

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –  
UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MESTRADO/PPGEFB  
AREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CAMPANHAS DA FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO: QUAL  
EDUCAÇÃO E PARA QUAL CRISTÃO?**

**MATEUS MARTINS MOREIRA**

Francisco Beltrão - PR

2023

**MATEUS MARTINS MOREIRA**

**CAMPANHAS DA FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO: QUAL  
EDUCAÇÃO E PARA QUAL CRISTÃO?**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação da Universidade Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. André Paulo Castanha

Francisco Beltrão – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Moreira, Mateus Martins  
CAMPANHAS DA FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO: QUAL EDUCAÇÃO E  
PARA QUAL CRISTÃO? / Mateus Martins Moreira; orientador  
André Paulo Castanha. -- Francisco Beltrão, 2023.  
422 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco  
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro  
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2023.

1. Educação. 2. Igreja. 3. Teologia. 4. Sociedade. I.  
Castanha, André Paulo , orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**MATEUS MARTINS MOREIRA**

**TÍTULO DO TRABALHO: CAMPANHAS DA FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO:  
QUAL EDUCAÇÃO E PARA QUAL CRISTÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**André Paulo Castanha (Orientador)**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Leandro Turmena**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR/Dois Vizinhos)



**Ailton Carlos Batistela**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Suely Aparecida Martins**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 28 de junho de 2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho em  
especial a minha família; meus pais  
Nerci e Marita e meu irmão João Marcos.  
E a todos que me incentivaram a perseverar nos estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e pela proteção.

Aos meus pais Nerci e Marita,  
pelos valores, ensinamentos, e apoio nas decisões.

A meu irmão João Marcos  
pela amizade e companheirismo.

Ao orientador Prof. Dr. André Paulo Castanha  
pela disposição, atenção e paciência durante as orientações e correções  
teórico-metodológicas; também o agradeço pela acolhida e amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
pela oportunidade de estudo.

Aos professores (as) e colegas de turma,  
de modo especial à Samili e Carmem com quem  
partilhamos dúvidas e alegrias na caminhada acadêmica.

Aos membros da Banca Examinadora pelas contribuições, indicações e  
sugestões.

“O sistema gera os pobres; o capitalismo gera nações dependentes, classes oprimidas e marginalizadas. A questão não é de ‘partes’; a questão é de ‘todo’. [...] Com efeito, o pobre é no sistema a evidência de sua desordem, injustiça, irrealidade. O pobre, em sua pobreza visível, material, inocultável, mostra claramente onde o sistema não pode compartilhar os bens; isto é, quem sofre a dominação. O pobre em sua realidade é a presença do pecado do sistema. O pobre é o sinal, a ferida sangrenta da enfermidade profunda e estrutural do sistema. A presença do pobre é a ausência do Reino de Deus no sistema.”  
(DUSSEL, 1979, p. 698).

“Felizes vós, os pobres, porque vosso é o Reino de Deus! Felizes vós que agora passais fome, porque sereis saciados! Felizes vós que agora estais chorando, porque haveis de rir! Felizes sereis quando os homens vos odiarem, expulsarem, insultarem e amaldiçoarem o vosso nome por causa do Filho o Homem. Alegrai-vos, nesse dia, e exultai, porque será grande a vossa recompensa no céu, pois era assim que os seus antepassados tratavam os profetas. Mas, ai de vós, ricos, porque já tendes vossa consolação! Ai de vós que agora estais fartos, porque passareis fome! Ai de vós que agora estais rindo, porque ficareis de luto e chorareis! Ai de vós quando todos falarem bem de vós, pois era assim que seus antepassados tratavam os falsos profetas.” (Lc 6, 20-26).

MOREIRA, Mateus Martins. **Campanhas da Fraternidade e Educação: qual educação e para qual cristão?** 2023, 422 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida na Linha de Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Francisco Beltrão. Nele desenvolvemos uma análise documental que teve como fonte principal os Textos Base das Campanhas da Fraternidade (CF) dos anos de 1982, 1998 e 2022, nos seus respectivos contextos históricos. Fizemos esta investigação com o intuito de compreender qual o projeto formativo para os cristãos propostos nestas três edições da CF, cuja temática central foi a Educação. O tema da educação foi abordado numa perspectiva interdisciplinar, procurando perceber os fundamentos históricos, filosóficos, teológicos e educativos que serviram de fundamentação teórica para as três CFs. A questão central foi compreender qual o projeto e/ou concepção de educação esteve/está presente nos textos da Campanha da Fraternidade? Para respondê-la utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, que partindo da aparência das coisas visa chegar a sua essência, gerando o conhecimento teórico sobre as estruturas e seu movimento dialético, reproduzindo no plano do pensamento, a essência do objeto que investigamos. A nossa análise se fundamentou dentro de uma perspectiva pedagógicas críticas contra-hegemônicas em diálogo com a filosofia e Teologia da Libertação latino-americana. Optamos por fazer uma apreciação crítica dos conceitos; educação libertadora, educação evangelizadora e educação integral que apareceram nos Textos Bases (TB) da CF. Nossa análise se deu dentro do recorte histórico de quarenta anos entre a primeira e a terceira CF. Nesse espaço tempo identificamos três perspectivas que ou subsidiaram ou influenciaram a análise: em 1982 uma perspectiva claramente progressista; em 1998 uma perspectiva ocultamente conservadora; em 2022 uma análise sutilmente moderada. Nesse processo identificamos uma dialética progressista-conservadora dentro do universo eclesial, gerando rupturas e continuidades que influenciaram/influenciam a reflexão educacional presente nos três Textos Bases e na própria ação dos cristãos e da Igreja na sociedade.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Educação Evangelizadora. Educação Integral. Progressistas. Conservadores.



MOREIRA, Mateus Martins. **Fraternity Campaigns and Education**: what education and for what Christian? 2023, 422 f. Masters Dissertation – Postgraduate Program in Education – Masters, Universidade Estadual do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

## ABSTRACT

The present research was developed in the Area of Society, Knowledge and Education, of the Postgraduate Program of the Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus of Francisco Beltrão. In it, we developed a documentary analysis that had as its main source the Base Texts of the Fraternity Campaigns (FC) of the years 1982, 1998 and 2022, in their respective historical contexts. We carried out this investigation with the aim of understanding the formative project for Christians proposed in these three editions of the FC, which central theme was Education. The theme of education was approached from an interdisciplinary perspective, seeking to understand the historical, philosophical, theological and educational foundations that served as the theoretical foundation for the three FCs. The central question was to understand which project and/or conception of education was/is present in the texts of the Fraternity Campaign? To answer it, we used the method of historical-dialectical materialism, which, starting from the appearance of things, aims to reach their essence, generating theoretical knowledge about the structures and their dialectical movement, reproducing in the plane of thought, the essence of the object we are investigating. Our analysis was based on a counter-hegemonic critical pedagogical perspective in dialogue with the philosophy and Theology of Latin American Liberation. We chose to make a critical assessment of the concepts; liberating education, evangelizing education and integral education that appeared in the Base Texts (BT) of FC. Our analysis took place within the forty-year historical period between the first and third FC. In this space of time we identified three perspectives that either subsidized or influenced the analysis: in 1982 a clearly progressive perspective; in 1998 an occultly conservative outlook; in 2022 a subtly moderated analysis. In this process, we identified a progressive-conservative dialectic within the ecclesial universe, generating ruptures and continuities that influenced/influenced the educational reflection present in the three Basic Texts and in the very action of Christians and the Church in society.

Key words: Liberating Education. Evangelizing Education. Integral Education. Progressives. Conservatives.

MOREIRA, Mateus Martins. **Campañas de Fraternidad y Educación: qué educación y para qué cristiano?** 2023, 422 f. Disertación de Maestría – Programa de Posgrado en Educación – Maestría, Universidade Estadual do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

## RESUMEM

La presente investigación se desarrolló en la Línea de Sociedad, Conocimiento y Educación, del Programa de Posgrado de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Francisco Beltrão. En él, desarrollamos un análisis documental que tuvo como fuente principal los Textos Fundamentales de las Campañas de la Fraternidade (CF) de los años 1982, 1998 y 2022, en sus respectivos contextos históricos. Realizamos esta investigación con el objetivo de comprender el proyecto formativo para cristianos propuesto en estas tres ediciones de CF, cuyo tema central fue la Educación. El tema de la educación fue abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, buscando comprender los fundamentos históricos, filosóficos, teológicos y educativos que sirvieron de fundamento teórico a las tres CF. La pregunta central fue comprender qué proyecto y/o concepción de la educación estaba/está presente en los textos de la Campaña de la Fraternidad? Para responderla utilizamos el método del materialismo histórico-dialéctico, que a partir de la apariencia de las cosas pretende llegar a su esencia, generando conocimiento teórico sobre las estructuras y su movimiento dialéctico, reproduciendo en el plano del pensamiento, la esencia de el objeto que estamos investigando. Nuestro análisis se basó en una perspectiva pedagógica crítica contrahegemónica en diálogo con la filosofía y la teología de la liberación latinoamericana. Optamos por hacer una valoración crítica de los conceptos; la educación liberadora, la educación evangelizadora y la educación integral que aparecían en los Textos Fundamentales (TF) de la CF. Nuestro análisis tuvo lugar dentro del período histórico de cuarenta años entre la primera y la tercera CF. En este espacio de tiempo identificamos tres perspectivas que subsidiaron o influyeron en el análisis: en 1982 una perspectiva claramente progresista; en 1998 una perspectiva ocultamente conservadora; en 2022 un análisis sutilmente moderado. En este proceso, identificamos una dialéctica progresista-conservadora dentro del universo eclesial, generando rupturas y continuidades que incidieron/influyeron en la reflexión educativa presente en los tres Textos Fundamentales y en la acción misma de los cristianos y de la Iglesia en la sociedad.

