

## ESPERANÇA E PROFETISMO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE LIBÂNIO E BERGOGLIO

*Hope and profession pedagogical thought  
Of Libânio and Bergoglio*

*Esperanza e profetismo en el pensamiento pedagogico de Libânio e  
Bergoglio*

**Adriano José Hertzog Vieira**  
Universidade de Rio Verde - UNIRV  
[adrianojhvieira@gmail.com](mailto:adrianojhvieira@gmail.com)

---

### Resumo

Esperança e profetismo, categorias centrais deste artigo, são forças mobilizadoras para se pensar a educação do presente e do futuro. Com base no pensamento dos teólogos João Batista Libânio e Jorge Mario Bergoglio, busca-se refletir acerca dos fundamentos teológicos da educação católica e seus desdobramentos na prática escolar. Um segundo aspecto analisa a situação da escola católica nesse começo de século, com base nas exigências da cultura contemporânea. Para finalizar, apresentam-se desafios que comparecem diante do horizonte da fidelidade criativa, características fundantes da educação católica. A pesquisa bibliográfica de duas importantes obras, uma de autoria de Libânio e outra escrita por Bergoglio, foi o caminho metodológico escolhido para as reflexões aqui relatadas. Deseja-se, com o presente artigo, contribuir com os rumos da escola no Brasil do século XXI.

**Palavras Chave:** Educação. Esperança. Profetismo. Escola.

---

### Resumen

Esperanza y profetismo, categorías centrales de este artículo, son fuerzas movilizadoras para pensar la educación del presente y del futuro. Con base en el pensamiento de los teólogos João Batista Libânio y Jorge Mario Bergoglio, se busca reflexionar sobre los fundamentos teológicos de la educación católica y sus desdoblamiento en la práctica escolar. Un segundo aspecto, analiza la situación de la escuela católica en este comienzo del siglo, sobre la base de las exigencias de la cultura contemporánea. Para finalizar, presenta desafíos que componen el horizonte de la fidelidad creativa, características fundamentales de la educación católica. Una investigación bibliográfica de dos importantes obras, una de autoría de Libânio y otra escrita por Bergoglio, fué el camino metodológico escogido para las reflexiones aquí relatadas. Se desea, con el presente artículo, contribuir a los rumbos de la escuela en Brasil del siglo XXI.

**Palabras Clave:** Educación. Esperanza. Profetismo. Escuela

---

---

**Abstract**

Hope and prophetism, central categories of the present paper, are mobilizing forces to think the education of the present and the future. Based on the thinking of the theologians Joao Batista Libânio e Jorge Mario Bergoglio, we seek to reflect upon the theological foundations of Catholic education and its developments in school practice. A second aspect analyses the situation of the Catholic school at the beginning of the current century, based on the demands of contemporary culture. Finally, we present some challenges present in the horizon of creative fidelity, founding features of the Catholic education. A literary review of major works, one written by Libânio and the other by Bergoglio, compounds the methodological path chosen to conduct our discussion here presented. With this paper, we want to contribute to the direction of the 21<sup>st</sup> century school in Brazil.

**Key Words:** Education. Hope. Prophecy. School

---

**Introdução**

Tratar de educação é como pisar, de solas nuas, a terra viva e plena de sua potência geradora. É ela a base de tudo e sem ela não há mundo, não há tempos, não há gentes. Elementar como a terra é o contínuo ato de aprender, nos dirá, enfático, Jean Piaget (2008), o maior epistemólogo do século XX. De estágio em estágio, a vida inteira é aprendente. Vibra em suas inúmeras facetas, aqui e ali, o desacomodar perene, convidando a qualquer vivente ao equilíbrio do conhecimento. Será essa dança intermitente, entre o sossego do equilíbrio e a surpresa desafiadora da desacomodação que construirá, em pares, a cultura humana. Assim como a terra carece do cuidado de quem a pisa, precisa do olhar que a cultive, que a conheça, que saiba qual semente é a mais apropriada, o tempo de sulcar sua epiderme sedenta e lançar o grão esperançoso, a educação também é demanda por aqueles que a cultive. Assim, nessa sinonímia entre cultivo e cultura, como nos recorda Ernani Fiori (1991), educar confunde-se com o ato amoroso de jardinar.

Desde a sua origem, embebido da consciência de que o humano se aproxima do divino no exercício radical da humanidade, o cristianismo impregna a prática pedagógica da pergunta e do diálogo. A trajetória de Jesus é costurada por inúmeros encontros de conversas profundas e densas ou de perguntas que estremecem, visceralmente, o interlocutor. Tais atitudes fazem de Jesus um exímio pedagogo.

A presença de Jesus como pedagogo, conforme nos sinaliza Donzellini (2014), transcorre amparada pelo corrimão da alteridade, pelo profundo respeito ao outro, em

cada encontro, produzindo uma ambiência de aprendizagem e descoberta. O projeto cristão pauta-se por uma proposta metodológica, uma didática bastante definida e uma visão clara do ser humano e seu modo de aprender. Com essas dimensões, o Cristianismo já nasce com uma pedagogia própria, sublinhando uma vocação para a educação.

No livro de João, considerado o mais teológico dos evangelhos, por exemplo, a primeira fala de Jesus é uma pergunta: “Que buscais?” (Jo 1,38). Ao longo dos textos bíblicos as indagações se repetem: “Quem dizem os homens que eu sou?” (Mc 8,27); “Queres ficar são? (Jo 5, 6). A pedagogia cristã é a da pergunta e do diálogo. Os inúmeros encontros do homem de Nazaré com as pessoas de seu tempo revelam o múnus de uma epistemologia que só é possível na construção coletiva, por meio da interação. É assim no encontro com Nicodemos (Jo3), com a samaritana (Jo 4), na casa de Marta e Maria (Lc 10) e nos inúmeros relatos das andarilhagens do jovem nazareno.

Ainda que tenhamos na cultura helênica pré-cristã o sólido alicerce da sistematização cultural da educação, a elaboração de uma Paidéia, como nos lembra Jaeger (2013), em que a visão de ser humano, os valores sociais e as indicações para um bom processo formativo são explicitados e fundamentados, é com a Igreja que, no Ocidente, a educação ganha o estatuto de condição fundamental para a formação humana. Não é possível construir uma reflexão consistente acerca da educação sem considerar a trajetória pedagógica do Cristianismo.

