiente educativo como espaço integrador de experiências e significados, proposta pela educação Salesiana, contribui para uma formação humanizada, na qual a convivência, a alegria e a corresponsabilidade se constituem como pilares ético-pedagógicos (IFMA, 2005).

Esse conjunto de práticas aponta para uma concepção de formação que supera a fragmentação entre teoria e prática e que busca formar docentes autônomos, comprometidos com a transformação social e preparados para lidar com os desafios impostos pela crise climática e pelas desigualdades estruturais. O vínculo entre inovação pedagógica, pesquisa aplicada e governança institucional torna-se, portanto, o alicerce de uma nova cultura formativa, que reposiciona o papel do docente como protagonista na construção de um projeto educativo crítico, criativo e sustentável.

PESQUISA, ANTROPOLOGIA, CRISE CLIMÁTICA E FORMAÇÃO DOS DOCENTES

A emergência climática impõe novos desafios à educação e às demais ciências, exigindo abordagens mais complexas e comprometidas com a sustentabilidade da vida. Nesse cenário, a produção de conhecimento, por meio da pesquisa, torna-se essencial para a formação de educadores capazes de promover a consciência ambiental e o cuidado

com o planeta. A formação docente, nesse contexto, adquire papel central, uma vez que os docentes são mediadores e facilitadores entre a ciência e a sociedade. No entanto, como apontam Fusinato e Obara (2024), muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para abordar temas relacionados às mudanças climáticas. Isso evidencia a urgência de programas de formação continuada que articulem a Educação Ambiental com experiências institucionais de governança sustentável (SILVA; LIMA; OLIVEIRA, 2022).

A construção dessa formação deve estar ancorada em uma perspectiva antropológica integral, que reconheça o ser humano em sua totalidade – afetividade, racionalidade, espiritualidade, corporeidade e sociabilidade (BRASIL ESCOLA, 2025). Essa abordagem amplia o papel das outras ciências e da educação na criação de um projeto pedagógico transformador, fundado no desenvolvimento humano e na construção de um sentido coletivo de vida. Tal visão enriquece a prática educativa e fortalece o compromisso ético com as futuras gerações.

A crise ecológica, nesse sentido, manifesta-se, também, como uma crise ética, cultural e espiritual. O antropocentrismo moderno, ao

priorizar a razão e a técnica, fragilizou o vínculo do ser humano com o “mundo natural”. Francisco (2015, p. 115) alerta para a necessidade de resgatar essa relação e denuncia que “um antropocentrismo desordenado gera um estilo de vida desordenado”. Para enfrentar esse cenário, é necessário superar a fragmentação dos saberes por meio da integração entre Antropologia Integral e Ecologia Integral. Como ressalta Francisco (2025, n. 138), “tudo está interligado”, e o conhecimento isolado pode levar à ignorância. É com esse espírito que o Pacto Educativo Global, também promovido pelo Papa Francisco, propõe uma educação centrada na “pessoa humana”, baseada em fundamentos antropológicos sólidos e orientada pela solidariedade (VATICANO, 2020).

Promover um desenvolvimento científico atento à dignidade da pessoa e à gravidade da crise ambiental requer uma intencionalidade pedagógica que articule saberes diversos e contextos reais. A formação de docentes deve, portanto, contemplar práticas inovadoras e sensíveis aos desafios ecológicos contemporâneos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2025; UNESCO, 2025). Nessa linha, autores, como Jacobi (2024) e Almeida

e Almeida (2024), defendem que os docentes devem assumir o papel de pesquisadores protagonistas, capazes de gerar novos conhecimentos voltados ao cuidado com o ambiente e à transformação social.

Assim, fortalecer a articulação entre pesquisa, formação docente e ética ambiental torna-se um imperativo diante dos desafios impostos pela crise climática. Essa articulação permitirá à educação cumprir sua missão de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. A construção de novas perspectivas para a pesquisa e para a prática pedagógica é, portanto, uma necessidade ética e social inadiável para o presente e o futuro das gerações.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E TRANSFORMAÇÕES ANTROPOLÓGICAS

As mudanças climáticas constituem um processo transformador das estruturas sociais, culturais e simbólicas da humanidade. Suas consequências ultrapassam os limites da Ecologia clássica, alcançando dimensões antropológicas que

reconfiguram os modos de viver, produzir e conviver. Como argumenta Taddei (2024), a crise climática altera os biomas e seus desdobramentos conceituais, exigindo novas formas de organização social e compreensão do viver nesses e desses territórios. Essa perspectiva revela a importância de uma abordagem integradora, capaz de compreender a complexa interação entre ambiente, cultura e sociedade.

Nesse contexto, a Antropologia e demais Ciências Sociais desempenham papel essencial ao investigar como diferentes comunidades percebem e respondem às transformações ambientais. A interpretação de eventos extremos, como enchentes, secas e ondas de calor, varia conforme os valores culturais e os repertórios simbólicos das populações. Assim, a educação deve considerar essas singularidades para construir caminhos de mitigação e adaptação mais justos e eficazes.

Vale destacar que os impactos das mudanças climáticas não são uniformes: grupos sociais distintos vivenciam vulnerabilidades específicas diante das crises ambientais. Populações indígenas, comunidades ribeirinhas e moradores das periferias urbanas estão entre os mais afetados por desastres naturais, como secas

prolongadas, enchentes e tempestades severas (IPCC, 2023). Essas ocorrências agravam desigualdades já existentes, o que compromete a segurança alimentar e hídrica, e demandam políticas públicas e educativas com abordagem interseccional que contemple as múltiplas dimensões da exclusão.

Uma das expressões mais dramáticas dessas transformações é o deslocamento populacional forçado, cada vez mais frequente em várias regiões do mundo. A chamada “migração climática” já constitui um fenômeno concreto, que exige ações coordenadas para garantir a acolhida, a inserção e o acesso à educação para essas populações. Nesse processo, a escola emerge como espaço privilegiado para o acolhimento, conforme defendem Diniz-Pereira e Zeichner (2017). Para além de somente receber os estudantes, a escola pode contribuir na construção de currículos contextualizados, capazes de dialogar com suas trajetórias e experiências, oferecendo, assim, um suporte mais efetivo à integração social.

As transformações sociais associadas às mudanças climáticas também afetam os valores culturais contemporâneos. O conceito de sustentabilidade, por exemplo, precisa ser ressignifi-

cado: não se limita mais ao consumo consciente, pois deve incluir a justiça climática, o respeito aos territórios tradicionais e o reconhecimento das epistemologias indígenas (KRENAK, 2019). Para muitos povos originários, a relação com a natureza é marcada por reciprocidade e interdependência, e não por dominação ou exploração. Incorporar essas visões ao debate educativo amplia a compreensão da crise climática e fortalece alternativas de convivência mais harmônicas e sustentáveis.

Dessa forma, compreender a intersecção entre mudanças climáticas e transformações antropológicas requer uma abordagem interdisciplinar que integre os saberes das ciências naturais e sociais. Essa articulação oferece uma visão mais abrangente da crise ambiental, permitindo à educação ocupar um papel estratégico na preparação das novas gerações para enfrentar as complexidades do nosso tempo.