Palabras clave: Educación Liberadora. Educación Evangelizadora. Educación Integral. Progresistas. Conservadores.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI - Ato Inconstitucional

AIB - Ação Integralista Brasileira

ANEC - Associação Nacional de Educação Católica

ANL - Aliança Nacional Libertadora

AP - Ação Popular

BM - Banco Mundial

CAIC - Catecismo da Igreja Católica

CDC - Código de Direito Canônico

CDSI - Compêndio da Doutrina Social da Igreja Católica

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEC - Congregação para a Educação Católica

CELAM - Concelho Episcopal Latino Americano e Caribenho

CF - Campanha da Fraternidade

CLAR - Conferência Latino-Americana e Caribenha de Religiosos e Religiosas

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNBBS2 - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil Regional Sul 2

CRB - Conferência dos Religiosos do Brasil

DCE - Dicastério para a Cultura e a Educação

EsP - Escola sem Partido

*GE* - Declaração *Gravissimum Educationis*

*GS* - Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JUC - Juventude Universitária Católica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros,  
Travestis, Intersexuais, Pansexual, não- Binário e outros

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG - Organização não Governamental

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PDT - Partido Democrático Brasileiro

PEG - Pacto Educativo Global

PT - Partido dos Trabalhadores

TB - Texto Base

TL - Teologia da Libertação

UNE - União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1: OS FUNDAMENTOS DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE NO BRASIL</b> .....	27
1.1 O CONCÍLIO VATICANO II E A DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA .....	27
1.1.1 O Concílio Vaticano II.....	28
1.1.2 As diretrizes da Declaração <i>Gravissimum Educationis (GE)</i> sobre a Educação Cristã e a sua Presença na Doutrina Social da Igreja.....	40
1.2 AS DIRETRIZES DO CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM) .....	57
1.2.1 A II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Medellín e a Educação Libertadora .....	59
1.2.2 A III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Puebla e a Educação Evangelizadora.....	74
1.2.3 A IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Santo Domingo e a Educação Católica.....	92
1.2.4 A V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Aparecida e o Diálogo com a Cultura .....	99
1.3 O PONTIFICADO DO PAPA FRANCISCO, A REFORMA DA CÚRIA ROMANA E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	108
1.3.1 O Pontificado do Papa Francisco e a Reforma da Cúria Romana.....	109
1.3.2 O Pontificado do Papa Francisco e a Proposta de uma Educação Integral .....	115
1.3.3 Dicastério para a Cultura e a Educação: Educar ao Humanismo Solidário .....	121
1.4 A CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB) E AS DIRETRIZES SOBRE A EDUCAÇÃO.....	128
1.4.1 O Surgimento da CNBB .....	129
1.4.2 O Surgimento e a Ação da Campanha da Fraternidade .	140
1.4.3 As Diretrizes da CNBB sobre a Educação .....	145
1.5 EM BUSCA DE SÍNTESE .....	154

<b>CAPÍTULO 2: A CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 1982: A VERDADE VOS LIBERTARÁ .....</b>	<b>157</b>
2.1. A AÇÃO MILITAR NO BRASIL E O GOLPE DE 1964.....	158
2.2 A CNBB E SUAS RELAÇÕES COM OS MILITARES E O GOLPE DE 1964.....	163
2.3 VER: UMA EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA E DA PAZ .....	173
2.4. JULGAR: UMA EDUCAÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DAS INJUSTIÇAS E DO EGOÍSMO .....	192
2.5 AGIR: EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A LIBERTAÇÃO .....	202
2.6 EM BUSCA DE SÍNTESE .....	208
<b>CAPÍTULO 3: A CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 1998: FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO - A SERVIÇO DA VIDA E DA ESPERANÇA .....</b>	<b>211</b>
3.1 CONTEXTO: AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS, A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E A CRISE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	213
3.2 VER: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ANALFABETISMO	224
<b>3.2.1 Implantação da LDBEN n. 9.394/96.....</b>	<b>230</b>
3.3 JULGAR: A FUNDAMENTAÇÃO BÍBLICO-PEDAGÓGICA DO JULGAR.....	238
<b>3.3.1 Fundamentos da Libertação: do Gênesis aos Profetas – Antigo Testamento.....</b>	<b>239</b>
<b>3.3.2 A Pedagogia Libertadora de Jesus – Novo Testamento...</b>	<b>246</b>
<b>3.3.3 Educação Libertadora e Evangelizadora.....</b>	<b>250</b>
3.4 AGIR .....	255
<b>3.4.1 Agir com a Campanha da Fraternidade .....</b>	<b>255</b>
<b>3.4.2 Agir com a Igreja no Mundo.....</b>	<b>260</b>
<b>3.4.3 Agir com a Sociedade.....</b>	<b>263</b>
3.5 EM BUSCA DE SÍNTESE .....	266
<b>CAPÍTULO 4: A CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 2022: FALA COM SABEDORIA, ENSINA COM AMOR .....</b>	<b>270</b>
4.1 CONTEXTO .....	272
4.2 A PEDAGOGIA DE JESUS: INSPIRAÇÃO E OBJETIVOS DA CFDE 2022.....	290
<b>4.2.1 O Mestre Jesus .....</b>	<b>291</b>
<b>4.2.2 Evangelho de João 8, 1-11 .....</b>	<b>297</b>

4.3 ESCUTAR: O PACTO EDUCATIVO GLOBAL E A PANDEMIA DA COVID-19 .....	305
<b>4.3.1 O Papa Francisco, a Pandemia do Covid-19 e o Pacto Educativo Global.....</b>	<b>308</b>
<b>4.3.2 Estatísticas da Realidade Educacional Brasileira segundo a CF de 2022 .....</b>	<b>316</b>
<b>4.3.3 Educação Católica e o seu papel no Pacto Educativo Global segundo a CF de 2023 .....</b>	<b>330</b>
<b>4.3.4 Outros Contextos Educativos segundo a CF de 2022.....</b>	<b>336</b>
4.4 DISCERNIR.....	340
4.4.1 A Sabedoria de Jesus .....	341
4.4.2 O Humanismo Solidário na Perspectiva do Pacto Educativo Global.....	348
4.4.3 A Educação para a Fé segundo o Papa Francisco.....	352
4.4.4 Educar para o Diálogo a partir do Concílio Vaticano II	353
4.5 AGIR .....	356
4.6 EM BUSCA DE SÍNTESE .....	368
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>373</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>396</b>

## INTRODUÇÃO

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança” [...] Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. (FREIRE, 2020, p. 37).

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as Campanhas da Fraternidade<sup>1</sup> (CF) dos anos de 1982, 1998 e 2022, cujo tema central foi Fraternidade e Educação, nos seus respectivos contextos históricos. Nesse sentido buscamos entender quais as razões para que nestes anos a temática central da CF fosse a educação. Os temas e os lemas respectivamente de cada ano foram: em 1982 - Educação e Fraternidade: “A Verdade Vos Libertará” (Jo 8, 32); em 1998 foi – Fraternidade e Educação: A Serviço da Vida e da Esperança; e em 2022 foi -

---

<sup>1</sup> Conforme consta no histórico da Campanha da Fraternidade organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) “A Campanha da Fraternidade nasceu por iniciativa de Dom Eugênio de Araújo Sales, em Nísia Floresta, Arquidiocese de Natal, RN, como expressão da caridade e da solidariedade em favor da dignidade da pessoa humana [...] assumida pelas Igrejas Particulares da Igreja no Brasil, a Campanha da Fraternidade tornou-se expressão de comunhão, conversão e partilha. [...] A Campanha da Fraternidade tem hoje os seguintes objetivos permanentes: 1 – Despertar o espírito comunitário e cristão no povo de Deus, comprometendo, em particular, os cristãos na busca do bem comum; 2 – Educar para a vida em fraternidade, a partir da justiça e do amor, exigência central do Evangelho; 3 – Renovar a consciência da responsabilidade de todos pela ação da Igreja na evangelização, na promoção humana, em vista de uma sociedade justa e solidária (todos devem evangelizar e todos devem sustentar a ação evangelizadora e libertadora da Igreja). A coleta da Campanha realizada como um dos gestos concretos de conversão quaresmal tem realizado um bem imenso no cuidado para com os pobres.” (CNBB, 2022, s. a, s. p.).



Fraternidade e Educação: Fala com Sabedoria, Ensina com Amor” (Cf. Pr 31, 26).