Ao longo de mais de 2000 anos, graças à fidelidade criativa, a Igreja foi recriando formas de atualizar sua pedagogia, mantendo-se coerente à proposta evangélica, ao mesmo tempo que abriu-se à cultura de cada povo e cada tempo. Nesse percurso, entretanto, registram-se acertos e equívocos que precisam ser olhados como referenciais para os passos seguintes, a fim de manter-se o compromisso inicial, expresso por Paulo a Timóteo: “que todos os homens sejam salvos e cheguem ao pleno conhecimento da verdade” (I Tm 2,4)

O artigo que o leitor tem diante de si, longe de pretender-se invasor de campos epistêmicos, busca compreender, com base no argumento teológico, a proposta de

educação da Igreja no mundo atual a partir de dois pensadores católicos latino americanos: o brasileiro, teólogo e educador João Batista Libânio e o argentino, também teólogo e educador Jorge Mário Bergoglio. Os interlocutores neste texto, ambos jesuítas, com importante trajetória na prática docente, construíram uma reflexão sobre a educação que, em muitos aspectos, se interseccionam e complementam. Considero, entre tantos outros que poderiam ter sido convidados para este diálogo, que Libânio e Bergoglio podem ser comparados a jardineiros que cuidam com tanto esmero de sua tarefa, que toda a sua ação volta-se para um só objetivo: embelezar o mundo.

Num primeiro momento, proponho reconhecermos, a partir da vida e obra de Libânio e Bergoglio, os fundamentos da educação católica por eles defendida. No segundo ponto, procuro apresentar alguns argumentos, a partir do contexto cultural da atualidade, bem como sua repercussão no âmbito da educação católica. Finalmente, como desafios para o futuro, apresento alguns apontamentos para que pensemos os próximos caminhos desse recurso indispensável à humanização a que chamamos educação.

Ao aproximar-me do leitor ou da leitora como quem, ousando fazer-se artesão dessa arte jardineira da educação, quer oferecer a singeleza de frutos de uma reflexão que, plantada no solo fértil da esperança e do profetismo, construiu jardins ao longo de quase três décadas no exercício apaixonante e exigente de contribuir com a formação de pessoas. Espero que as palavras que se seguem possam semear outras reflexões e a continuidade de um diálogo que, sem dúvida, pode começar na interação do texto, entre autor e leitor.

### **Fundamentos educacionais em Libânio e Bergoglio**

São tantos os que se poderia convidar para um diálogo fecundo acerca da educação católica. É tão pródiga a vertente do pensamento pedagógico cristão, que a escolha pelos interlocutores se torna, de início, um desafio vertiginoso. A opção por Libânio e Bergoglio se pauta por critérios que vão desde a simpatia pessoal pelos autores até o argumento teológico que, de fundo, deveria ser a coluna vertebral a sustentar os projetos de educação católica. Outro elemento fundamental para a escolha

destes dois nomes encontra amparo em sua própria prática cotidiana como seres humanos que vivem pautados pelos valores cristãos. Num tempo de despersonalização e de relativização da subjetividade em vista do individualismo economicista, é preciso considerar os modos de viver de sujeitos abertos aos valores que o projeto cristão quer construir.

A singeleza expressa permanentemente pelo sorriso de João Batista Libânio, desenhado pela natureza nos dentes adiantados, a mostrar um rosto que não parava de sorrir, era marca do mineiro de Belo Horizonte, nascido em 1932. Comprometido com uma proposta de Igreja dinâmica, próxima do povo e aberta às grandes questões humanas e suas repercussões sociais, andava no meio do povo, ouvia as comunidades nas quais atuava, ajudava jovens sonhadores, alunos do IBRADES (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Social), a tomarem o “trem da morte” para os cursos de teologia para leigos na Bolívia. Foi professor na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo/RS, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Em 1983 publica o livro “Educação Católica: atuais tendências”, solicitado pela então Associação de Educação Católica - AEC (Edições Loyola). Neste trabalho, à luz da teologia e com base em importantes documentos conciliares e pós conciliares, reflete acerca de uma educação para a justiça e propõe aos educadores católicos um compromisso que considere o contexto externo à escola, abrindo-se à realidade da comunidade local, e sua dinâmica interna, baseada em uma pedagogia dialógica. Será este texto a referência para os argumentos trazidos para a presente reflexão. Libânio morre aos 81 anos, em janeiro de 2014, vítima de infarto.

Jorge Mário Bergoglio, argentino nascido em 1936, mostra sua concepção de educação, já como jovem professor de Literatura, no Colégio Imaculada, de Santa Fé, quando desafia a direção da instituição ao convidar o escritor ateu Jorge Luiz Borges para uma conversa com os estudantes. A prática pedagógica de Bergoglio é a da liberdade do pensamento e do diálogo. É licenciado em Química, com formação em Filosofia e Doutor em Teologia. Foi professor de Literatura e Psicologia nos Colégios Jesuítas Imaculada, em Santa Fé, e Colégio do Salvador, em Buenos Aires. Mestre de

Noviços, Superior Provincial dos Jesuítas da Argentina, Bispo Auxiliar, Arcebispo e Cardeal de Buenos Aires, foi eleito Bispo de Roma (o Papa da Igreja Católica) em março de 2013. Em 2003 Jorge Bergoglio publicou um pequeno, mas importante livro chamado “Educar: exigência y pasión”, Buenos Aires: Claretiana. Serão esses textos utilizados como referências para o presente artigo.

Com base nos argumentos teológicos e pastorais, os educadores aqui referenciados compreendem que a educação é processo de crescimento humano em vista da salvação. A educação católica, portanto, tem como principal sustento de sua prática, o argumento teológico. Para Libânio, é importante que o educador católico “seja confrontado provocativamente por considerações teóricas desde a ocular teológico-pastoral” (1983, p. 10). Será o fundamento teológico o principal alicerce de projetos pedagógicos sustentados pelas redes de escolas católicas. Com a mesma motivação, Bergoglio afirma: “Educar é um gesto de amor, é dar vida”. Reafirma, portanto, a máxima cristã que justifica a encarnação: “eu vim para que tenham vida, e a tenham com abundância” (Jo 10, 10). Como justificativa da encarnação, a tarefa de oportunizar a vida plena se faz, segundo Bergoglio, na inserção nas dinâmicas da própria vida. Além da competência técnica, científica, indica que o educador na escola católica precisa ser “rico de humanidade, capaz de permanecer no meio dos jovens com um estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual” (2014b).