Repensar a formação docente, portanto, significa criar processos educativos que combinem pesquisa, governança sustentável e educação climática em um modelo formativo coerente com os desafios do século XXI. A articulação entre ensino, pesquisa e inovação fortalece uma Peda-

gogia que transmite conteúdo e forma sujeitos críticos e engajados na construção de um futuro mais justo e sustentável.

Nesse contexto, as mudanças climáticas exigem uma atenção redobrada aos territórios e às culturas locais. Ao valorizar o diálogo com as comunidades e incentivar o protagonismo juvenil, a escola pode favorecer uma inserção ativa dos estudantes nos contextos em que vivem. Tal movimento contribui para uma adaptação viável e socialmente responsável, conforme sugerem as orientações da educação Salesiana, centrada na convivência, na responsabilidade e no compromisso com a justiça socioambiental (IFMA, 2005).

EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

A articulação entre Pesquisa & Desenvolvimento e mudanças climáticas, no contexto educacional, revela o potencial transformador da escola como espaço formativo de cidadania crítica e resiliência socioambiental. Ao ressignificar o papel da educação, desloca-se o foco de um ensino transmissivo para a promoção de experiências

de aprendizagem conectadas às realidades locais e globais. Nesse cenário, como defendem Redecker e Punie (2017), a educação contemporânea deve alinhar-se às novas demandas do século XXI, incorporando práticas pedagógicas inovadoras que ultrapassem os limites tradicionais da sala de aula.

A integração entre inovação pedagógica e educação climática torna-se, portanto, uma estratégia fundamental para garantir aprendizagens significativas, engajadas e sensíveis aos desafios socioambientais. Projetos interdisciplinares com foco em questões ambientais despontam como práticas potentes nesse contexto. Ao investigar problemas locais – como a qualidade da água, o uso do solo ou a segurança alimentar –, os estudantes conectam o conhecimento acadêmico à sua vivência cotidiana, desenvolvendo uma consciência crítica sobre o meio em que vivem (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2017). Iniciativas, como hortas escolares, observatórios ambientais e ações de monitoramento participativo, demonstram a eficácia dessa abordagem na formação da consciência ecológica.

Nesse processo, destaca-se o papel central da Governança Educacional como eixo estruturante da transfor-

mação social, sobretudo em instituições confessionais. A proposta da Ecologia Integral, inspirada pela encíclica *Laudato Si'* (FRANCISCO, 2015), redefine a gestão escolar, superando os enfoques burocráticos e administrativos para integrar os princípios do cuidado com a vida, da justiça social e da sustentabilidade. Nessa perspectiva, a liderança escolar assume o compromisso com a construção de uma ética educacional voltada para a corresponsabilidade com a Casa Comum, como reforça o Magistério da Igreja (VATICANO, 2020).

Além do espaço formal da escola, ambientes não formais de aprendizagem também despontam como oportunidades valiosas para o fortalecimento da educação climática. De acordo com Cadena Ser (2024), atividades extracurriculares, como oficinas, feiras, trilhas ecológicas e projetos comunitários, ampliam o engajamento dos estudantes com os saberes tradicionais e reforçam o vínculo entre educação, cultura e natureza. A valorização do conhecimento ancestral de povos originários, por exemplo, contribui para uma leitura ampliada e descolonizada das relações socioambientais, fortalecendo a diversidade epistêmica e cultural.

Nas salas de aula, a utilização de metodologias ativas – como a sala de aula invertida, a gamificação e o estudo de casos – tem demonstrado elevado potencial para tornar os temas ambientais mais acessíveis, interativos e envolventes (FILATRO; BILESKI, 2017). A combinação dessas estratégias com tecnologias digitais inovadoras permite a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos, nos quais os estudantes se tornam protagonistas do próprio processo educativo, buscando soluções sustentáveis e criativas para os problemas que os cercam.

Para que esse movimento se consolide, a formação continuada dos docentes revela-se um pilar. Segundo a UNESP (2024), os programas formativos devem integrar os saberes da Ciência Climática, da Antropologia e da Inovação Pedagógica, assegurando que os educadores estejam cientificamente atualizados e metodologicamente preparados para enfrentar os desafios ambientais nas escolas. A capacitação permanente, articulada às diretrizes curriculares e às realidades locais, fortalece a escola como espaço de promoção da resiliência e da adaptação climática, ampliando seu papel na transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade dos desafios socioambientais contemporâneos, a educação precisa assumir com clareza sua responsabilidade na construção de sociedades mais preparadas para lidar com os impactos das mudanças climáticas. A articulação entre Pesquisa & Desenvolvimento e formação docente revela-se como um caminho promissor para incorporar a sustentabilidade aos processos pedagógicos, promovendo práticas educativas capazes de estimular a consciência crítica, a criatividade e o protagonismo dos estudantes.

Para que essa transformação se torne realidade, é necessário reconfigurar a abordagem das mudanças climáticas nas licenciaturas, posicionando esse tema como um dos eixos estruturantes da formação de docentes. Trata-se de um movimento que vai além da inserção pontual de conteúdo ambiental: requer a construção de currículos integrados, metodologias ativas, governança educacional sustentável e ações formativas continuadas que dialoguem com os territórios e as comunidades.

Projetos interdisciplinares constituem uma das estratégias mais efica-

zes para esse fim, ao estimular o pensamento reflexivo e a resolução de problemas reais dentro do ambiente escolar. Quando os docentes incentivam os alunos a investigar questões ambientais locais e a buscar soluções sustentáveis, favorecem a construção de saberes aplicados e fortalecem os vínculos dos estudantes com suas comunidades. Essa imersão contextualizada amplia o alcance do conhecimento científico e contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A educação climática, no entanto, não deve restringir-se aos espaços formais da sala de aula. A realização de atividades em ambientes não formais — como oficinas em comunidades, visitas a áreas de conservação e experiências de aprendizagem ao ar livre — oferece aos estudantes vivências concretas que ampliam a percepção sobre a interdependência entre seres humanos e “natureza”. Possibilita, também, a valorização dos saberes ancestrais e a incorporação de outras epistemologias no processo educativo.

Nesse contexto, as metodologias ativas desempenham um papel pedagógico importante ao tornar o ensino mais envolvente, interativo e centrado na autonomia dos estudantes. Estra-

tégias como gamificação, estudo de casos, projetos investigativos e uso de tecnologias digitais proporcionam novos modos de ensinar e aprender sustentabilidade, estimulando a criatividade e a resolução colaborativa de problemas. O docente, por sua vez, assume a função de mediador e facilitador, orientando os alunos na construção de soluções viáveis para os desafios climáticos contemporâneos.

Adotar uma perspectiva ecológica na gestão escolar configura-se como expressão concreta da responsabilidade social educativa. Quando a governança institucional se alinha aos princípios da Ecologia Integral, promove-se uma cultura organizacional pautada na escuta, na corresponsabilidade e no compromisso com a transformação comunitária (IFMA, 2005). Essa cultura favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas à sustentabilidade e à justiça socioambiental, reforçando o papel da escola como espaço de formação integral.