Nas três campanhas, foi focado prioritariamente um aspecto elementar, de maior destaque, que ditou o compasso da reflexão e da evangelização nos respectivos anos. No ano de 1982, foi abordado de modo majoritário, o potencial da educação como caminho para a libertação no contexto de pobreza e opressão que vivia o país, ocasionado principalmente pelo tipo, ou proposta de política educacional que foi desenvolvido na época pelos militares. Em 1998, a CF viu na educação um caminho de promoção humana, e de desenvolvimento solidário, frente a expansão do capitalismo e a globalização da economia, que geravam enormes contingentes de excluídos, sem haver com isso o desenvolvimento de um senso de responsabilidade pelos problemas que estavam sendo gestados, reflexo da dissipação dos ideais neoliberais. E em 2022, o enfoque foi o olhar para a educação como caminho de humanização em meio a pandemia da doença Covid-19, que revelou inúmeros problemas sanitários e educacionais que evidenciaram o desprezo das autoridades políticas pela vida do povo. Isso fez com que milhares de pessoas perdessem a vida, outras se encontrassem desamparadas e prejudicadas. As práticas educacionais promovidas a partir dos princípios neoliberais de índole ultraconservadora ampliavam a exclusão, comprometeram a qualidade do ensino e o acesso dos alunos a educação, evidenciando um cenário de exclusão digital.

Assim, nosso estudo aborda o tema da educação numa perspectiva interdisciplinar, procurando perceber os fundamentos históricos, filosóficos, teológicos e educativos em cada CF. Como fonte

principal de análise, utilizamos os Textos Base das referidas Campanhas, que serviram de fundamentação teórico-prática para orientar os cristãos. Neste sentido temos por objetivo analisar as proposições e reflexões sobre as questões educacionais que estão presentes nos textos, e como elas orientaram a prática educacional dos cristãos.

Buscamos com esse estudo analisar e comparar os caminhos percorridos pela CF nestes referidos anos em que abordou o tema da educação, procurando compreender as tendências e as finalidades sociopolíticas presentes nos textos base, em cada contexto das campanhas. Para tanto, tomamos por base a Teologia, a Filosofia e a Pedagogia na perspectiva da Libertação, e indagamos: qual o projeto e/ou concepção de educação, que estava presente nos textos da Campanha da Fraternidade? As proposições presentes nos Textos Base deram sustentabilidade para uma reflexão objetiva e concreta e davam possibilidade de emancipação do povo brasileiro?

A motivação para a elaboração desta pesquisa foi o desejo de ter uma maior compreensão da realidade educacional brasileira, e conhecer mediante a análise dos textos da CF qual a perspectiva que a CNBB adotou ao desenvolver o tema da educação. A nossa análise se deu dentro de três perspectivas, ou categorias: pelo viés pedagógico tendo em vista o entendimento da realidade dos oprimidos; pela categorização filosófica, onde buscamos decifrar a perspectiva do ser-negado-em-si; e pela dimensão religiosa onde buscamos entender o porquê da opção preferencial pelos pobres, tendo como guia as perspectivas da teoria da libertação. Para este caminho encontramos na Filosofia e Teologia da Libertação uma via de inspiração e motivação

para desenvolver o estudo. Aproveitamos como ponto motivacional para desenvolver esta pesquisa a proposta do Pacto Educativo Global, lançado em 2019 pelo Papa Francisco, o centenário de Paulo Freire, comemorado em 2021 e a CF de 2022 sobre o tema da educação.

Sendo a Campanha da Fraternidade “um programa global conjunto dos Organismos Nacionais, do Secretariado Nacional da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e das Igrejas Particulares, sempre realizado à luz e na perspectiva das Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil” (CNBB, 1998, p. 28), buscamos por meio deste estudo, analisar qual o projeto de educação, proposto pela Campanha da Fraternidade nos anos de 1982, 1998 e 2022, como canal de reflexão para os cristãos católicos e comunidade em geral, sobre a realidade da educação brasileira, principalmente a partir dos princípios de libertação, justiça e solidariedade.

Em pesquisa feita no portal de teses e dissertações da CAPES, verificamos que esse objeto já foi analisado. Localizamos uma dissertação sobre o assunto intitulada: “Educação e Igreja no Brasil: a educação nas Campanhas da Fraternidade de 1982 e de 1998”, de autoria de Erondino José da Silva, defendida em 2002, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Assim, nosso estudo tem uma perspectiva de continuidade da discussão ao incluir a Campanha da Fraternidade de 2022, que tratou novamente sobre a educação. Nossa análise está sendo feita 20 anos depois de Silva (2002), e abrange as três edições, num recorte temporal de 40 anos.

Nossa pesquisa se diferencia da leitura feita por Silva (2002), pelo fato de que ele buscou com seu estudo descrever as referências documentais eclesiais, presentes nos Textos Base, e o caminho

percorrido pelas duas edições que trataram do tema da educação. Nós, fizemos a análise do conteúdo do texto dos três documentos buscando identificar as grandes linhas norteadoras dos temas, principalmente as referências que deram sustentabilidade para a fundamentação dos textos. Dessa forma, nesta pesquisa buscamos identificar e analisar os avanços, os retrocessos, as continuidades e novas perspectivas sobre a realidade educacional brasileira, na compreensão da CNBB, para assim, chegarmos a ter uma maior compreensão da perspectiva de cada documento produzido e da dialética deste processo, destacando quais foram às opções e os posicionamentos evidentemente tomados ao longo dos anos.

Nosso objetivo, portanto, foi analisar o projeto formativo para a atuação dos cristãos, proposto nas CF de 1982, 1998 e 2022, cuja temática central foi Fraternidade e Educação. Para dar conta do nosso objetivo, especificamos quatro ações: analisar o contexto histórico, político e educacional do país; contextualizar a discussão educacional apresentada pelas Campanhas da Fraternidade dos anos 1982, 1998 e 2022; explicitar os motivos que fizeram com que a proposta educacional católica fosse tomando novas perspectivas, e porque apareceram desta maneira para serem trabalhadas nos Texto Base das Campanhas da Fraternidade; por fim compreender a relação fraternidade e educação.

A metodologia que usamos neste estudo tem como base o método do materialismo histórico-dialético, que é uma construção lógica-teórica de desvelamento da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, e que tem por objetivo analisar, compreender e explicar os fenômenos, “descobrimo as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história”

(PIRES, 1997, p. 83). Fizemos esse caminho por entender que no processo de construção teórica é importante perceber que “[...] todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre em modos de atuar e omitir” (GAMBOA, 2014, p. 39).

Por esse motivo, adotamos o método do materialismo histórico-dialético, pois ele “propicia o conhecimento teórico, [e] partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto.” (NETTO, 2011 p. 22). Entendemos que é através deste método, que melhor conseguimos analisar o objeto de nosso estudo, e chegar a sua essência “capturando sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, [...] reproduzindo no plano do pensamento, mediante pesquisa [...] no plano ideal, a essência do objeto que se investigou” (NETTO, 2011 p. 22).

Fizemos essa opção metodológica porque na dialética marxista o “mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos nos quais as coisas e os seus reflexos intelectuais em nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir” (SANFELICE, 2005, p. 75). E nosso estudo dentro deste recorte de 40 anos, identificou continuidades e rupturas que levaram a transformações no modo de compreender e interpretar o assunto.

Nossa pesquisa tem um cunho qualitativo porque,

a pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como

também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e as esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana. (TRIVINOS, 2009, p. 129).

Neste sentido, fizemos uma análise crítica dos Textos Base das Campanhas da Fraternidade de 1982, 1998 e 2022 considerando seus fundamentos históricos e analisando nos documentos a proposta da educação libertadora, da educação evangelizadora e do Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco que foram, majoritariamente destacados no corpo dos textos como síntese do conhecimento real e das condições objetivas de funcionamento da realidade social e educacional.

As técnicas de pesquisa se deram a partir da abordagem documental, pois fizemos uma interpretação dos documentos da Igreja Católica Apostólica Romana resultados do Concílio Vaticano II<sup>2</sup>, das Conferências Episcopais Latino-Americanas, das publicações da CNBB e, também, encíclicas e textos Papais que foram referenciados nos Textos Base das três Campanhas da Fraternidade. Com a revisão bibliográfica disponível sobre a política e a educação no país, nos inserimos neste já começado processo e buscamos identificar por meio da pedagogia progressista as relações presentes nos textos com a TL, com Filosofia da Libertação e os documentos do magistério da Igreja Católica. O percurso dialético se deu principalmente através da análise

---

<sup>2</sup> Segundo Passos e Sanches, “o Concílio Vaticano II [...] [foi] o maior, em número de participantes, dentre os 21 Concílios realizados pela Igreja Católica. Foi o Concílio que se propôs a colocar a Igreja em diálogo com o mundo moderno, depois de uma demorada oposição e de esforços lentos de aproximação e de compreensão. Ainda que tardio, esse esforço produziu uma nova imagem e uma nova autocompreensão da própria Igreja e uma nova prática eclesial.” (2015, p. xv).

documental, onde procuramos analisar nos textos da Campanha da Fraternidade as possíveis relações com a libertação, a fraternidade, solidariedade<sup>3</sup>, educação, ou seja, a formação humana, no modo como foram articulados com os conceitos da Teologia, da Filosofia e da Pedagogia. Isto porque segundo Gamboa, a dialética entendida como método nos permite “conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações.” (2014, p. 38).