O fundamento teológico, estritamente arraigado no projeto evangélico da salvação, constitui-se como horizonte paradigmático da educação católica. Com base no princípio da encarnação, a presença cristã é fenômeno, também, cultural, humano e social. Esta repercussão da encarnação do Cristo na Igreja fica evidenciada na oração de Jesus: “Não peço que os tires do mundo, mas que os livres do mal” (Jo 17, 15). A presença no mundo requer o amor ao mundo e às coisas do mundo. Bergoglio deixa clara essa postura quando afirma: “Eu amei a escola como aluno, como estudante e como professor. E depois, como bispo” (2014).

Será o empenho amoroso na construção de um mundo digno, justo e mais bonito, a atitude fundamental para o encontro escatológico no aqui e agora. O grande pensador existencialista cristão Miguel de Unamuno (1991) lembra que é pisando este

mundo que chegaremos ao paraíso. A grande lição existencial da encarnação consiste no divino presente no humano. A educação, como tarefa profundamente humana, caminho de humanização do humano, será, por isso, passo para o divino. Com esta mesma base de pensamento, Libânio afirma:

O mistério da Encarnação revela a grandeza do homem e a iniquidade de toda objetivação e dominação do homem. Pois pela Encarnação a Absoluta consciência, o Dom absoluto se fez homem." Revela-se-nos nele a imanipulável e inobjetivável realidade do homem. Toda dominação é uma redução da pessoa humana à condição de objeto, de coisa. E em Jesus, Verbo Divino encarnado, está o mais radical protesto, a mais profunda denúncia de tal coisificação do homem. Nessa dignidade da pessoa humana, nessa afirmação de sua transcendência em Jesus está a raiz e fonte de todas as libertações. Por isso, nele o processo libertador, simbolizado no Êxodo e em tantas outras experiências, atinge sua revelação máxima, o cume da denúncia e anúncio (LIBÂNIO, 1983, p. 73).

O alicerce teológico é prenhe, antes de tudo, de uma inequívoca antropologia expressa na irredutibilidade do ser humano à objetificação. O ser humano, ao pôr-se em marcha rumo ao sentido do seu existir, encontra na proposta cristã o fio condutor de um projeto de vida. Tal projeto se desenha possível na presença inteira nesse mundo. É essa certeza de que, pisando o chão do mundo o ser humano constrói o sentido de seu existir que alimenta a esperança. Segundo Bergoglio: “Y allí, em esse volver a ponernos em caminho sin despegar los pies de latierra para no perder el rumbo hacia el cielo, es donde la esperanza reverá su verdadeiro sentido” (2013, p. 48)

A referência teológica para um projeto educativo católico, portanto, fundamenta-se na experiência da encarnação vivida como exercício da própria humanização esperançosa. Relativizar a potência formativa do argumento teológico, como fonte de uma antropologia e sua necessária pedagogia é abrir mão da originalidade cristã. Entre as tentativas de manutenção de sua presença, tanto carismática como institucional, a Igreja, por meio de seus representantes elabora e revê seus projetos com acertos, mas também com erros que precisam ser identificados como possibilidade da correção no passo seguinte. Em vista disso, Bergoglio denuncia:

Com mayor frecuencia de la que quisieramos, los cristianos hemos transformado las virtudes teologales em um pretexto para quedarnos comodamente instalados em uma pobre caricatura de trascendencia, desentendiendos de la dura tarea de construir el mundo donde vivimos y donde se juega nuestra salvación (2013, p. 47).

Se é o mundo o único caminho para a salvação e se a construção desse mundo é processo e resultado da presença humana nele, é preciso que aqueles que queiram construí-lo com os fundamentos cristãos se coloquem algumas perguntas: Que mundo é esse do qual trata o Evangelho? Ao inserir-nos no mundo, o que dele assumimos para que a súplica do Mestre “que os livre do mal” seja alcançada? Que contribuições, por meio da educação, se quer dar ao mundo? Perguntas como essas podem ser respondidas a partir de algumas análises acerca da concepção de mundo e suas consequências para a qualidade da vida humana.

### **Um olhar para o mundo do século XXI**

A complexidade inerente à categoria “mundo” é tão cheia de dobras, como propõe Edgar Morin (2003), cheia de alinhavos de todas as dimensões, pontilhada e tramada por tamanha malha sintagmática que seria impossível tentar uma descrição na qual coubesse o significado absoluto do que seja o mundo. Tanto é assim que, na linguagem usual dizemos, por exemplo: “o mundo dos jovens”, ou “o mundo empresarial”, ou ainda “o mundo artístico”. Não por acaso, o exímio poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade (2013) dirá, em um de seus grandes poemas:

Mundo mundo vasto mundo  
Se eu me chamasse Raimundo  
Seria uma rima, não uma solução.  
Mundo mundo vasto mundo  
Mais vasto ainda  
É o meu coração.

As concepções de mundo, portanto, no universo complexo de sua compreensão, nos permite usar o plural e dizermos que existem “mundos” a serem compreendidos e construídos. Ante tamanha vastidão, cabe desenhar alguns traços de características que,

pelas peculiaridades de procedência, condições, história, contexto social e opções será o nosso mundo. Em primeiro lugar, vivemos num mundo ocidentalizado, enquanto cultura matriz. A sobreposição da razão sobre as demais dimensões humanas, o predomínio da instituição sobre o sujeito, a organização da malha social a partir da lógica do capital são as três principais marcas dessa primeira característica. Estamos, em segundo lugar, inseridos num mundo sincrético. A prática da dominação e exploração dos impérios ocidentais, oportunizou a difusão das culturas dominadas e a assimilação intercultural, produzindo uma epistemologia baseada no sincretismo de conhecimentos, usos e costumes. Como terceiro aspecto a considerar, vale sublinhar que vivemos num mundo que repousa sobre a linha limítrofe do paradoxo progresso/destruição. No afã de uma rota desenvolvimentista para a sociedade terrena, e na mesma proporção em que construímos soluções para muitos problemas e limites humanos, produzimos, também, práticas destrutivas de nossa base natural de vivência que é o planeta. Nos desdobramentos organizacionais desse mundo e em sua forma de presença por meio da educação, localiza-se a escola católica.