Essa proposta educacional inovadora abre caminho para novos estudos que investiguem as possibilidades de inserção da educação climática nos cursos de Licenciatura e na Educação Básica. Pesquisas futuras poderão sistematizar as metodologias propostas, analisar seus impactos na

formação de docentes e no engajamento estudantil, bem como avaliar os efeitos dessas práticas na cultura institucional. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à formação docente em sustentabilidade e clima serão fundamentais para consolidar uma educação comprometida com a construção de sociedades mais resilientes, solidárias e preparadas para os desafios impostos pelas emergências ambientais do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P; ALMEIDA, J. Educação ambiental como aliada no enfrentamento das mudanças climáticas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 76, n. 3, 2024.
- BRASIL ESCOLA. **Antropologia**: conceito, o que estuda, origem, áreas. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/antropologia.htm>> Acesso em: 31 mar. 2025.
- CADENA SER. **Ser sostenibles: las nuevas generaciones y el futuro del clima**. Disponível em: <<https://cadenaser.com/aragon/2024/11/29/ser-sostenibles-las-nuevas-generaciones-y-el-futuro-del-clima-radio-zaragoza/>>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FRANCISCO, Papa. **Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2025.
- FILATRO, A; BILESKI, S. **Produção de conteúdos educacionais**. Saraiva Educação, 2017.
- FUSINATO, B. G; OBARA, A. T. Educação ambiental e mudanças climáticas: concepções e práticas de docentes da educação básica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 19, n. 7, p. 208-221, set. 2024.
- IPCC. **Climate Change 2023: Synthesis Report**. Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023. Disponível em: <<https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>> Acesso em: 6 jan. 2025.

JACOBI, P. R. Mudanças climáticas e ensino superior: a combinação entre pesquisa e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e139872, 2024.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.

IFMA - INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. Para que tenham vida e vida em abundância:

Linhas orientadoras da missão educativa das FMA. Roma: Instituto Filhas de Maria Auxiliadora, 2005.

REDECKER, C; PUNIE, Y. **Digital Competence of Educators**. European Commission, 2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Educadores já podem se inscrever para formação em Educação Ambiental**. Salvador, 14 fev. 2025. Disponível em: www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-02/1405/educadores-ja-podem-se-inscrever-para-formacao-em-educacao-ambiental-e. Acesso em: 31 mar. 2025.

SENA, P. S; FARIA, J. R. F; ALMEIDA, B. N. Pesquisa & Desenvolvimento – P&D nas Licenciaturas. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES**, 2024, On-line. **Anais eletrônicos**. Santo André: V&V Editora, 2024. v. 4, p. 1729. DOI: <https://doi.org/10.47247/LA/6063.070.3>.

SILVA, J; LIMA, M; OLIVEIRA, P. Governança para a sustentabilidade nas universidades: uma revisão sistemática. **Anais do ENGEMA**, 2022.

TADDEI, R. Mudanças climáticas, mudanças antropológicas. **Anuário Antropológico**, 2024.

UNESCO. **#EducaçãoClimática**. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/291298-e-duca%C3%A7%C3%A3oclim%C3%A1tica>. Acesso em: 31 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. **Formação continuada e metodologias ativas no ensino de ciências**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/463bf179-b3f1-4d53-b6ff-2aedfdf35d58>. Acesso em: 6 mar. 2025.

VATICANO. Pacto Educativo

Global. Disponível em: <<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

VIEIRA, S. L. **O impacto das mudanças climáticas na educação: iniciando um debate.** Nota Técnica. Todos Pela Educação, dez. 2024.

8.

A contribuição da escola na formação política das juventudes

Francisco A. Morales Cano¹

¹ Bacharel em Filosofia e Teologia pela PUC-RJ. Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (RJ). Foi Diretor Educacional do Grupo Santo Agostinho (MG). Atualmente, é consultor de diversas instituições de ensino por meio da DOXA Educacional.

Resumo: O conhecido e consagrado pensamento de que “política e religião não se discutem” parece ter fossilizado dentro da alma tupiniquim, que o aceita de forma passiva como verdade incontestável. Virou axioma. Isso sempre foi assim? E deveria ser no futuro?

Sem lugar para dúvidas, é na discussão do público o lugar onde construímos o futuro possível da vida em convivência pacífica dos seres humanos e do planeta. No entanto, hoje em dia, delegamos essa nobre atividade aos “profissionais da política”, representantes dos grupos de poder, aos espertalhões de turno, manipuladores de massas e que querem, na maioria, que nada mude. **É a democracia de fachada, formal, não participativa**, do voto, apenas.

A tarefa de ajudar a formar a consciência das juventudes, nesse sentido, se apresenta hercúlea e desafiadora e vai exigir da escola, nosso foco de atenção aqui, clarividência, discernimento, coragem e estratégias adequadas para levá-la enfrente. A nossa tentativa é ajudar a entender esse desafio “do político” e traçar um caminho capaz de tirar os nossos jovens do letargo e da apatia que possibilita, cada vez mais, o deterioro da convivência humana

e afasta a possibilidade de construir uma polis justa, equitativa e fraterna, centrada no bem comum.

Palavras-chave: Política. Escola. Bem Comum. Juventudes. Formação.

O CONCEITO DE POLÍTICA NA HISTÓRIA

1. O pensamento político tem raízes na Grécia Antiga, onde a polis (cidade-estado) representava o espaço privilegiado da vida pública, da deliberação comum e da formação do cidadão. Para os gregos, a política não era apenas um instrumento de governança, mas a via pela qual se buscava a vida ética e justa. Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), em sua obra “Política”, define a natureza humana não apenas como biológica, mas, também, social e política: “O homem é por natureza um animal político” (zoon politikon) (ARISTÓTELES, 1991, p. 5). Tal afirmação revela que a realização plena do indivíduo ocorre somente no contexto da coletividade, por meio da convivência cívica e da participação nas decisões comuns. Para o filósofo, a polis existe “não só para viver, mas para viver bem” (ARISTÓTELES, 1991,

p. 10), o que implica uma concepção de política intimamente ligada à ética e à virtude. Essa visão fundamenta a noção clássica de cidadania ativa e de responsabilidade coletiva na construção do bem comum.

2. Com o advento da Idade Média, o pensamento político passa a ser mediado pela teologia cristã. Santo Agostinho (354-430) defende que o poder terreno é passageiro diante da eternidade da “Cidade de Deus” (AUGUSTINUS, 1999), enquanto Santo Tomás de Aquino (1225-1274), influenciado por Aristóteles, reconhece o papel do governo na promoção da justiça e do bem comum (AQUINO, 2002).

3. Na modernidade, Nicolau Maquiavel (1469-1527) rompe com a tradição moral e propõe uma visão realista da política. Em “O Príncipe”, afirma que “os homens em geral julgam mais com os olhos do que com as mãos; todos veem o que parece, poucos sentem o que é” (MAQUIAVEL, 2008, p. 62), defendendo que a manutenção do poder exige astúcia e pragmatismo.