Percorreremos esse caminho por entender que “é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foi designado, seja qual a época em que o texto foi escrito.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8). A nossa análise foi feita a partir da organização e sistematização dos dados, da leitura e releitura do material coletado, buscando identificar os temas mais frequentes.

Nossa pesquisa procurou fazer uma leitura da realidade a partir de perspectivas contra-hegemônicas, porque diante do capitalismo “Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d’O capital [...] ele descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe atribuiu uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua

---

<sup>3</sup> O termo “solidariedade” amplamente empregado pelo Magistério, exprime em síntese a exigência de reconhecer, no conjunto dos liames que unem os homens e os grupos sociais entre si, o espaço oferecido à liberdade humana para promover o crescimento comum, compartilhado por todos. “A solidariedade eleva-se ao grau de virtude social fundamental, pois se coloca na dimensão da justiça, virtude orientada por excelência para o bem comum, e na aplicação em prol do bem do próximo, com a disponibilidade, em sentido evangélico, para ‘perder-se’ em benefício do próximo em vez de o explorar, e para ‘servi-lo’ em vez de o oprimir para proveito próprio (Cf. Mt 10, 40-42; 20,25; Mc 10, 42-45; Lc 22, 25-27)” (CDSI, 2011, p. 117).

(própria, imanente) lógica” (NETTO, 2011 p. 52), e isso nos ajuda a perceber os interesses ocultos por traz das estruturas do sistema capitalista, que cada vez mais se aperfeiçoa para esconder, do entendimento social, seus modos de ação desumanizados.

Na estrutura da pesquisa, que se dividiu em quatro capítulos, buscamos num primeiro, momento identificar os principais documentos da Igreja Católica Apostólica Romana que são fontes para o desenvolvimento dos estudos e publicações que vieram e venham a tratar sobre o tema “educação”. Os outros três capítulos cada um trata especificamente de uma edição da CF cuja temática foi a “educação”.

No primeiro capítulo, buscamos compreender a dialética do Concílio Vaticano II e sua proposta educacional, para isso seguimos a análise de Libanio (2005); para entender as perspectivas e o contexto histórico, político, ideológico e as Conferências Episcopais Latino Américas, contamos com o detalhamento de Godoy (2015) e de Dussel (1981,1982); para o entendimento da perspectiva da relação entre fé e política que se deu a partir do surgimento do cristianismo da libertação na América Latina nos baseamos nas análises de Löwy (2016); e para compreender as proposições do Papa Francisco e as questões políticas e ideológicas dentro da Igreja nos orientamos, principalmente por Brighenti (2016). E por fim analisamos os documentos produzidos e publicados pela CNBB que trataram especificamente sobre a educação buscando identificar as perspectivas, rupturas e continuidades.

No segundo capítulo, antes de tratar especificamente do Texto Base da CF de 1982, buscamos contextualizar historicamente as relações que Igreja Católica manteve com o governo ao logo de sua história no Brasil. Para termos uma melhor clareza do processo histórico



brasileiro, principalmente ligado a ditadura civil-militar (1964-1985) contamos com o suporte de Fausto (1995); na contextualização do surgimento, organização e posicionamentos da CNBB quem nos orientou foi Godoy (2015); para contextualizar a realidade de opressão produzida pelos mecanismos-ideológicos-repressivos militares, nos ajudaram as obras de Dussel (1982, 1983); e para o maior entendimento da proposição de uma Educação Libertadora e Evangelizadora nos apoiamos nas definições de Libanio (1983).

No terceiro capítulo, analisamos o Texto Base da CF 1998, e para conseguirmos identificar os elementos norteadores do neoliberalismo e sua ação no espaço educacional contamos com a ajuda de Frigotto (1996) e Gentili (1995, 1996) que em nível macro descreveram as manobras neoliberais identificando a ação de organismos internacionais que pautaram a direção educacional; para conseguirmos entender o que significaria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e os seus desdobramentos na política educacional brasileira, nos servimos da obra de Saviani (2011); e na parte da análise e desvelamento da postura teológica da CF 1998, esclarecendo conceitos específicos do pensamento educacional católico nos subsidiou a obra de Junqueira e Rocha (2014).

Iniciamos o quarto capítulo na busca por descrever o contexto histórico, político e educacional do país nos últimos anos, de modo especial a partir de 2016 e principalmente durante a pandemia da covid-19. Com as análises de Frei Betto (2022), buscamos identificar as características do contexto de Jesus para entender sua postura em favor dos excluídos e marginalizados. Em seguida, analisamos como o Texto

Base da CF 2022, apresentou a proposta do Pacto Educativo Global baseado em um novo humanismo solidário e integral pautado no diálogo, com posturas mais abertas proposto pelo Papa Francisco. O Texto Base da CF de 2022 apresentou mudanças na sua estrutura, dando de início um grande destaque a passagem bíblica de Jo 8, 1-11 e a sua análise. Em seguida o texto foi organizado a partir do método dialético Escutar, Discernir, e Agir que é uma variante do método Ver, Julgar e Agir.

Em nossa pesquisa além da análise dos três textos da CF que trataram o tema da educação de modo geral, apresentando e descrevendo dados e elementos da educação não-formal e formal, procuramos identificar as fontes, os documentos e as orientações da Igreja que desenvolveram a temática educacional, a partir das principais publicações feitas em nível mundial, continental e nacional, que estiveram presentes na elaboração dos Texto Base. Verificamos, deste modo, como a Igreja Católica, mediante a realização das Campanha da Fraternidade procurou promover a reflexão e estimular novas práticas pedagógicas educativas que fossem comprometidas com novas formas de economia, de política e de progresso que estivessem a serviço da vida e da dignidade humana, em especial, dos mais pobres. Opção essa, muitas vezes trabalhadas de modo controverso, resultado dos embates e disputas que se dão a partir das perspectivas progressista e conservadora.

E assim, queremos que você leitor possa se debruçar sobre o texto entrando na discussão sobre o tema. Não queremos esgotar o tema, mas possibilitar que a discussão seja ainda ampliada. Sabendo que a

discussão não se encerra e nem termina nesse texto desejamos a você uma boa leitura.

## **CAPÍTULO 1: OS FUNDAMENTOS DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE NO BRASIL**

“É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança”  
(provérbio africano)

No primeiro capítulo, abordamos o tema da educação buscando compreender a direção que a Igreja Católica Apostólica Romana ofertou para o povo católico, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965). Tratamos do problema procurando compreender o contexto sociopolítico e religioso com suas disputas. Pela análise de alguns documentos eclesiais buscamos identificar os possíveis caminhos para o diálogo educacional com a sociedade. Assim, neste capítulo, nosso estudo tem como objetivo analisar qual a compreensão de educação presente nos textos do Concílio Vaticano II, e como esta foi absorvida, desenvolvida e transformada em proposta educacional nas Conferências Episcopais Latino-Americanas e, também, nas Conferências Nacionais dos Bispos, do Brasil.

### **1.1 O CONCÍLIO VATICANO II E A DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA**

Neste item dividimos em dois pontos nossa abordagem para uma compreensão mais específica da temática. Primeiramente tratamos do processo histórico visando entender o contexto social e político e, também, as disputas internas entre os membros da Igreja, que evidenciou ação de dois grupos em torno do Concílio Vaticano II: os conservadores e os progressistas. No segundo momento buscamos

compreender como esta disputa apareceu e se definiu tanto nos documentos produzidos durante o Concílio, quanto nos documentos da Igreja que foram produzidos a partir do Concílio Vaticano II, especialmente no Compêndio da Doutrina Social da Igreja (CDSI), no Catecismo da Igreja Católica (CAIC), no Código de Direito Canônico (CDC), que estão em relação com a Doutrina Social da Igreja e que têm suas publicações mais popularizadas.

### **1.1.1 O Concílio Vaticano II**

Toda a preparação feita em torno da realização do Concílio Vaticano II trazia como plano de fundo a manifestação do desejo do Papa João XXIII de um *aggiornamento*<sup>4</sup>, ou seja, uma abertura maior da Igreja para a escuta e o diálogo com a sociedade e o mundo contemporâneo. João XXIII<sup>5</sup> ao recordar que Jesus Cristo não se afastou do mundo, procurou novamente abrir a Igreja para que “diante do cenário de mudanças e crise na qual ela está inserida, [pudesse] ir ao encontro das alegrias e esperanças do mundo contemporâneo.” (SOUZA; MARTINS, 2020, p. 888). Este movimento não aconteceu sem resistências e disputas com a ala conservadora da Igreja. O Papa

---

<sup>4</sup>“O termo *aggiornamento* fora escolhido prudentemente por João XXIII para evitar outros dois: modernização’, que acenderia de imediato a polêmica da crise modernista, e ‘reforma’, que pareceria secundar – com quatro séculos de atraso – o protesto de Lutero.” (GOPEGUI, 2005, p. 12).

<sup>5</sup> Angelo Giuseppe Roncalli, Nasceu no dia 25 de novembro de 1881, em Sotto il Monte (Bergamo), Itália. Seu pontificado iniciou em 28 de outubro de 1958 e terminou em 03 de junho de 1963, dia de seu falecimento (SANTA SÉ, 2014).