No cenário/mundo no qual atuamos, ao tratar das opções feitas pelas instituições educacionais católicas, Libânio (1983) identifica que “A euforia desenvolvimentista que invadiu nosso Continente na década de 50 dificultava a percepção da necessidade de uma transformação estrutural”. (p. 16). O próprio desenvolvimento figurava como a mudança que, por sua vez, associava-se ao progresso. A ideia de transformação, sob esta perspectiva, localizou-se mais na superfície das formas do que nas profundezas das estruturas. O diapasão do desenvolvimento tecnológico, desde então, configura-se como grande desafio à reestruturação das culturas institucionais de modo geral, e das escolas católicas em particular. Com os arranjos políticos e econômicos que chegaram até o início do século XXI, esse desafio tornou-se ainda mais incisivo.

O tecido tecnológico que serve como pano de fundo no qual se pinta uma imagem do progresso produz, também, suas figuras culturais. O aparato, tanto material como simbólico, produzido pela técnica derivada da ciência moderna, gerou no ser humano um senso equivocado de controle. A par disso, os pensadores Zigmund Bauman e Leônidas Donskis advertem: “Este é um mundo em que há muito deixou de controlar a si mesmo (embora busque obsessivamente controlar os indivíduos), que não

pode responder a seus próprios dilemas nem reduzir as tensões que ele mesmo semeou” (2014, p. 11). Com a sensação perigosa de controle e a decorrente convicção de que o progresso estabelecido pela modernidade burguesa e eurocêntrica é um bem em si mesmo, naturaliza-se uma noção de mudança do mundo que, sendo superficial, comparece como a única possível e, o que é pior, que os rumos dessa mudança estão corretos. Bergoglio (2013) chama a essa atitude de “otimismo ingênuo”. Diz ele:

Suponen que la humanidad siempre avanza hacia adelante (todo lo nuevo es siempre mejor), y apoyan em diversos “datos” para certificar su optimismo: las posibilidades que ofrece la revolución informática, las predicciones de los ‘gurues’ del primer mundo, las nuevas formas de organización empresarial, el fin de los conflictos ideológicos (2013, p.58).

Com isso, o educador jesuíta chama a atenção dos gestores das escolas católicas para o perigo de, no afã de inserir-se “no” mundo, acabem entrando “num” mundo entretecido por valores que distanciam-se de uma axiologia originária do projeto cristão. A mesma preocupação já comparecia nos textos de Libânio quando analisa as opções da Igreja no período desenvolvimentista. Lembra ele: “O capitalismo europeu do após-guerra, conduzido politicamente pela democracia cristã, chegou a aparecer em meios eclesiais como a solução histórica ideal” (Libânio, 1983, p. 16).

A pressão de uma cultura predominantemente capitalista, característica do mundo globalizado da atualidade, em muitos casos, deixa as lideranças religiosas católicas encurraladas diante das necessárias atitudes diretivas. Sobre isso, Bergoglio enfatiza a adesão à matriz capitalista por meio de justificativas pouco profundas e que podem levar a sérias consequências para o projeto cristão, diz ele: “Façamos o que se pode fazer”. Esse “se pode fazer”, normalmente segue a linha do dominante, sem analisá-la criticamente ou tentar orientá-la eticamente”<sup>1</sup>(2013, p. 62). Essa atitude, sozinha, situa-se no âmbito do pragmatismo “porque separa a práxis individual ou histórica de toda consideração ética ou espiritual”, conclui.

De modo particular, no Brasil do período pós constitucional de 1988, quando a educação passa a figurar como serviço, abrindo-se à iniciativa privada dentro das

---

<sup>1</sup> Tradução do autor.

normas da economia de mercado vigente, com o amparo legal de coexistências de escolas públicas e privadas (Art. 206, inciso III da Constituição), as escolas católicas passam a compor a fatia “privada” do sistema educacional brasileiro. Com a abertura para a oferta da educação como serviço a ser vendido a população, as escolas católicas se viram diante do desafio capitalista da livre concorrência. Na atmosfera predatória do mercado, comparece nas instituições educacionais da Igreja, o sentimento de impotência e, muitas vezes, de incompetência para uma administração pautada pela agenda neoliberal.

Impregnadas pelo desejo de manter-se “no mundo”, as instituições educativas católicas buscaram capacitar-se para ingressar “num” mundo orquestrado pela máxima capitalista da livre concorrência. Em meados da década de 90 do século passado, via-se pulular por todo terreno católico brasileiro a busca por formação em planejamentos estratégicos, reengenharias organizacionais, governanças corporativas, entre outras metodologias que oferecesse um mínimo de segurança na manutenção das instituições no campo minado do mercado. A tradição administrativa de quase dois mil anos precisava dar espaço para as novidades das ciências econômicas. O velho modelo de planejamento da Ação Católica, com base na análise da realidade (Ver), no aprofundamento, estudo e problematização das conjunturas (Julgar), e a elaboração de metas para as necessárias mudanças (Agir), já não tinha mais sentido ante o deslumbramento da Missão, Visão, Objetivos, Metas, Indicadores do planejamento estratégico.

Na angústia pelo “diferencial”, como vitrine de seus produtos pedagógicos, a otimização dos serviços setoriais, a diminuição de custos por meio das aquisições em grande escala, as escolas católicas se organizaram em redes, geralmente tendo como critério de aglutinação o pertencimento a determinada ordem, congregação ou instituto religioso. O oxigênio empresarial, com um evidente acento de profissionalismo, passou a ser o ar respirado nos prédios escolares e administrativos dessas organizações. A administração centralizada, uniforme e com as decisões tomadas por um pequeno *staff*, geralmente assessorado por consultores externos, especialistas nos temas de gestão, passou a compor a cultura gerencial das famílias religiosas dedicadas à educação.