- Thomas Hobbes (1588-1679), em “Leviatã”, concebe o Estado como uma entidade artificial criada para evitar a guerra de todos contra todos, sendo que “a vida do homem seria solitária, pobre,

sórdida, brutal e curta” (HOBBS, 2003, p. 98) sem o pacto político.

- John Locke (1632-1704) introduz uma perspectiva liberal ao enfatizar os direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade. Para ele, “onde não há lei, não há liberdade” (LOCKE, 1998, p. 45), pois as leis são garantias contra o arbítrio.

- Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) aprofunda o conceito de vontade geral ao declarar que “o homem nasce livre, mas por toda parte encontra-se acorrentado” (ROUSSEAU, 1999, p. 21), advogando por uma política baseada na soberania popular e na participação cidadã.

- No século XIX, Karl Marx (1818-1883) redefine a política como expressão dos conflitos de classe, afirmando que “o Estado é o comitê executivo da burguesia” (MARX; ENGELS, 1998, p. 34), propondo uma revolução estrutural para a superação da dominação capitalista.

4. O conceito de política sofreu significativas transformações ao longo dos séculos XX e XXI, refletindo as mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que caracterizam a modernidade e a contemporaneidade.

- Hannah Arendt (1906-1975) resgata a dimensão ativa da política como espaço da ação, da liberdade e da

pluralidade. Em “A condição humana”, afirma que “a essência da ação e do discurso reside no fato de que eles revelam o agente” (ARENDR, 2007, p. 209), e diferencia o trabalho, a obra e a ação, colocando a política como esfera da ação conjunta e da criação do mundo comum.

- **Michel Foucault (1926-1984)** redefiniu o entendimento da política ao deslocar o foco das instituições para as *relações de poder disseminadas na sociedade*. Segundo ele, o poder não se concentra apenas no Estado, mas circula nas práticas, nos discursos e nas instituições do cotidiano. Suas obras, como “*Vigiar e Punir*” (1975) e “*A História da Sexualidade*” (1976), foram fundamentais para compreender os mecanismos de dominação e controle social.

- **Norberto Bobbio (1909-2004)** foi um dos maiores teóricos da democracia no século XX. Em obras, como “*Direita e Esquerda*” (1994) e “*Teoria Geral da Política*” (1999), destacou a política como um conjunto de regras e procedimentos que organizam o conflito social de forma pacífica e institucionalizada. Para Bobbio, a política deve ser o campo da legalidade, do debate público e da solução pacífica dos conflitos.

- **Jürgen Habermas (1929-)** introduziu o conceito de *democracia deliberativa*, segundo o qual o espaço público deve ser um ambiente de diálogo, argumentação e construção de consensos racionais. Em “*Teoria da Ação Comunicativa*” (1981), propõe que a política se legitima quando baseada na comunicação livre de coerções, em que os cidadãos deliberam sobre os assuntos de interesse comum. Para ele, a crise da democracia pode ser superada por meio do fortalecimento do espaço público e do debate informado e ético.

- **Zygmunt Baumann (1925-2017)** refletiu sobre os desafios da política na modernidade líquida, marcada pela fragilidade dos vínculos sociais, pelo consumismo e pela insegurança generalizada. Em “*Modernidade Líquida*” (2000), demonstra como a política enfrenta dificuldades em construir projetos coletivos duradouros, em meio ao individualismo crescente e à volatilidade das relações.

- **Antônio Negri (1933-2023) e Michael Hardt (1960-)** analisam a política no contexto da globalização. Na obra “*Império*” (2000), afirmam que o poder deixou de estar centralizado nos Estados-nação e passou a ser exercido de forma globalizada, por meio de redes econômicas,

tecnológicas e culturais. Introduzem o conceito de *multidão*, que representa os sujeitos coletivos que resistem às novas formas de dominação e constroem alternativas políticas descentralizadas e horizontais.

- **Manuel Castells (1942-)** é um dos principais estudiosos da **relação entre política**, tecnologia e sociedade. Em *“A Sociedade em Rede”* (1996), mostra como as tecnologias de informação transformaram as práticas políticas, dando origem a movimentos sociais digitais, novas formas de organização, mobilização e resistência. Segundo ele, o poder, no século XXI, está diretamente relacionado à capacidade de controlar e produzir informações nas redes.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA SOCIEDADE ATUAL

A compreensão do papel da escola na formação política das juventudes exige, também, um olhar atento para os grandes e inéditos desafios enfrentados pela sociedade atual, já definida como *sociedade líquida* (Baumann), *sociedade do cansaço* (Chul Han), *sociedade do espetáculo*

(Guy Debord) e *sociedade da pós-verdade* (Steve Tesich), dentre outros.

- **A crise das democracias representativas**, com o avanço de discursos populistas e projetos políticos autoritários, que usa como arma a **“guerra cultural”**, onde o importante é eliminar o outro, visto como inimigo. Existe uma crescente demanda por participação cidadã direta e pela reconfiguração dos espaços políticos tradicionais, que já não dão conta da polis e seu desenvolvimento. *É preciso repolitizar a polis.*

- O avanço da desinformação, das *fake news* e da pós-verdade compromete o debate democrático e dificulta o diálogo entre diferentes posições, promovendo o *“caos cognitivo”*. A escola católica precisa se tornar um espaço de checagem da verdade, da reflexão consciente e da formação de opiniões fundamentadas.

- A fratura social continua evidente e, por vezes, se alargando. O Brasil permanece entre os países mais desiguais do mundo, com índices alarmantes de pobreza e concentração de renda. Essa desigualdade se reflete no acesso à educação, saúde, moradia e segurança, criando realidades juvenis e familiares profundamente

distintas entre si, permeadas pela frustração e pela vontade de ascender a qualquer custo. O caso não é só brasileiro, mas global.

- A violência sistêmica como forma de resolução de conflitos é outro fator preocupante. Segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2023), os jovens, especialmente os negros e moradores de periferias, estão entre as maiores vítimas de homicídios. Essa violência não é apenas física, mas também simbólica, quando os jovens não se veem representados nos espaços de poder e decisão. A violência está se estendendo, também, entre países, grupos e ideologias diferentes como forma de dominação do outro e manutenção do poder e da hegemonia.

- A crise ambiental e climática (colapso ambiental), que coloca em risco o futuro da vida no planeta. A degradação dos biomas brasileiros, o aquecimento global e o consumismo exacerbado, frutos de um capitalismo voraz, somados à ausência de políticas públicas ambientais eficazes, exigem que a escola católica promova uma formação ecológica integrada à formação política.

- Os problemas de saúde mental entre os jovens merecem atenção redobrada. A ansiedade, a depressão e o

sentimento de desamparo têm crescido nos últimos anos, especialmente no contexto pós-pandemia. Como aponta Jonathan Haidt, no seu livro “Geração Ansiosa” (2024), é necessário fortalecer os vínculos afetivos e oferecer suporte emocional como parte da missão educativa.