João XXIII<sup>6</sup> sabia também que “ao abrir-se para o mundo moderno a Igreja [...] não poderia escapar dos conflitos sociais que estavam abalando o mundo, nem da influência das várias correntes filosóficas e políticas” (LÖWY, 2016, p. 90).

A experiência de 30 anos como diplomata que tivera “na Bulgária, na Turquia, na Grécia e na França, além de um significativo período como presidente das Pontifícias Obras Missionárias na Itália, antes de ser nomeado bispo em 1925” (RASCHITTI, 2002, p. 3), ajudaram o Papa João XXIII a compreender a conjuntura mundial, o contexto e os desafios daquela época<sup>7</sup>. O contexto era de crises econômicas, de guerras, conflitos e disputas entre o socialismo/comunismo X capitalismo, também a descoberta do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, a ameaça da bomba atômica marcavam o período que antecedia o Concílio Vaticano II.

---

<sup>6</sup> Em entrevista a Frederico Mastrogiovanni, Frei Betto coloca o Papa João XXIII dentro da perspectiva progressista (MASTROGIOVANNI, 2014).

<sup>7</sup> Segundo Souza e Martins (2020), os cem anos que antecedem o Concílio Vaticano II foram de intensas mudanças, contradições, desafios e possibilidades que se apresentaram à sociedade e a igreja, em particular. Desde o Concílio Vaticano I (1869-1870), que não foi terminado devido a Guerra Franco-Prussiana. Com tudo isso uma série de fatores impactaram a vida da sociedade e da igreja, tais como: o desenvolvimento tecnológico e a industrialização desde a Revolução Industrial, somados ao capitalismo que ampliou enormemente a produção e o consumo gerando impactos e transformações significativas em toda a Europa e em diversos países do mundo. As duas Grandes Guerras foram a marcam desse período, revelando o lado obscuro que o desenvolvimento techno-científico trouxe à humanidade. A Revolução Bolchevique e a ascensão do socialismo, desencadearam a Guerra Fria, que também promoveu alterações no campo político, econômico e cultural o que acabou acelerando as mudanças sociais que geraram diversos desafios para a vivência da fé. A Constituição Apostólica *Humanae Salutis*, por meio da qual o papa João XXIII convoca o Concílio, ressaltou a crise dos valores da modernidade que estavam afetando a sociedade.

Nenhum século, na história da humanidade, acumulou centena de milhões de cadáveres por causa das guerras. A Europa terminou a Segunda Guerra em ruínas materiais e espirituais. Vieram à luz os inomináveis crimes cometidos pelo nazifascismo em horrendos campos de extermínio de judeus e outros inimigos. A consciência europeia mergulhou em gigantesca crise de valores, de credibilidade, de verdade, de ética. (LIBANIO, 2005, p. 8)

Para O'Malley (2012), foi diante deste contexto que se evidenciou a proposta do Papa João XXIII para o Vaticano II, de ser um concílio que pudesse ajudar na reconciliação e na reconstrução do mundo, por isso, a manifesta tentativa de reconciliar a Igreja Católica com as outras igrejas cristãs, com os judeus, com os muçulmanos e com o mundo moderno, buscando encerrar disputas e distanciamentos. Dessa maneira João XXIII foi fazendo o caminho, e recorrendo a memória histórica declarou:

O Concílio Ecumênico está para reunir-se há 17 anos, desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Pela primeira vez na história, os Padres do Concílio pertencerão, na realidade, a todos os povos e nações, e cada um levará a contribuição de inteligência e de experiência, para curar e sanar as cicatrizes dos dois conflitos, que mudaram profundamente o rosto de todos os países. (JOÃO XXIII apud RASCHITTI, 2002, p. 3).

Segundo Libanio (2005), eclesiologicamente o Concílio Vaticano II (1962-1965) marcou o fim da era da Contra-Reforma que se estendeu desde o Concílio de Trento (1545-1563) e que se fortaleceu na

era do pontificado dos Papas Pio<sup>8</sup> (1846-1958), fazendo assim “a passagem da Igreja da Contra-Reforma e da Cristandade para a modernidade, selando uma reconciliação da Igreja com a modernidade, após uma história significativa de conflitos e resistência” (ANDREATTA, 2012, p. 5).

A teologia dominante até o Concílio Vaticano II era a Teologia Dogmática que em busca de uma clareza conceitual se fechava aos problemas vindos das ciências, das experiências existenciais e da práxis. Era uma teologia dualista que frisava a oposição entre o natural e o sobrenatural, onde o mundo sobrenatural era o mundo da salvação, e o “mundo natural, se não é o da condenação, pelo menos, torna-se alheio à salvação” (LIBANIO, 2005, p. 7). Esta compreensão teológica condicionava o agir da Igreja. Com o advento das duas guerras mundiais se visualizou uma aguda desconfiança da religião, da ética e da moral, então a Igreja começou fortemente a ser questionada pela problemática moderna que ia entrando na Igreja, e que enfim na metade do século XX

explodiu por diversos lados da Igreja Católica [n]uma série de movimentos que carregavam dentro de si as demandas da modernidade científica, da subjetividade, da história e da práxis.

---

<sup>8</sup> Os papas Pio, aos quais se refere Libanio, foram Pio IX, Pio X, Pio XI e Pio XII, que totalizaram 79 anos de papado de um recorte temporal que foi de 112 anos. Listamos aqui apenas como fonte de informação todos os papas Pio: Pio I (142 a 157); Pio II (1458 a 1464); Pio III (1503); Pio IV (1559 a 1565); Pio V (1566 a 1572); e destacamos que de 1775 à 1958 que se somaram 173 anos destes, 54 anos não foram governados por papas Pio: Pio VI (1775 a 1799); Pio VII (1800 a 1823); **Leão XII (1823 a 1829)**; Pio VIII (1829 a 1830); **Gregório XVI (1831 a 1846)**; Pio IX (1846 a 1878); **Leão XIII (1878 a 1903)**; Pio X (1903 a 1914); **Bento XV (1914 a 1922)**; Pio XI (1922 a 1939); Pio XII (1939 a 1958); **João XXIII (1958 a 1963)** (grifo nosso) (A SANTA SÉ).



[...] Deixava-se lentamente para trás a concepção constantiniana da Igreja de Cristandade, na sua função de tutela da sociedade, do saber, da moral, do comportamento das pessoas. A modernidade, que se exprimira nos seus inícios pela reforma no campo religioso e pela mudança de imagem de mundo no referente ao espaço sociocultural, significava, ao mesmo tempo, um dado religioso e um fato sociocultural. Sob esses dois aspectos constituiu o contexto principal envolvente do Concílio, causando enorme impacto sobre ele (LIBANIO, 2005, p. 11).

Este movimento modernista não deixou de enfrentar a dura intervenção da Cúria Romana<sup>9</sup>, sendo condenado por Pio X (1903-1914) devido ao uso de métodos críticos-históricos nos estudos bíblicos e outros estudos. Com a morte do Papa Pio XII em 1958 a Igreja encontrava-se cansada devido ao “duro embate conduzido pelo Papa entre a defesa da verdade dogmática, moral e disciplina, e os ataques vigorosos da modernidade em frente ampla” (LIBANIO, 2005, p. 17). Deste modo, o colégio cardinalício pensando em recuperar as forças, optou por um tempo de espera e por um Papa de transição elegendo o Cardeal Angelo Roncalli, Papa João XXIII<sup>10</sup>. Mas o que não se esperava era que este Papa já idoso fosse convocar um Concílio, e assim o fez

---

<sup>9</sup>Segundo Löwy, “Boff critica, de uma maneira bastante direta, a autoridade hierárquica no interior da Igreja, seu estilo de poder semelhante ao do Império Romano ou do feudalismo, sua tradição de intolerância e dogmatismo (simbolizada, durante muitos séculos, pela Inquisição), sua repressão de toda a crítica vinda de baixo e sua recusa em aceitar a liberdade de pensamento.” (2016, p. 102).

<sup>10</sup> Com idade de 77 anos, já avançada para a função, o Cardeal Angelo Roncalli, assumiu a missão como papa da Igreja e ao falecer em plena realização do Concílio Vaticano II foi sucedido pelo Cardeal Giovanni Battista Montini, Papa Paulo VI, que era o preferido dos cardeais, mas que na época não podia ser eleito por ainda não ser cardeal.

chocando todo o mundo. Com sabedoria deu liberdade para os bispos participantes se posicionarem e ao mesmo tempo limitou a intervenção da Cúria Romana sobre o Concílio, isso porque

a Cúria romana tinha uma estratégia. Existia um modo de anular o Concílio. As comissões preparatórias haviam preparado documentos sobre todas as questões anunciadas: Todos estes documentos eram conservadores e não permitiam nenhuma mudança real na pastoral. Teriam sido consignados às comissões conciliares que os teriam aprovado e o Concílio teria terminado em poucas semanas com documentos inofensivos que não teriam modificado nada. O importante era traçar listas de comissões com bispos conservadores e explicar ao Concílio que a coisa mais prática era aceitar as listas já preparadas pela Cúria. O primeiro a descobrir tal estratégia foi dom Manuel Larrain, bispo de Talca, no Chile, e presidente da Celam. Junto com dom Helder Câmara – eram amigos íntimos, habituados a trabalhar juntos – foram avisar os líderes do episcopado reformador. (...) Tratava-se de rejeitar as listas preparadas pela Cúria e solicitar que as comissões fossem eleitas pelo próprio Concílio. O cardeal Döpfner de Munique, Liénart de Lille, Sünens de Malinas, Montini de Milão e alguns outros tomaram a palavra e solicitaram que fosse o próprio Concílio que nomeasse os membros das comissões, proposta que foi aprovada por aclamação. A conclusão foi que as novas comissões rejeitaram todos os documentos elaborados pelas comissões preparatórias: uma afirmação do episcopado referente à Cúria romana. O papa ficou satisfeito. (...). (COMBLIN, 2011, s. p.).