Passadas mais de duas décadas dessas transformações nas organizações católicas de educação, algumas perguntas se fazem necessárias a fim de uma avaliação consistente e possibilitadora de novos horizontes: o mundo no qual as escolas católicas se inserem e buscam ajudar a construir é o mundo apontado por Jesus, nos Evangelhos? O argumento teológico é a grande referência das organizações de educação católica? As práticas educativas, em todas as suas dimensões, possibilitam a prerrogativa do sujeito que impede a objetificação denunciada pela antropologia do Evangelho? A adesão ao modelo predominante de administração evita, como nos adverte o Papa Francisco, os males inerentes ao capitalismo neoliberal? Estas são questões que, por mais que possam parecer desconfortantes, são necessárias para a presença fiel e criativa da escola católica no mundo de hoje. Para responde-las, entretanto, importa considerar alguns aspectos já emergentes no horizonte do futuro.

O perigo da velocidade das mudanças, e a adesão incondicional a elas, também adverte Bergoglio (2013), reside na falta do tempo da reflexão, do discernimento e da decisão consistente. O discurso de adesão às mudanças é arriscado na medida em que impossibilita a suficiente profundidade de pensamento e a serenidade inerente às boas escolhas. O medo da perda de espaço social, e econômico, das instituições católicas de educação, ante ao monstro corrosivo da competição de mercado, pode produzir uma ansiedade institucional que impede a serenidade de escolhas coerentes com o fundamento evangélico.

Ao refletir sobre as grandes características do mundo atual, e identificar nele as novas faces do mal, os autores Bauman e Donskis (2014), sinalizam para duas manifestações do mal na contemporaneidade. De uma parte, constata a insensibilidade ao sofrimento humano, expresso numa lista de justificativas legais, analíticas e econômicas. De outra parte, o apoderamento da privacidade, pela publicização do cotidiano e o monitoramento dos sujeitos realizado por inúmeros aparatos tecnológicos que vão desde câmeras que mapeiam as circulações públicas, justificadas pela segurança, até aplicativos de celulares que fornecem a localização de cada indivíduo. Em ambos os casos, o projeto cristão que empodera, por meio da dignidade, o sujeito, é ameaçado.

A supervalorização da instituição e a decorrente relativização das subjetividades, no corrimão das reflexões dos autores que aparecem nesse texto, configura-se como a face mais perversa do mau. Como lembra Libânio, “nenhuma ordem social, nenhum projeto social se pode construir à custa do homem” (1983, p. 73). De forma mais enfática, ao analisarem a condição submissa do sujeito contemporâneo diante da massacrante proposta institucionalizadora do capitalismo, Bauman e Donskis asseveram: “‘Nada pessoal’, são apenas negócios, esse é o novo Satã da modernidade líquida” (2014, p. 17).

O profetismo de Libânio e Bergoglio, todavia, enseja a sublime virtude da esperança, fundamento mobilizador do projeto cristão de mundo. Na recente história da Igreja, assistiu-se a decisões proféticas em nome da esperança. A percepção da relação verticalizante do projeto neoliberal, a precarização do trabalho e a manutenção da desigualdade foram fatores fundamentais para que a Igreja, tanto no Concílio Vaticano II como nas conferências episcopais históricas de Medellín e Puebla, identificassem a presença do mal no mundo do final do século XX. Assumindo o caráter libertador do Evangelho, na ocasião, a Igreja posicionou-se ao lado dos pobres. O apelo de então, segue presente nas incontáveis conclamações do Papa Bergoglio. Numa de suas homilias a jovens estudantes o Papa insiste: “Vós sabeis, [...], que não se pode viver sem olhar para os desafios. [...] Por favor, não olheis para a vida da varanda! Misturai-vos lá, onde estão os desafios...” (2013). No mundo capitalista, os maiores desafios estão junto aos que são alijados da condição digna básica para a sobrevivência. Com a mesma ênfase, Francisco desafia os educadores católicos: “se quiserdes fazer algo, organizai-vos para ajudar os Governos, os Estados, a educar os jovens que não têm acesso direto à educação” (2015a). E a educação, segundo Libânio, “em todos os momentos, sempre teve a ver com a justiça” (1983, p. 34).

É o espírito esperançoso, presente na Igreja desde os começos, que fecundará os terrenos do presente a fim de que se possa ver florescer os jardins do futuro. A renovação esperada, como novos jeitos de viver o propósito evangélico da humanização por meio da educação, mostra, já em algumas iniciativas e projetos pedagógicos, seus brotos, flores e frutos. Com base no que foi refletido até aqui, tendo em vista o argumento teológico da encarnação como presença no mundo, os desafios de um mundo

que se quer ajudar a construir, as características potentes desse mundo e a presença do mal nele, vamos tratar de algumas iniciativas pedagógicas que podem, em conjunto com outras ideias, pautar um horizonte de transformação com certo distanciamento dos grandes males do capitalismo neoliberal.

### **Uma nova escola católica para um novo mundo**

Na complexa teia da vida humana e suas decorrentes organizações sociais, toda tentativa de homogeneização da cultura, ou suas características, constitui-se em ingenuidade e limitada forma de pensar. Diante da aparente consensualidade de um capitalismo de massa, pautado pela industrialização plástica, herdeira do legado fordista, de acordo com o que aponta Bauman (2008), outras formas de subjetivação começam a emergir no cenário contemporâneo, como alternativas ao necrófilo mercado neoliberal.

Na dança do binômio global-local, muitas organizações estão atentando-se para o potencial inerente aos novos formatos urbanos, como assinala Zainko (1997). Com a saturação das grandes cidades, novos aglomerados estão sendo formados com a finalidade de atender as necessidades humanas, com foco no local, prerrogativa dos sujeitos e seus modos intersubjetivos de viver. A despotencialização dos sujeitos, fenômeno tipicamente metropolitano, está fazendo algumas empresas olharem mais para os pequenos centros, valorizando o atendimento personalizado e a confecção artesanal de produtos. A atenção às reais necessidades e as peculiaridades das pequenas comunidades, tem sido pauta primordial de planejamentos empresariais de organizações que visam construir uma outra via que não a do massacre predatório da lógica neoliberal.

Um dos exemplos mais clássicos, no Brasil, do investimento em pequenas cidades, é oferecido por uma empresa de aviação civil que na contramão dos modelos de expansão de outras aviações, que focalizaram os grandes aeroportos e as metrópoles, apostou no fluxo de passageiros das pequenas e interioranas cidades. Ao oferecer uma infra estrutura adequada aos pequenos centros, valoriza-se a produção local, evitando-se, de outra parte, o inchaço destrutivo das já saturadas metrópoles.