Diante desses e de outros desafios, a escola católica tem o dever de ser um espaço de resistência, esperança e diálogo, comprometida com a transformação social e com a promoção da dignidade humana, seguindo o mandato de Jesus de construir o Reino de Deus.

POLÍTICA, BEM COMUM, CIDADANIA E JUVENTUDES

Pensar o papel da escola na formação política das juventudes requer clareza conceitual e articulação desses conceitos. O termo “politikós”, como já apontado, remete ao que pertence à vida em comunidade, e era aplicado na Grécia antiga aos que se dedicavam a promover a “coisa pública” (políticos). Oponha-se a “idiotikós”, conceito aplicado aos que se preocupavam apenas com os interesses próprios (idiotas).

Para além da disputa partidária, política é, portanto, ação coletiva, é cuidado com o bem comum, é envolvimento com os destinos da sociedade. No entanto, essa palavra vem sendo esvaziada do sentido mais nobre e sendo relacionada ao individualismo, ao interesse próprio, à corrupção, a arranjos e ao manutenção no e do poder pelas classes dominantes por meio dos “seus” representantes.

Cidadania, por sua vez, refere-se à capacidade de exercer direitos e deveres em sociedade, sendo o sujeito político alguém consciente e atuante em prol do coletivo. Nesse contexto, formar cidadãos é formar pessoas com consciência crítica e capacidade de transformação.

No que se refere às juventudes — no plural —, é necessário entender a multiplicidade de experiências que constituem essa fase da vida. Juventudes urbanas, rurais, negras, indígenas, periféricas, conectadas, excluídas, engajadas. Todas refletem formas distintas de estar no mundo. Segundo relatório da UNESCO (2021), o Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens entre 15 e 29 anos; é uma das populações juvenis mais diversas e numerosas da América Latina.

JUVENTUDES BRASILEIRAS E PROTAGONISMO: ESCUTAR, CONFIAR E MOBILIZAR

O protagonismo juvenil não é um favor concedido, mas um direito. Paulo Freire já alertava que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Pedagogia do Oprimido, 1970). Quando a escola escuta os jovens, confia neles e os mobiliza para ações reais, ela constrói pontes de transformação.

O cenário contemporâneo impõe desafios significativos às juventudes brasileiras. De acordo com o IBGE (2022), mais de 10 milhões de jovens estão fora da escola e do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, enfrentam o aumento da violência, das desigualdades e dos transtornos mentais. Conforme destacado por J. Haidt, vivemos uma epidemia de ansiedade entre os adolescentes, alimentada por pressões acadêmicas, redes sociais e incertezas quanto ao futuro.

Entretanto, essa juventude também se destaca pela criatividade, pela luta por direitos, pela resistência e reinvenção. Os jovens participam de coletivos culturais, movimentos sociais, mídias alternativas e pastorais

juvenis. Rejeitam modelos autoritários e clamam por escuta e participação. Estão mais conectados, informados e engajados do que nunca.

Experiências de protagonismo que incluam grêmios estudantis, assembleias, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, voluntariado e participação nas decisões escolares devem ser amplamente promovidas.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DAS JUVENTUDES

Compreender a política como espaço de construção coletiva, conforme delineado desde Aristóteles até pensadores contemporâneos, como Hannah Arendt, impõe à escola o papel essencial de agente formador de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social. A educação, portanto, não pode restringir-se à transmissão de conteúdos neutros, mas deve cultivar o pensamento crítico, o diálogo e a participação cidadã desde os primeiros anos da formação escolar. Paulo Freire (1996), referência fundamental nesse debate, afirma que

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47). Essa pedagogia libertadora, centrada na escuta e no respeito ao sujeito histórico que aprende, coloca a escola como lugar privilegiado de formação política. Ao educar para a consciência crítica – o que Freire chama de consciência histórica e política do mundo –, a escola contribui para que os jovens compreendam sua realidade, se reconheçam como protagonistas e se engajem de forma ética e transformadora na sociedade. A formação política das juventudes, nesse sentido, exige que a escola proporcione vivências concretas de participação, como assembleias estudantis, debates, projetos de intervenção social e práticas democráticas no cotidiano escolar. Mais do que ensinar sobre política, é preciso vivenciá-la: exercitar a escuta, o respeito ao diverso, o discernimento ético e o compromisso com o bem comum. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988, reforça o papel da educação na promoção da cidadania e dos direitos humanos. Entre as competências gerais, destaca-se a necessidade de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilida-

de, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017).

A ESCOLA CATÓLICA E OS VALORES DO REINO

Nas escolas católicas, esse compromisso se articula também com a dimensão pastoral, que integra fé e vida à luz do Evangelho.

A Campanha da Fraternidade 2024, ao abordar o tema “Fraternidade e Amizade Social”, conclama a comunidade educativa a promover a cultura do encontro e do diálogo como fundamento da ação política cristã. A inspiração na *Fratelli Tutti*, do Papa Francisco (2020), reforça que a política deve ser expressão do amor social e da construção de pontes, não de muros. O Papa Francisco nos convida a resgatar uma política “como uma das formas mais preciosas da caridade” (FRANCISCO, 2020, n. 180), orientada pela escuta dos mais pobres, pelo serviço, pela justiça e pela promoção da dignidade humana. Tal visão aproxima-se da concepção aristotélica da política como realização da vida virtuosa e do bem comum,

atualizando-a a partir do Evangelho. Assim, a formação política das juventudes nas escolas católicas deve promover, simultaneamente, o desenvolvimento da racionalidade crítica, da sensibilidade ética e da espiritualidade comprometida com a justiça. Isso significa preparar os jovens não apenas para entender a política institucional, mas para transformar a realidade com base nos valores do Reino: solidariedade, equidade, diálogo, respeito à dignidade humana e cuidado com a casa comum.

A escola católica possui uma missão que vai além da transmissão de conteúdos: educar para a vida. Conforme afirma o documento “*Gravissimum Educationis*”, cabe à escola cristã formar cidadãos responsáveis, conscientes e comprometidos com a justiça. Inspirada pela Doutrina Social da Igreja, a escola católica é chamada a ser espaço de humanização, solidariedade e discernimento político.

O Papa Francisco, em *Fratelli Tutti* (2020), lembra que “a política, tão denegrida, pode ser uma das formas mais elevadas de caridade” (n. 180). Nesse sentido, formar politicamente é amar o próximo. É oferecer aos jovens a possibilidade de ler o mundo com os olhos da fé e da justiça. Projetos pedagógicos integrados à pastoral,

debates sobre atualidades, campanhas de solidariedade, participação estudantil e ensino religioso crítico são caminhos concretos de vivência política na escola.

MEDOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Entre os principais obstáculos à formação política, estão o medo da ideologização, a ausência de formação docente adequada e a resistência institucional. Em tempos polarizados, muitos educadores e suas instituições se sentem inseguros para abordar temas políticos por receio de críticas ou conflitos com a instituição, estudantes e famílias.