E deste modo “o Concílio se tornara uma verdadeira assembleia mundial, e a Cúria Romana<sup>11</sup> se afigurava um pigmeu diante do gigante” (LIBANIO, 2005, p. 17). Este entrave com a Cúria Romana na preparação e no desenvolvimento do Concílio Vaticano II evidenciou a “historicidade das formas de poder na Igreja e elaborou uma compreensão teológica da autoridade mais colegial e menos monárquica, em si mais adequada a incentivar novas estruturas de participação na vida eclesial” (BOFF<sup>12</sup>, 1994, p. 80). O desfecho do Vaticano II, como se percebeu nas votações dos documentos foi uma expressiva vitória da ala progressista marcando desta forma,

o início de uma abertura providencial da Igreja com o mundo, principalmente no que diz respeito à sistematização de uma Eclesiologia de Comunhão *Ad Intra* (Relações mais dialógicas entre os membros, hierarquia e fiéis, discussão de ministérios...) e *Ad Extra* (questão do diálogo da Igreja com outras tradições religiosas cristãs e não-cristãs). Impulsionado pelo Espírito, o Concílio Vaticano II ousou caminhos de liberdade frente aos novos “sinais dos tempos”: cunhou, definitivamente, a necessidade de uma correta reflexão sobre a comunhão em vista de uma Igreja mais dialógica e menos hierárquica (CARNEIRO, 2008, p. 36).

---

<sup>11</sup>Na leitura de Gopegui, “a complexa estrutura da Cúria Romana, sujeita aos jogos do exercício do poder, apesar das reformas da mesma incoadas por João XXIII e seus sucessores, continua a ser sentida por muitos como obstáculo para a realização do *aggiornamento* eclesial iniciado pelo Vaticano II” (2005, p. 12).

<sup>12</sup>Conforme indicou Löwy, “a opção modernista levou alguns teólogos a libertação a criticar o autoritarismo e as limitações à liberdade de expressão no interior da própria Igreja. Embora todos eles compartilhem uma eclesiologia democrática, que não dá muita importância ao poder do clero e concebe a Igreja como “o povo de Deus”, construindo a partir da comunidade, de baixo para cima, poucos deles chegaram ao extremo de desafiar explicitamente o poder de Roma, como o fez Leonardo Boff” (2016, p. 102).

O Concílio Vaticano II<sup>13</sup> não tinha a intenção de se tornar um concílio dogmático voltado a elaborar dogmas ou sentenciar excomunhões, mas intensificar o diálogo com a humanidade inserida na modernidade. Era um pedido de perdão e a tentativa de “reconciliação com o ‘mundo moderno’, que o oficialismo católico tinha odiado e temido desde a Revolução Francesa” (O’MALLEY, 2012, p. 7).

Em todo este processo dialético evidenciava-se de um lado uma perspectiva progressista que impulsionava a Igreja para ir ao encontro das realidades humanas, e do outro a rigidez do conservadorismo que buscava impedir o andamento das mudanças. O desenvolvimento do concílio não aconteceu também sem embates e disputas teológicas, litúrgicas, bíblicas, sociocultural e institucional. Deu-se o confronto da teologia dogmatista que tinha como base a defesa das verdades abstratas, universais e imutáveis, e a teologia hermenêutica que buscava “interpretar para o mundo de hoje a revelação de Deus” (LIBANIO, 2005, p. 27). Essa dialética se estendeu em todas as principais questões, no debate sociocultural destacou-se a liberdade religiosa, a abertura para o diálogo com outras religiões e humanistas ateus como base de discussão na relação Igreja e mundo moderno<sup>14</sup>. No embate eclesiológico a intencionalidade foi

---

<sup>13</sup>Segundo Libanio, o concílio Vaticano II “lançando ponte para o mundo contemporâneo em nítido contraste com as posições conservadoras de Gregório XVI (1831-1846) e de Pio IX (1846-1878), que conflitavam fortemente com a modernidade” (2005, p. 27) foi um divisor de águas, marcando um novo jeito de ser Igreja.

<sup>14</sup>Foi a partir desse Concílio que se começou valorizar a presença dos fiéis leigos, dando a estes um maior entendimento dos ritos e cerimônias nos espaços/momentos litúrgicos.

privilegiar o novo paradigma da modernidade, aceitando, pela via do compromisso, elementos do paradigma anterior. A opção eclesiológica fundamental do Vaticano II expressa-se na colegialidade em todos os níveis, na precedência do povo de Deus em relação à hierarquia que existe em função dele. [...] O tom aristocrático monárquico é substituído pela sensibilidade democrática da modernidade (LIBÂNIO, 2005, p. 32).

O Vaticano II “foi o primeiro concílio a levar em conta culturas diferentes da europeia” (WOLFART; DALLA ROSA, 2012, p. 7), foi o mais mundial de todos, ficando conhecido como o Concílio da Modernidade, com representantes de todos os continentes<sup>15</sup>, o que ajudou a alargar a compreensão eclesiológica, que antes era restrita a posições e compreensões eurocêntricas. “O Vaticano II [...] insistiu no

---

<sup>15</sup>Conforme registrado pela CNBB, “o total conciliar foi de **3.060** membros com voz e voto, sendo **dois papas, 129 superiores gerais, 12 patriarcas, 2 vigários patriarcais, 122 cardeais, 398 arcebispos, 1980 bispos, 91 prelados, 70 prefeitos, 1 ordinário, 49 núncios apostólicos, 155 vigários apostólicos e 51 abades**. Estiveram presentes **52 leigos ouvintes, 168 observadores de outras igrejas cristãs e 480 peritos oficiais**. **Origem dos participantes: Da Europa:** 1059 padres de 31 países. **Ásia:** 408 padres de 25 países. **África:** 352 padres de 51 países. **Oceania:** 74 padres de seis países. **América do Norte:** 416 padres de três países. **América Central:** 89 padres de 16 países. **América do Sul:** 531 padres de 12 países. *A primeira sessão se deu entre 11/10/1962 até 8/12/1962:* Nela marcaram presença 2448 padres conciliares (no mundo havia 2904 bispos). *A segunda sessão foi celebrada de 29/09/1963 até 04/12/1963:* Com a presença de 2488 padres (total de bispos no mundo 3022). *A terceira sessão transcorreu de 14/09/1964 até 21/11/1964:* 2468 (2466?) padres (bispos no mundo 3074) estiveram presentes. *A quarta e última sessão ocorreu de 14/09/1965 até 08/12/1965:* Contou com a presença de 2625 padres (bispos no mundo 3093). Durante o tempo conciliar **morreram 225 padres e foram nomeados 296 novos bispos**” (2018, s. p.). Na reta final do concílio já com o comando do Papa Paulo VI opta-se “para que os textos sejam aprovados com larga maioria” (LIBÂNIO, 2005, p. 34), para evitar antagonismos exacerbados e dar maior credibilidade aos resultados obtidos.

fato de que a Igreja se encontra dentro do mundo, participante de suas esperanças e angústias. Esta consciência permitiu à teologia descobrir novos campos e novos objetos para a sua reflexão” (BOFF, 1994, p. 43).

Mas ao fim do concílio não estava tudo terminado, surgiram duas ondas interpretativas, uma mais progressista desejosa de mudanças que acolheu com alegria os textos do Concílio e assumiu a proposta do diálogo com a sociedade moderna, e outra mais tradicional que “empenhou-se em reverter a dinâmica inovadora, ao aproveitar as brechas deixadas pelo Concílio” (LIBANIO, 2005, p. 34). E assim essa disputa entre progressistas e conservadores<sup>16</sup> ainda acontece permeando todos os espaços da Igreja e o diálogo ou a falta dele com a sociedade. Mas o que não podemos esquecer foi/é que a intencionalidade do Concílio Vaticano II<sup>17</sup> foi/é o diálogo com a sociedade de hoje.

---

<sup>16</sup> As discussões entre progressista e conservadores estão envoltas por jogos de poder onde são elaboradas narrativas que “não raramente, se servem de conceitos políticos sem maior elaboração, com o objetivo de desqualificar os agentes adversários. Por um lado, é assim que grupos progressistas vêm sendo chamados de marxistas, comunistas, considerados inimigos ou traidores da Igreja, por defenderem o direito à terra, ao trabalho e a moradia digna. Por outro lado, grupos conservadores-reacionários podem ser nomeados fascistas e genocidas por apoiarem políticas contrárias à defesa da ciência, da saúde e da vida. Como artifício, os fiéis-antagônicos usam um vocabulário que lhes permite transitar por entre esses três campos com a finalidade de demarcar seus discursos como aqueles que são os mais verdadeiros ou os mais autênticos. Com base no que estudamos, os agentes conservadores exibem discursos que predominam mais no campo da Tradição apostólica; os progressistas mais no campo do Magistério, espaço que oferece margem para a interpretação e renovação da Igreja Católica. Ambos os campos estão sempre entrelaçados e unidos ao da Sagrada Escritura. Este último garante o conteúdo divino para os discursos” (NUNES, 2021, p. 147-148).