Outro fenômeno da cultura de mercado, contrariando o afã industrial e artificializado, é o crescimento das produções artesanais. Por toda a parte, vê-se surgir fabriquetas de cervejas caseiras, bares que produzem seus próprios cafés, lanchonetes que confeccionam os famosos sanduíches originais e restaurantes que ao invés das comidas rápidas – *fastfoods* – estão oferecendo, com grande êxito, as chamadas *slowfoods*. Longe de constituir-se como fenômenos isolados, tais propostas demonstram um outro lugar da subjetividade na organização social, com uma economia mais racionalizada, foco nas características locais e serviços oferecidos com exclusividade.

Como bem lembrava o geógrafo brasileiro Milton Santos (2011), torna-se impossível a cultura global no projeto industrial capitalista e neoliberal por ignorar a realidade local. Num projeto de transformação do mundo, a ação local é indispensável para a construção de uma nova cultura global.

A escola católica, para uma renovada e vigorosa presença no mundo atual, precisa considerar estas transformações, atentando para os novos modelos que, além de revisarem o enfoque administrativo e econômico, priorizam a subjetividade e suas realidades. Os modelos dos grandes centros urbanos exigiam grandes escolas. Com prédios de enormes dimensões, estrutura robusta e a conseqüente manutenção onerosa, as escolas católicas buscaram, por décadas, captarem alunos até atingir as metas de milhares. Muitas instituições, depois de cessada a onda desenvolvimentista, acabaram por desativar grandes colégios, quando não era o caso de vendê-los a empresas concorrentes. Apesar de todo esforço empreendido na busca de uma capacitação técnica para uma presença concorrente no mercado, várias instituições de educação católica sentiram os cruéis efeitos colaterais do mercado.

Obviamente que o “estar no mundo”, significa manter-se nele com todas as suas exigências. A grande questão, como suplica o Cristo, é criar-se alternativas para “livrar-se do mal”, também presente no mundo. Um novo jeito de pensar a organização escolar, com atenção aos pequenos aglomerados comunitários, seja nos bairros, vilas ou condomínios, constitui-se em uma das muitas possibilidades de se recriar a escola católica no século XXI.

Algumas redes escolares estão investindo em projetos que considerem as dinâmicas familiares nas quais os pais, pela organização laboral, necessitam de escolas de educação integral. Escolas próximas das residências, nas quais possam deixar os filhos ao saírem para o trabalho e buscá-los no final da jornada, tem sido o objetivo de inúmeras famílias que vivem nos novos desenhos urbanos.

Tal configuração permite, de outra parte, uma reestruturação dos projetos pedagógicos, com foco na produção do conhecimento local, sem deixar de considerar as orientações legais de uma base curricular comum. Escolas pequenas, com um quadro de cerca de quinhentos estudantes por turno, estrutura administrativa enxuta, com edificações simples, térreas e que contemplem a arquitetura verde, são opções bastante adequadas ao novo cenário social e potencializam, por seu caráter comunitário, maior proximidade entre escola, família e comunidade.

O terreno fértil das novas formas de organização das cidades possibilita, também, a valorização dos saberes locais, das histórias de vida e de projetos que possam, pelo conhecimento construído na escola, trazer soluções aos problemas vividos pelo contexto onde a escola está inserida. Desta forma, a escola possibilita ao estudante a aprendizagem significativa, capaz de conferir ao sujeito aprendente a habilidade de apropriar-se do próprio percurso do conhecimento, abrindo-se assim, para um jeito peculiar de problematizar a realidade.

Bergoglio (2013) entende que a educação articula-se com a realidade social e a escola é parte de um todo muito maior. Para ele, a droga e a violência estão relacionadas ao complexo enredo da sociedade. Se a educação não considera essa complexidade, fixando-se nas dimensões metodológicas em vista de um resultado operacional e pragmático, não cumpre sua função. Por isso, é fundamental um projeto escolar que considere o contexto e suas repercussões na vida humana.

A educação católica, por sua irrevogável vocação transformadora, tanto dos sujeitos como da realidade, é, fundamentalmente uma educação para a esperança. A busca por novas formas de presentificar-se no mundo, testemunha a incansável certeza do projeto teologal da encarnação que compreende a antecipação da salvação já no tempo presente e no local em que se encontra. É este o grande sinal esperançoso da prática educativa católica.

## Educar para a esperança

O texto de Bergoglio (2013), usado como referência das reflexões aqui explanadas, inicia seu capítulo sobre a esperança com a seguinte pergunta: “*Que otra cosa que la esperanza es la sustância mismadelem-peño de todo educador?*” (p. 54). A tarefa educativa sustenta-se na crença de que a semente lançada produzirá frutos. Educar é uma aposta no futuro, e o futuro é regido pela esperança. A pedagogia cristã, como consta na introdução deste artigo, constrói-se na pergunta e no diálogo, atitudes visceralmente calcadas na esperança no ser humano. A pergunta, ao instaurar um hiato, um espaço a ser preenchido por quem a acolhe, expressa o poder constituinte da subjetividade de quem busca responder. Por isso, a pedagogia de Jesus, fundada na pergunta e no diálogo, implica o outro em seu processo de reconhecer o desejo de saber e, em sabendo, reconhecer-se como sujeito do e no mundo.

Libânio (1983) sublinha que a educação veiculada nos documentos eclesiais, tanto conciliares como pós conciliares, enseja a compreensão de um processo de aprendizagem no qual estudante e professor são sujeitos. Trata-se de uma repercussão da concepção teológica da encarnação na proposta pedagógica porque, no exercício perquiritário da busca pelo saber, a autoria do ser humano é preservada como eixo mobilizador do processo de aprendizagem. Na mesma linha, Bergoglio (2014) insiste: “os jovens compreendem, ‘farejam’, e são atraídos pelos professores que têm um pensamento aberto, ‘incompleto’, que procuram ‘um mais’, e assim contagiam os estudantes com esta atitude”.