No entanto, o compromisso com a formação política exige coragem e discernimento. É possível implementar espaços de formação continuada, incentivar práticas dialógicas e fortalecer a articulação entre a escola, a sociedade e seus desafios. A transversalidade curricular, o ensino religioso contextualizado, as práticas de justiça restaurativa e os projetos de vida são ferramentas poderosas de transformação.

A UNESCO (2023) destaca que a educação para a cidadania global deve ser prioridade na formação de jovens no século XXI. Isso significa promover competências como empatia, pensamento crítico, cooperação e ação coletiva, pilares de uma nova cultura política.

Seguem alguns exemplos de práticas que podem ser promovidas dentro da escola católica:

- incluir vivências participativas no cotidiano escolar, de acordo com cada etapa e amadurecimento, como grêmios estudantis, assembleias, rodas de conversa e fóruns juvenis, permitindo aos estudantes a prática real da escuta, do debate e da deliberação;
- trabalhar transversalmente temas políticos e sociais em todas as áreas do conhecimento, relacionando-os com a vida concreta dos estudantes, especialmente com os desafios de seu território e de sua geração;

- formar educadores politicamente conscientes e preparados, que compreendam a política como dimensão ética da existência e estejam comprometidos com a formação integral dos jovens;
- estabelecer parcerias entre escola, comunidade e movimentos sociais, criando pontes entre o saber acadêmico e as lutas por justiça, equidade e inclusão, fomentando o protagonismo juvenil em diversas frentes;
- reafirmar o compromisso cristão com a política como caridade social, como propõe o Papa Francisco, cultivando valores como a solidariedade, a empatia, o bem comum e a ecologia integral.

CONCLUSÃO

A política, desde suas origens na Grécia Antiga até os debates contemporâneos, é compreendida como um espaço de construção coletiva, de busca pelo bem comum e de realização da justiça. Pensadores como Aristóteles, Rousseau, Marx, Arendt e Freire, apesar de distintas visões e contextos, convergem na valorização dela.

Diante dos desafios contemporâneos, é urgente que a escola católica assuma seu papel como formadora política das juventudes. Ao integrar espiritualidade, ética e compromisso social, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e fraterna.

A juventude tem sede de sentido, de justiça, de protagonismo. Escutá-la, acolhê-la e envolvê-la é condição para formar sujeitos comprometidos com o bem comum. Como diz o Papa Francisco: “os jovens não são o futuro, são o agora de Deus” (“Christus Vivit”, 2019). Educar politicamente é, portanto, educar para a esperança, para a vida e para o amor. As escolas católicas, especialmente, são chamadas a integrar essa dimensão política com sua missão evangelizadora. Inspiradas pelo Evangelho e pelos documentos do Magistério, devem promover uma educação comprometida com a justiça, o diálogo, a fraternidade e o cuidado com a vida. Formar politicamente é formar para o amor social, para a solidariedade e para o serviço. Assim, educar para a política é também educar para a esperança. É permitir que as juventudes se reconheçam como protagonistas de seu tempo, capazes de sonhar e agir por um

mundo mais justo, inclusivo e humano. A escola, portanto, deve ser esse solo fértil onde germinam as sementes da transformação e do bem comum.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. Brasília: Editora da UnB, 1991.

AUGUSTINUS, Aurelius (Santo Agostinho). **A Cidade de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CNBB. **Campanha da Fraternidade 2024: Fraternidade e Amizade Social**. Brasília: CNBB, 2024.

FRANCISCO. **Christus Vivit**. São Paulo: Paulus, 2019.

FRANCISCO. **Fratelli tutti: sobre a fraternidade e a amizade social**. São Paulo: Paulus, 2020.

FRANCISCO. **Laudato Si: sobre o cuidado da casa comum**. São Paulo: Paulus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HAIDT, Jonathan. **A Geração Ansiosa**. São Paulo: Cia das Letras, 2024.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IPEA. **Atlas da Violência 2023**. Brasília: IPEA, 2023.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.

Manifesto do Partido Comunista.

São Paulo: Boitempo, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do**

contrato social. São Paulo: Martins

Fontes, 1999.

UNESCO. *Youth Report – Education for Global Citizenship.* Paris: UNESCO, 2023.

VATICANO II. *Gravissimum Educationis – Declaração sobre a Educação Cristã.* Roma: Vaticano, 1965.

9.

Identidade da Escola Católica: desafios e perspectivas

Aline Salvadori¹

Arnaldo Temochko²

¹ Pedagoga, Mestranda em Educação – Teoria e Prática de Ensino – UFPR. Diretora Pedagógica no Colégio Nossa Senhora da Assunção – Curitiba-PR. direcao@assuncao Curitiba.com.br

² Doutor em Teologia pela PUCPR. Coordenador do núcleo de espiritualidade no Colégio Nossa Senhora da Assunção – Curitiba-PR. sor@assuncao Curitiba.com.br

INTRODUÇÃO

O termo “escola católica” é compreendido de múltiplas formas. Isso pode significar um ganho, à medida que promove ampla reflexão a respeito do seu significado e seus desdobramentos. Todavia, da sua compreensão limitada, se desdobram inúmeros desafios. As famílias que matriculam seus filhos em uma escola católica esperam da instituição de ensino uma forma de agir que corresponda aos anseios nascidos da sua compreensão da alocação “escola católica”. Entretanto nem sempre a compreensão da identidade católica é a mesma entre famílias e escola. Esse descompasso gera diversos conflitos, que vão dos mais simples aos mais complexos. Isso exige da escola católica uma apropriação da identidade de forma a estar preparada para lidar com tais adversidades.

O presente artigo pretende apresentar alguns desafios enfrentados pelas escolas católicas na contemporaneidade, no que tange à identidade católica como tal, buscando iluminá-los com os documentos da Igreja que apresentam as devidas reflexões acerca do tema. Para isso, num primeiro momento, buscar-se-á ilustrar alguns desses desafios; em seguida, apresen-

tar documentos eclesiais que lançam luz sobre as contendas. A partir disso, será possível apresentar práticas e possibilidades que podem nortear a caminhada das escolas católicas e ajudar as famílias e os demais membros da comunidade escolar a compreender melhor o verdadeiro sentido desse termo, atualmente controverso.

A metodologia empregada é a apresentação dos desafios advindos das práticas educativas, atendimentos às famílias e aos estudantes, bem como seus principais questionamentos sobre o tema em questão. Em seguida, serão considerados os documentos da Igreja e outras literaturas que poderão ajudar na elucidação de tais questionamentos, para, enfim, haurir da reflexão perspectivas que ajudem a solucionar esses dilemas.

DESAFIOS

Objetos de aprendizagem

Frequentemente, há uma incompreensão das famílias no que tange a determinados objetos de aprendizagem que precisam ser trabalhados face à legislação nacional vigente. Diversidade afetiva e sexual, religiões de matriz afro-brasileira e indígena são exemplos de assuntos que,

muitas vezes, apenas citados em sala de aula, geram questionamentos por parte das famílias.