<sup>17</sup>Sobre a pertinência e atualidade do Vaticano II, O’Malley, questiona: “Não há um movimento em marcha para reverter as decisões do Vaticano II e minimizar sua importância? Não há dúvida de que esse movimento existe. Até mesmo no Concílio, um pequeno grupo de bispos nunca o aceitou, e em anos recentes essa

O Vaticano II evitou o vocabulário da punição e culpa, o vocabulário dos anátemas, e o substituiu por um vocabulário de amizade, parceria, reciprocidade e interioridade. A mudança visava causar impacto no comportamento da igreja e, assim, de cada cristão, especialmente dos que têm autoridade. Ela queria mudar o estilo em que a Igreja atuava – ou ao menos como se percebia que ela atuava – mais ou menos de acordo com o seguinte padrão: da coerção para a consciência; da hostilidade para a amizade; da rivalidade para a parceria; da suspeita para a confiança; do domínio para o serviço; das ameaças para a persuasão (WOLFART; DALLA ROSA, 2012, p. 7).

O Concílio Vaticano II buscou inverter a dialética da cúria romana, e a europeização da Igreja e da religiosidade cristã, quando deu oportunidade para que os bispos representantes de todos os cantos do mundo pudessem manifestar as opiniões advindas das diversas partes do mundo, o que não aconteceu de modo tranquilo. Podemos dizer que o processo de mundialização da Igreja, faz que ocorresse mudanças também na Igreja. Mas o concílio adotou uma linguagem de conciliação principalmente porque

Paulo VI, temendo um cisma por parte da direita, forçou a maioria progressista a aceitar inúmeros compromissos no intuito de fazer com que os conservadores aprovassem os documentos finais. Isso levou a documentos com uma linguagem ambígua e, por vezes, contraditória. Os progressistas aceitaram os compromissos porque viam o Concílio como o começo de um processo

---

facção, que no passado era quase minúscula, ficou mais forte e está nos mais elevados lugares. Hoje em dia, às vezes se ouvem pessoas que se jactam de ser ‘bons católicos’ (talvez até se jactem de ser ‘os verdadeiros católicos’) dizer também que não aceitam o Vaticano II” (2012, p. 9).

de reforma, e não como uma conclusão. Os compromissos e textos ambíguos eram apenas modos de postergar até que debates posteriores que eles imaginaram poderiam ter continuidade na Igreja. (RREESE, 2016, s.p.).

E assim, o Concílio Vaticano II ao todo produziu 16 documentos: 4 constituições, que fizeram uma releitura dos dogmas, da missão e da liturgia; 9 decretos que refletiram e pontuaram o diálogo inter-religioso, a formação nas esferas eclesiais, a missão no mundo e a comunicação social; e 3 declarações que trataram da educação, da liberdade religiosa e o diálogo com os não cristãos.<sup>18</sup> Com tudo isso permeou entre os temas a proposta do diálogo, a busca de uma nova prática eclesial, com uma maior presença no mundo e nas temáticas da humanidade, a renovação bíblica e uma proposta ecumênica.

---

<sup>18</sup> As constituições procuraram oferecer uma orientação mais precisa sobre: a natureza e missão de todo batizado e da Igreja toda (*Lumen Gentium* LG); o modo como historicamente a revelação divina e a salvação acontecem (*Dei Verbum* DV); como o homem e a mulher de hoje podem cooperar na evangelização (*Gaudium et Spes* GS); e as novas orientações litúrgicas (*Sacrosanctum Concilium* SC). Os decretos trataram de temas como o ecumenismo (*Unitatis Redintegratio* UR) o diálogo com as Igrejas Orientais Católicas (*Orientalium Ecclesiarum* OE), sobre a atividade missionária (*Ad Gentes* AG), a colegialidade e a missão dos bispos (*Christus Dominus* CD), a missão dos presbíteros (*Presbyterorum Ordinis* PO), orientações sobre a vida religiosa (*Perfectae Caritatis* PC), os princípios básicos da formação sacerdotal (*Optatum Totius* OT) a missão dos leigos (*Apostolicam Actuositatem* AC), e orientações sobre os meios de comunicação (*Inter Mirifica* IM). As declarações trataram dos fundamentos da educação cristã (*Gravissimum Educationis* GE), da liberdade religiosa (*Dignitatis Humanae* DH), e das relações com as religiões não cristãs (*Nostra Aetate* NA).



### **1.1.2 As diretrizes da Declaração *Gravissimum Educationis*<sup>19</sup> (GE) sobre a Educação Cristã e a sua Presença na Doutrina Social da Igreja**

Nesse item pautamos na análise das fontes e referências documentais produzidas a partir Concílio Vaticano II, que serviram de norte para a reflexão sobre a educação nas Conferências Episcopais e, também, nas Conferências Nacionais dos Bispos, reafirmando a continuidade deste processo iniciado com o Concílio Vaticano II. Que já nas suas primeiras sessões

apontava para “extrema importância” da educação (*Gravissimum Educationis*) na vida dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades. É ponto pacífico na sociedade a importância da educação na vida dos sujeitos que a compõem, pois sabe-se que através dela é possível transformar ou manter as estruturas de uma sociedade (MARTINS, 2018, p. 50).

A Declaração “*Gravissimum Educationis*”<sup>20</sup> foi um documento produzido pelo/durante o Concílio Vaticano II que tratou de modo geral

---

<sup>19</sup> O documento foi votado pelos bispos nos dias 13 e 14, e aprovado por 2290 bispos (tendo por contrário 35 votos) e promulgado Pelo Papa Paulo VI no dia 28 de outubro de 1965 (KLOPPENBURG, 2020). “A redação da declaração *Gravissimum Educationis* foi permeada por disputas que impactaram no texto final, fazendo dele uma “colcha de retalhos”, [...]. Para minimizar as divergências existentes, optou-se por um texto mais generalista, capaz de se adequar às diversas realidades, tornando-se uma diretriz para trabalhos futuros, previstos na própria comissão de elaboração do texto” (SOUZA; MARTINS, 2020, p. 897).

<sup>20</sup> A Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a Educação Cristã na redação de seu texto teve por base referencial as obras de cinco papas, onde Pio XII foi citado 18 vezes, destas 9 vezes foram a partir de alocuções a professores; Pio XI

a educação e de modo particular a educação católica. A declaração procurou destacar “a importância capital da educação na vida do homem e sua influência sempre maior sobre o progresso social” (GE, 2020, p. 581) reconhecendo que diante do contexto e das realidades sociais exige-se cada vez mais homens e mulheres conscientes de sua dignidade e deveres, sabedores que estes são garantidos principalmente através de uma participação cada vez “mais ativa na vida social e, sobretudo na vida econômica e política” (GE, 2020, p. 581).

No texto produzido pelo Concílio as reflexões que foram feitas convergiram para o entendimento da educação como sendo a garantia do progresso, destacando que a importância da educação<sup>21</sup> se daria nas suas relações com a vida humana e com o progresso social. “O concílio apontou para a necessidade do desenvolvimento de uma educação integral, que englobe o indivíduo e o meio em que ele vive em toda sua complexidade” (MARTINS, 2018, p. 51).

A referida declaração afirma que a preocupação da Igreja não é só apontar o caminho do céu, mas caminhar com os homens e as mulheres na terra, neste mundo, e faz um pedido para que haja em todos os lugares um esforço sempre maior para promover a educação, que é um dos direitos básicos de todo ser humano. O Concílio concebeu que a verdadeira educação é “aquela que tem como objetivo aprimorar o ser humano e o bem comum da sociedade, de maneira que aos educandos dê

---

foi citado 14 vezes em especial destaque a Encíclica *Divini Illius Magistri* citada 10 vezes; João XXIII foi citado 11 vezes; Paulo VI foi citado 7 vezes; Bento XV foi citado 1 vez. Foram referenciados por 6 vezes outros documentos do Vaticano II (GE).

<sup>21</sup> Segundo Souza e Martins, “no diálogo com o mundo e suas realidades, o Concílio Vaticano II não se furtou de tentar estabelecer um diálogo com a educação” (2020, p. 889).

a possibilidade de desenvolver seus dotes físicos, morais e intelectuais para poderem exercer seu senso de responsabilidade e de liberdade (CONDINI, 2014, p. 120).

Com a realização do Concílio Vaticano II, a Igreja reconheceu e afirmou a importância da educação<sup>22</sup> para o bem e o desenvolvimento da sociedade, impulsionando os cristãos para se aperfeiçoarem e terem uma visão social, cultural e educacional mais crítica, buscando meios para participarem e contribuírem no processo de desenvolvimento das sociedades, sem esquecer do cuidado com o ser humano, de modo especial com os jovens. Foi o que se afirmou na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes (GS)*<sup>23</sup>, que trouxe o tema do papel da Igreja no mundo atual.