A esperança encontra sustentação, também, no exercício dialógico da aprendizagem. No processo educativo a relação é tanto mais humanizadora quanto mais este se configura como espaço de autorias. O diálogo constitui-se em vivência na qual o sujeito, de fato, pode exercer sua existência como tal. Na medida em que vai constituindo-se, o sujeito vai vivenciando sua liberdade. Daí decorre a necessidade do educador buscar, numa relação recíproca de quem aprende ao ensinar e ensina ao aprender, esse espaço de sujeitificação na ação dialógica.

O diálogo, por constituir-se nesse caminho em que os seres humanos se humanizam, por ter o humano como referência e objetivo, passa a ser mais do que um simples trocar de opiniões. No processo dialógico é preciso supor, ao mesmo tempo, certa consciência do sujeito *pronunciante* e a construção de outros graus dessa consciência na intersubjetividade.

Para que o sujeito empreenda a pronúncia de seu pensar é preciso que ele se assuma como autor, como quem tem algo a dizer. Nesse sentido o saber-se capaz de dizer impulsiona a pronúncia. A relação estabelecida com o interlocutor precisa dinamizar e incitar a maior consciência de ambos, no sentido de perceberem-se pronunciadores. O processo dialógico assim encaminhado conduz a consciência na intersubjetividade. Cada pronunciante vai percebendo-se participante de pronúncias que, em certos aspectos do entendimento, são comuns. Isso não quer dizer que o diálogo tenha que ter um consenso conceitual e de opiniões para ser válido como construtor da consciência. Trata-se, isso sim, de promover o saber-se capaz de, na intersubjetividade, criar o mundo.

Libânio (1983) recorda que a relação central no ambiente da escola é aquela estabelecida no diálogo entre educador e educando. Diz ele: “Aqueles influenciam sobre estes através do tipo de relação que exercem, através da força impactante de suas personalidades, através do universo de valores que transmitem” (p. 77). Se esta relação passa a ser pautada por uma lógica de controle, somem-se os sujeitos e estabelece-se um espaço artificial no qual a ausência das subjetividades cria um vazio existencial, gerador do sentimento de abandono e desamparo.

O autor insiste ainda que, no convívio dialógico, “O educador transmite um conteúdo de valores e de percepções da realidade” (LIBÂNIO, 1983, p. 78). No mesmo corrimão de pensamento, Bergoglio (2013) afirma: “A escola não amplia apenas a vossa dimensão intelectual, mas também a humana”. O mesmo tom convocatório para uma educação em valores, como sinal da esperança, é enfatizado pelo Papa em um discurso para a plenária da Congregação Para a Educação Católica: “Os jovens tem necessidade de qualidade do ensino e igualmente de valores, não apenas enunciados, mas testemunhados” (2014).

Será esta presença real, referencial e, ao mesmo tempo, simbólica do adulto educador, que oportunizará ao estudante uma experiência de segurança num processo irreversível de constituição da subjetividade. Segundo Caixeta (2017), mecanismos escolares baseados em referenciais que não sejam o da constituição das subjetividades, de forma madura e significativa, podem produzir sofrimento psíquico, tanto em estudantes como em educadores, a partir da experiência de desamparo.

Outra dimensão importante a ser considerada na escola católica situa-se na relação entre projeto pedagógico e opções didáticas. Libânio enfatiza que “os meios pedagógicos não são neutros. Cristalizam em si valores e desvalores” (p. 81). Nessa perspectiva, requer-se da escola uma atenção especial às escolhas tanto metodológicas como dos materiais a serem utilizados. No entanto, para que isso seja levado a bom termo, a figura central precisa ser o professor. Na busca por uma educação de qualidade, muitas vezes se investe em infraestrutura, em aparato tecnológico e material didático, mas todos estes recursos se esvaziam, como recorda Vieira (2016), se o professor não for autor de sua prática, com base no projeto pedagógico da escola.

Bergoglio (2015) sustenta que “para entender como se ama, compreender quais são os valores e os hábitos que criam harmonia na sociedade, é necessário um bom professor”. O reposicionamento do lugar da docência requer a compreensão das autorias no processo de aprendizagem. Existe uma tendência, sobretudo presente nos chamados “sistemas de ensino”, em relativizar a função docente em vista do ensino apostilado, onde tudo chega pronto para o professor que ocupa um lugar de transmissão de conteúdos e controle disciplinar. Se é função da escola católica educar para a humanização, de acordo com Libânio (1983), é necessário uma atenção especial para esta relação de coerência entre proposta pedagógica, opções didáticas e formação docente.

A lógica da dominação, que produz o encolhimento do sujeito pelo desamparo, compreende as relações de forma verticalizada. Ou seja, estabelece-se a preponderância de um sobre o outro. Nessa perspectiva, o dominante se apresenta como sujeito e o dominado como objeto. Este modo de pensar sustenta as formas de agir dentro de sistemas autoritários. Isso se reproduz na educação quando, pela compreensão do que seja o conhecimento, se estabelece o ensino conteudista a partir do qual o estudante é

submetido à profusão de informações derramadas pelo professor, ou pelos aparatos didáticos que, nessa mesma lógica, pode substituir o docente. A escola católica, coerente com seus princípios, organiza-se noutra direção, oportunizando a autoria e a autonomia das subjetividades aprendentes.

Se a esperança é vivida na crença no ser humano, atividade fundante de todo projeto educativo, a principal pauta da educação católica é a formação do sujeito em suas infinitas dimensões. A vivência coerente dos valores cristãos, a relação referencial entre educador e educando, propostas pedagógicas coerentes com as opções didáticas, abertura aos saberes locais, a participação nas resoluções dos problemas sociais, e outras formas de se fazer presente serão as sementes de um novo jardim plantado e cultivado pela Igreja no campo da educação.

### **Conclusão**

O romancista mineiro João Guimarães Rosa, em sua renomada obra “Grande Sertão Veredas”, reconhece a potência condicional do ser humano para ser mais, para formar-se. Na voz da personagem Riobaldo, diz: “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando” (2006, p. 23). A antropologia emergente da teologia cristã da encarnação, aponta, também, para essa incompletude do ser humano. A tarefa educativa insere-se nessa condição aberta, inacabada e sempre potente do sujeito.

No artigo que finda, buscou-se alinhar, sob a inspiração lúcida e consistente de João Batista Libânio e Jorge Mário Bergoglio, alguns pontos de reflexão que situam a escola católica no mundo contemporâneo, com algumas características que identificam as fontes das novas organizações sociais, econômicas e culturais. À guisa de conclusão, convém salientar alguns aspectos que possam contribuir com futuras reflexões acerca dos temas aqui tratados.