Constata-se a ausência de um entendimento mais profundo acerca do papel da escola enquanto lugar da produção de conhecimento. Quando assuntos de qualquer natureza são abordados face aos objetos de conhecimento e às habilidades de aprendizagem, o que se pretende é fomentar o debate do ponto de vista científico, ou seja, como pesquisadores que se aproximam do objeto pesquisado, buscando não fazer juízo de valor acerca dele.

Enquanto “escola” e, sobretudo, “católica”, o que se pretende evocar é o respeito acima de qualquer posicionamento, seja ele motivado por quaisquer áreas da vida social (político, religioso, econômico, cultural etc.). O conhecimento é o maior antídoto a qualquer forma de preconceito. Na contemporaneidade, não raras são as situações nas quais as violências de todos os tipos nascem justapostas à falta de informação ou em ambientes onde propositalmente são divulgadas mentiras de toda natureza.

Embora se reconheça a autonomia da escola nos processos de ensino-aprendizagem, na construção dos

currículos e na seleção daquilo que comporá o leque de objetos de conhecimento a serem abordados, não se pode negar que, pelo simples fato de ser uma “escola”, ela está sujeita à legislação educacional vigente em seus diversos âmbitos. O fato de ela ser confessional e igualmente ligada a um carisma congregacional não lhe garante o direito de negar a seus educandos a possibilidade de entrar em contato com o vasto e rico universo do conhecimento.

Ensino Religioso versus Catequese

Na esteira dos desafios que pairam sobre os objetos de conhecimento, no componente curricular de Ensino Religioso, se tornam ainda maiores. Muitas famílias, ao matricularem seus filhos em uma escola católica, esperam que a instituição lhes proporcione uma iniciação à vida cristã nos moldes da comunidade religiosa (paróquia, comunidades, capelas etc.). Óbvio que a escola católica, à medida que toma consciência do seu papel, por meio de um currículo que é todo ele evangelizador, colabora com a formação cristã dos seus interlocutores, todavia, o faz enquanto uma escola.

O Ensino Religioso, conforme a BNCC, aborda o fenômeno religioso e suas

interfaces na comunidade humana a partir de uma óptica integradora. Por isso, não é possível, por exemplo, tratar apenas da matriz cristã ocidental. As abordagens do Ensino Religioso devem perpassar todas as matrizes religiosas e considerar, entre outros elementos, a faixa etária, o conhecimento prévio e a realidade dos educandos. A escola católica trai a própria catolicidade – cerne da sua identidade – se promove, por meio do Ensino Religioso, abordagens unilaterais e até proselitistas.

Datas comemorativas

A vida social é marcada por tempos fortes de comemorações ligadas a datas significativas para as diversas comunidades. Desde sempre, essas datas marcam o calendário escolar, de acordo com a inserção social de cada escola. No caso das escolas católicas, as datas comemorativas são enriquecidas por um calendário próprio, advindo da tradição cristã-católica. Nesse sentido, encontram-se interligados dois desafios: o primeiro é a dificuldade de compreender que a escola, como tal, não pode abster-se de atividades pedagógicas frente às datas comemorativas não religiosas; o segundo reside na construção de vivências significativas quando se trata de datas religiosas.

Algumas famílias se mostram profundamente resistentes às abordagens realizadas por ocasião de comemorações culturais e cívicas, pois pressupõe que, por ser “católica”, a escola não deve tratar de comemorações não religiosas ou, quando o fizer, deverá apresentar um sentido estritamente negativo de tais manifestações. Por outro lado, quando se trata de comemorações culturais às quais são aderentes, exigem da escola posicionamentos restritivos e exclusivistas, que, a seu ver, estão dentro de um suposto cenário “católico”.

As vivências ocorridas por ocasião das datas religiosas se configuram como um importante desafio a ser assumido pela escola católica, a fim de serem, de fato, autênticas, e não meras repetições de práticas que não respondem mais à realidade da comunidade escolar. Grupos religiosos conservadores, tributários de uma herança medieval, por diversos meios, mas, sobretudo, por meio das mídias sociais, influenciam as famílias que, por vezes, reclamam da escola um certo tipo de atividade perpetuado ao longo do tempo e que não tem a capacidade de se questionar a respeito do sentido para a vida da comunidade escolar.

Comunidade religiosa e escola católica

Nas atividades pastorais realizadas na escola, sobretudo pelos setores de Pastoral Escolar, persiste o antigo problema da “pastoral de momentos” em detrimento de uma escola verdadeiramente “em pastoral”. Nesse caso, faltando a clareza do papel da Pastoral Escolar no ambiente próprio da escola, muitas vezes se repetem celebrações e atividades que são características da comunidade eclesial, e não da escola.

Sobretudo no que diz respeito a celebrações do calendário litúrgico da Igreja, na maioria das vezes, o lugar em que elas devem ocorrer é na comunidade religiosa, e não na escola. Do mesmo modo como nenhum lugar deve substituir aquilo que é próprio da escola, esse ambiente também não deve ocupar o lugar que é próprio de outras instituições sociais. Verifica-se muitas situações em que a escola, inclusive, promove celebrações em datas estranhas ao próprio calendário cristão-católico com o intuito de fazer a comunidade escolar participar desses momentos. Todavia, isso provoca uma ruptura na vivência autêntica da fé cristã, que é essencialmente comunitária.

A LEGISLAÇÃO ECLESIAL, PEDAGÓGICA E PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

Ao longo das décadas, a educação tem sido produto suscetível à inclusão e exclusão de temáticas que corroboram com as formas de produção da época. À escola, como organismo ativo e de resistência, tem ficado o papel de discutir e formar para questões sociais que ainda gerem desconforto às massas.

Assim como a escola pública foi mecanismo de consolidação da produção no capitalismo industrial, de igual forma, na contemporaneidade, a educação permanece como dispositivo político, sendo o professor quem os implanta, mecanicamente, no cotidiano dos estudantes. É o professor que “governa” por meio de suas práticas, o que Foucault menciona como “a arte de governar e saber a verdade, ou ainda exercícios de poder e manifestação da verdade” (Foucault, 2012, p. 17 *apud* Carvalho, 2014, p. 108).

Nesse ponto, sublinha-se a necessidade de pensarmos na escola católica a

implementação do currículo previsto nas diretrizes e na BNCC a partir da ótica das possibilidades docentes advindas da formação continuada em lócus no chão da escola, assegurando uma relação efetiva entre o currículo e os valores cristãos.

Nos últimos anos, constantes mudanças, nos cenários social, cultural e político, têm impactado diretamente na educação e no conhecimento do Brasil e especificamente do Paraná, lugar de fala dos autores. Entretanto, embora os desafios sociais e humanos na contemporaneidade apontem necessidades educativas mais integradoras, contextualizadas, reflexivas e dialógicas, o modelo educacional para formação dos profissionais da docência segue caráter historicamente construído como prescritivo, principalmente sob a ótica da BNCC e dos Referenciais curriculares do Paraná, mantendo dissociação entre conhecimentos pedagógicos e contexto social real dos estudantes, além do distanciamento de formação voltada à humanização dialógica e emancipatória dos sujeitos. Os documentos da Igreja, escritos pelo Papa Francisco nos últimos anos e difundidos em larga escala nas escolas confessionais, tais como o Pacto Educativo Global e a Instrução da Congregação

para a Educação Católica, publicada em 2022, intitulada “A identidade da escola católica para uma cultura do diálogo”, (IECCD) pensam um ato educativo voltado à complexidade do pensamento na perspectiva de educação como processo emancipatório.