A euforia em torno de modelos neoliberais de gestão empresarial, transpostos para as administrações escolares, começa a dar lugar à perguntas acerca do papel e lugar da escola católica, e sua missão original fundada no evangelho. A presença de projetos alternativos, que valorizam o desenvolvimento local e a produção artesanal, constitui-se

em parâmetro para um outro paradigma gerencial, que potencializa o sujeito e suas expressões nas pequenas comunidades e nos novos modos de organização urbana.

Para repensar-se no cenário contemporâneo, com o olhar no horizonte do futuro, a escola católica é convidada a reinventar-se, pela via da fidelidade criativa, articulando-se entre a exigência evangélica, a necessária organização e manutenção estrutural e uma pedagogia que reposicione o sujeito aprendente nos novos contextos culturais e epistemológicos.

A esperança apresenta-se como a grande fonte renovadora do projeto cristão de educar. Com otimismo arraigado no potencial humano, como quem semeia no jardim com a certeza da floração, Libânio e Bergoglio sinalizam para uma pedagogia de valores, calcada nas relações interpessoais entre educadores e educandos, com foco nas metodologias dialógicas que tem na pergunta e na problematização a matriz mobilizadora da aprendizagem significativa.

As redes de educação católica, na medida em que compreendem e acolhem as novas tendências de gestão e organização, passam a rever seus projetos pedagógicos com o olhar nos novos desenhos urbanos, focados no desenvolvimento local, proximidade social e participação da comunidade em suas propostas. Na mesma medida, a escola, inserida em bairros, vilas ou condomínios, oferece, como produto do conhecimento nela elaborado, soluções, alternativas ou encaminhamentos para problemas vividos na comunidade. De modo geral, esse parece ser um caminho seguro e promissor para a continuidade do projeto cristão vivido na educação.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. (2013). *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BAUMAN, Zygmunt. (2006) *Confiança e Medo na Cidade*. Lisboa: Ed. Relógio d'água.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. (2014). *Cegueira Moral: A Perda da Sensibilidade na Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BERGÓGLIO, Jorge Mário. (2013). *Educator: Exigencia y Pasión – Desafíos Para Educadores Cristianos*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Discurso aos Professores e Estudantes das Escolas Italianas em 10 de maio*. Disponível em <<http://www.anec.org.br>> Acesso em maio de 2017.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Conexão televisiva com as “ScholasOccurrentes”*, 17 de setembro.

Disponível em: <<http://www.anec.org.br>> Acesso em abril de 2017.

BÍBLIA SAGRADA. (2001). Brasília, CNBB.

CAIXETA, Sueli Pereira. (2017). *Repercussões do sofrimento psíquico de estudantes na subjetividade e na prática de docentes universitários*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília.

DONZELLINI, Irmã Mary. (2014). *A Pedagogia de Jesus*. São Paulo: Paulus.

FIORI, Ernani Maria. (1991). *Textos Escolhidos: v. II. Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM.

JAEGER, Werner. (2013). *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

LIBÂNIO, João Batista. (1983). *Educação Católica: Atuais Tendências*. São Paulo: Loyola.

MORIN, Edgar. (2003). *O Método I: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.

PIAGET, Jean. (2008). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC.

ROSA, João Guimarães. (2006). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SANTOS, Milton. (2011). *Da Totalidade ao Lugar*. São Paulo: Ed. Edusp.

UNAMUNO, Miguel de. (1991). *A Agonia do Cristianismo*. Lisboa: Cotovia.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. (2016). *Educador/a? – Presente*. Brasília: Trampolim.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org). (1997). *Cidades Educadoras*. Curitiba: Ed. UFPR.

## Sobre o autor

### Adriano José Hertzog Vieira

Doutor em Educação: Aprendizagem, Currículo e Formação Docente (2014/UCB); Mestre em Educação: Currículo, Cultura e Sociedade (2003/UNISINOS); Bacharel e Licenciado em Filosofia (1998/UNILASALLE); Licenciado em Pastoral Catequética (1992/UNILASALLE); Curso Técnico em Magistério (1990/CEL); Formação em Psicanálise Clínica (2007/ANPC); Formação em Acompanhamento e Discernimento Vocacional (1998/UNILASALLE). Atualmente é Diretor do Instituto Transdisciplinar de Formação Saber Cuidar. Assessor Pedagógico da Editora Edebê Brasil (desde 2014). Assessor Pedagógico da Vice-Reitoria de Extensão da Universidade de Passo Fundo/RS (desde 2014). Consultor Para a Formação Docente na Rede Salesiana de Escolas do Brasil (desde 2014); Atuou como Docente no Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (UCB) de 2003 a 2015. Nesta instituição, foi Diretor de Programas de Pastoral (2007 a 2009), Diretor do Curso de Pedagogia (2009 a 2012), Diretor de Programas Comunitários e de Extensão (2012 a 2014). Na UCB, também participou do Comitê Assessor de Extensão (2003 a 2006), Comissão Própria de Avaliação (2004 a 2009), Conselho Consultivo da Reitoria (2007 a 2011) e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (2009 a 2011). Coordenou o Projeto Sonho Possível, que criou a Escola Fundamental La Salle de Sapucaia do Sul/RS (1997 a 2002). Foi professor de Ensino Fundamental 1 em 1990/91, de Ensino Fundamental 2 de 1994 a 1998 e Ensino Médio de 2002 a 2003. É membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Ecologia dos Saberes, Docência e Transdisciplinaridade. Autor do livro: Eixos Significantes: Ensaio de Um Currículo da Esperança na Escola Contemporânea (Brasília: Universa, 2008), Organizador com Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso do livro: A Esperança da Pedagogia: Paulo Freire Consciência e Compromisso (Brasília: Liberlivro, 2012). Autor de inúmeros artigos científicos. Palestrante e conferencista em nível Nacional e Internacional. Temas que aborda: Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade; Formação Docente; Aprendizagem; Extensão Universitária; Currículo; Pedagogias Inovadoras.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4745642D3>

---

Artigo Recebido em Maio de 2018.

Artigo aceito para publicação em Julho de 2018.