De acordo com a Instrução referida, a escola católica “possui fundamentalmente as características das instituições escolares de qualquer lugar, que, por meio da atividade didática organizada e sistemática, oferecem uma cultura voltada para a formação integral dos indivíduos” (IECCD 19). A Igreja tem muito clara a noção de que o vocábulo “escola católica” é formado por um substantivo (escola) e um adjetivo (católica), isto é, antes de ser católica, se está falando de uma escola com todos os atributos institucionais a ela atrelados intrinsecamente. Enquanto escola,

deve ser o primeiro ambiente social, depois do ambiente familiar, onde os indivíduos vivem uma experiência positiva de relações sociais e fraternas como condição para se tornarem pessoas capazes de construir uma sociedade baseada na justiça e solidariedade, que são premissas para uma vida pacífica entre as pessoas e os povos. Isto é possível através da busca da verdade acessível a todos os seres humanos dotados de racionalidade e liberdade de consciência como ferramentas que servem quer no estudo quer nas relações interpessoais. (IECCD 19).

O Magistério da Igreja, portanto, esclarece que a escola não pode abster-se de abrir aos educandos o vasto mundo do conhecimento multiforme em todas as áreas. Ainda que, por diversas vezes, na busca da verdade, a Igreja e a academia possam divergir, o diálogo é o único caminho capaz de construir pontes. Faz-se mister salientar que não se trata de convencer, mas de ouvir e falar de modo respeitoso, praticando a alteridade e a empatia. A postura de estar aberta ao diálogo é justamente a marca registrada que caracteriza a escola como verdadeiramente católica, afinal

na escola católica, além das ferramentas comuns a outras escolas, a razão dialoga com a fé, o que também permite ter acesso a verdades que transcendem os simples dados das ciências empíricas e racionais, abrindo-se à verdade total para responder às questões mais profundas da alma humana que não dizem respeito apenas à realidade imanente. Este diálogo entre razão e fé não constitui uma contradição, pois a tarefa das instituições católicas na investigação científica é “unificar existencialmente no trabalho intelectual duas ordens de realidade que muito frequentemente se tende a opor como se fossem antitéticas: a investigação da verdade e a certeza de conhecer já a fonte da verdade. (IECCD 20).

Para a Igreja, o fato de uma escola ser católica, ao contrário do que movimentos mais conservadores e reacionários figuram, não é a postura rígida de ser a única detentora da verdade e assim gerir seu currículo de modo autônomo frente as demais

instituições sociais. Ser escola católica é, antes de tudo, estar referenciada à pessoa do Mestre, Jesus de Nazaré, Aquele que se autodefiniu como um mestre-servidor e que ordenou seus seguidores a fazerem o mesmo (cf. Jo 13,14). Se a escola quer ser fiel ao seu adjetivo “católica” como a marca que a torna diferente das demais instituições de educação, precisa, antes de tudo, cultivar a fidelidade a Jesus e deixar-se modelar pelas atitudes do seu Senhor, que, segundo os Evangelhos, nunca hesitou em acolher e dialogar com o “diferente”.

Em perfeita harmonia com essa postura, o componente curricular de Ensino Religioso, de acordo com a BNCC, tem por Competências Específicas diversos elementos que fomentam a cultura do diálogo para a construção de uma sociedade pacífica, entre eles:

[...] Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

[...] Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BNCC, 2017, p. 435).

Dessa forma, o Ensino Religioso assume aquilo que lhe é próprio, distanciando-se da prática confessional de ensinar doutrinas

religiosas. O que lhe garante a sua identidade de área do conhecimento é justamente a capacidade de conceber e refletir a religião como um objeto de conhecimento, mantendo, para tanto, o devido distanciamento exigido pela ciência ao analisá-lo. Alinhado aos demais componentes do currículo, também o Ensino Religioso não pode selecionar apenas objetos de conhecimento, unidades temáticas e objetivos de aprendizagem voltados para a matriz cristã-católica.

PERSPECTIVAS

Após esse brevíssimo elenco de desafios e igualmente rápida passagem por aspectos preponderantes da legislação educacional e do Magistério da Igreja, é preciso refletir sobre as ferramentas necessárias para abraçar tais adversidades, transformando-as em estímulos na caminhada. As famílias que compõem a comunidade escolar, entre outros agentes que trazem alguns dos questionamentos levantados anteriormente, devem ser consideradas não como antagonistas, mas como pessoas carentes de uma sólida formação, e que, por diversas vezes, estão susceptíveis às mais diversas fontes de disseminação de in-

formações não confiáveis, inverídicas ou propositalmente parciais.

De acordo com a Igreja, a escola católica, em primeiro lugar, é “escola”, por isso o primeiro passo é conhecer e aprofundar a legislação educacional. Os documentos normativos e diretivos que orientam a escola, desde suas bases teóricas até os procedimentos pedagógicos do dia a dia, são indispensáveis na elucidação de querelas das mais diversas naturezas. Além disso, conferem maior segurança aos agentes da educação na condução dos processos frente às indagações que se apresentam.

Também acerca do Magistério da Igreja é importante ter uma compreensão e um aperfeiçoamento. Conforme exposto, a compreensão do adjetivo “católico(a)” é ampla e diversa entre as pessoas. Essa diversidade de entendimentos se amplia na comunidade escolar católica. Todavia, a Igreja tem posicionamentos claros e os manifesta por meio de documentos, orientações, instruções, entre outros componentes do Magistério, porém nem sempre são conhecidos.

As escolas cujas mantenedoras são congregações e institutos religiosos não podem imprimir o seu carisma sem antes possuir a devida convicção

de ser católica, segundo o que é estabelecido pela Igreja. Da mesma forma que é escola antes de ser católica, é católica antes de ser desta ou daquela congregação religiosa. Ainda que seja importante assumir a identidade carismática, inclusive para fins de ações de marketing e captação de estudantes, o núcleo da identidade é ser católica.

De acordo com a Igreja, o que define uma escola como católica é a referência a Jesus e a leitura cristã que faz da realidade. Por isso, é indispensável conhecer e aprofundar a pessoa de Jesus de Nazaré tendo como base o Evangelho, ou seja, ter nos evangelhos a fonte principal do ser e do fazer de Jesus. Numa palavra, haurir a sua divina pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação.

Base Nacional Comum Curricular.

Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 3 abril 2025.

CONGREGAÇÃO para a Educação Católica. **A identidade da escola**

católica para uma cultura do

diálogo: Instrução. Brasília: Ed. CNBB, 2022.



ANEC

Associação Nacional de
Educação Católica do Brasil