E assim pontuou:

---

<sup>22</sup> A preocupação com a educação não esteve somente expressa na declaração *Gravissimum Educationis*, mas em diversos textos do Concílio Vaticano II. Fazendo um balanço geral, é possível perceber que a temática foi recorrente durante o Concílio, estando relacionada a diversos assuntos. No todo dos documentos conciliares a educação foi referenciada 523 vezes, desta 198 vezes relacionada à pastoral; 101 vezes relacionada à formação acadêmica; 87 vezes à formação sacerdotal; 38 vezes relacionada ao acesso à cultura; 27 vezes à formação profissional; 27 vezes à família; 16 vezes com questões cívicas e políticas; 12 vezes com a promoção da paz; 9 vezes com a dignidade humana; 6 vezes na formação dos leigos; e 2 vezes no tocante da educação dos jovens (SOUZA; MARTINS, 2020).

<sup>23</sup> A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* é um documento produzido nas sessões do Concílio Vaticano II que tem como “intenção exprimir as relações as da Igreja com o mundo e os homens [...] [Onde] na primeira parte a Igreja desenvolve sua doutrina sobre o homem, o mundo no qual o homem é colocado e sobre suas relações com os homens. Na segunda parte considera mais atentamente alguns aspectos da vida de hoje e da sociedade humana e de modo especial as questões e os problemas que atualmente parecem ser os mais urgentes” (KLOPPENBURG, 2020, p. 143).

Para que cada indivíduo cumpra com mais solicitude o seu dever de consciência, tanto para consigo mesmo quanto para com os diversos grupos dos quais é membro, deve ser educado com diligência para uma cultura mais vasta do espírito, valendo-se dos recursos que hoje estão ao alcance do gênero humano. Antes de tudo deve-se organizar de tal maneira a educação dos jovens, seja qual for sua origem social, [para] que surjam homens e mulheres não somente cultos, mas também de personalidade forte, como se exige urgentemente em nossos tempos (GS, 2020, p. 174).

O Concílio Vaticano II enfatizou a necessidade de se fortalecer a solidariedade, a cidadania e sempre defender a dignidade da vida humana, orientando que estes temas sempre façam parte dos conteúdos da educação. Segundo Condini:

A compreensão da educação como maneira de propiciar a participação social surgiu num momento em que a Igreja estava construindo uma nova visão em relação às questões sociais. A constituição pastoral *Gaudium et Spes* demonstra a preocupação da Igreja em preparar as pessoas para o diálogo entre as diferentes comunidades humanas, pois dessa maneira se chega à construção do bem comum” (2014, p. 120).

O Concílio Vaticano II assumiu a educação como parte integrante da missão evangelizadora da Igreja, e ao reconhecer a grande importância da educação, orientou também que os católicos e toda a humanidade se empenhassem ao ponto de conseguir perceber os desafios a serem enfrentados por toda sociedade que constantemente se

encontra em transformações<sup>24</sup>. As referências feitas nos textos do Concílio

apresentam a educação como promotora do desenvolvimento integral do ser humano, da formação das novas gerações e da educação continuada dos adultos e como ela influencia no desenvolvimento social dos povos. A educação deve auxiliar o indivíduo a tomar parte na vida social (política e econômica), no progresso técnico e na investigação científica, nos meios de comunicação social e na aquisição da cultura intelectual e moral (SOUZA; MARTINS, 2020, p. 891).

E deste modo para orientar os católicos e aqueles que queiram saber o que a Igreja pondera sobre a educação, o Concílio Vaticano II, na declaração *Gravissimum Educationis*<sup>25</sup> elencou doze princípios que norteiam a direção dada pela Igreja a seus fiéis e todas as pessoas abertas ao diálogo sobre a educação. Nos documentos usados por toda a Igreja e que posteriores ao Concílio Vaticano II as orientações da *GE* aparecem, são principalmente no Catecismo da Igreja Católica (CAIC),

---

<sup>24</sup> Conforme explicitado na *GS* “A Igreja, contudo, declara com sinceridade que todos os homens, crentes e não crentes, devem prestar seu auxílio à construção adequada deste mundo, no qual vivem comunitariamente. Isto não é possível sem sincero e prudente diálogo” (*GS*, 2020, p. 163).

<sup>25</sup> Segundo Souza e Martins, “percorrer o processo de elaboração dessa declaração ajuda a perceber que esse diálogo, além de difícil, se fez muitas vezes de forma tensa, onde conflitavam visões distintas sobre o tema da educação. Desse processo resultou um documento truncado, genérico, que mais se assemelha a uma colcha de retalhos que tenta conciliar esses posicionamentos diversos existentes tanto na comissão preparatória, quanto entre os padres conciliares. Em contrapartida, esse mesmo processo e a opção por promulgar uma declaração específica sobre esse tema indicam o processo de abertura ao diálogo realizado pelo Concílio com o mundo da educação.” (2020, p. 895-896).

o Código de Direito Canônico (CDC) e no Compêndio da Doutrina Social da Igreja (CDSI)<sup>26</sup>.

A primeira das 12 ideias da *GE* é a afirmação do direito universal à educação e o pedido para que haja cada vez mais verdadeiros esforços, que façam uma real promoção da educação como um direito básico de todo ser humano.

Os homens todos de qualquer raça, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito inalienável à educação, que corresponda à sua finalidade, à índole, à diferença de sexo, e se acomode à cultura e às tradições nacionais e ao mesmo tempo se abra à convivência fraterna com outros povos, favorecendo a união verdadeira e a paz na terra (*GE*, 2020, p. 583).

O Concílio concebeu a educação como um caminho que dinamicamente se auto refaz, e que se expande, cada vez com mais possibilidades de conduzir as pessoas a uma efetiva participação na vida social, política e econômica, pois “a autêntica educação, no entanto visa o aprimoramento da pessoa humana em relação a seu fim último e o bem das sociedades de que o homem é membro, e em cujas tarefas, uma vez adulto, terá que participar” (*GE*, 2020, p. 583). Segundo o Compêndio da Doutrina Social da Igreja, a educação deve estar em vista do bem comum, sendo um direito e um dever dos pais educar os filhos, proporcionando e transmitindo uma formação integral que os ajude a ter

---

<sup>26</sup> O Catecismo da Igreja Católica (1983) e o Código de Direito Canônico (1992) foram produzidos sob a coordenação do Papa João Paulo II e se caracterizam como restauracionistas, que objetivaram reafirmar a estrutura centralizadora da Igreja (BOFF, 1996).

seus direitos fundamentais assegurados, nessa tarefa também colaboram os Estados que devem se empenhar em salvaguardar “a prestação dos serviços essenciais à pessoa, alguns dos quais são ao mesmo tempo direitos do homem<sup>27</sup>” (CDSI, 2011, p. 102). Dessa maneira, é preciso colaborar, transformar, construir e transmitir de modo emancipado o conhecimento e a cultura já acumulados, para que toda humanidade possa disponibilizá-lo, e conseguir realmente fazer o progresso social. “Aqui está colocada àquilo que se entende por uma educação integral, debatida nas seções conciliares e inserida na redação final da *Gravissimum Educationis*. Tal concepção está situada numa perspectiva contra-hegemônica” (MARTINS, 2018, p. 54).

O segundo ponto abordado foi à educação cristã, onde o Concílio afirmou que todos os cristãos têm direito à educação cristã, e esta deve introduzir gradativamente os cristãos no mistério da salvação<sup>28</sup>. Destacou também que a formação cristã deve contribuir para o bem de toda sociedade. O Código de Direito Canônico prevê que os fiéis têm direito a uma educação cristã que valorize formação humana, que leve a uma gradual aquisição de conhecimento e a maturidade na vida de fé.

O Catecismo da Igreja Católica defende que “a consciência deve ser educada e o juízo moral, esclarecido” (CAIC, 2000, p. 482),

---

<sup>27</sup> Conforme previsto no CDSI, são direitos essenciais dos homens: “alimentação, habitação, trabalho, educação e acesso à cultura, transporte, saúde, livre circulação das informações e tutela da liberdade religiosa” (CDSI, 2011, p. 102).

<sup>28</sup> A educação Cristã pode acontecer principalmente nos espaços da Igreja, como o são hoje, catequese, círculos bíblicos, celebrações litúrgicas, retiros e formações de movimentos da Igreja, ou ainda através de escolas católicas em seus momentos voltados a essa especificidade.

para que a pessoa consiga julgar as situações e acontecimentos seguindo critérios racionais, para conseguir chegar à verdade das coisas. Por isso, é preciso saber retamente educar a consciência, percebendo as inúmeras influências presentes na sociedade, conseguindo distinguir quais são positivas e quais negativas, e esta é uma tarefa para a vida toda, pois “uma educação prudente ensina a virtude, preserva ou cura do medo, do egoísmo e do orgulho, dos sentimentos de culpabilidade [...] garante a liberdade e gera a paz do coração” (CAIC, 2000, p. 482). Para a Igreja, a família é a primeira escola de formação humana e da vida cristã, onde se aprende o valor do trabalho, do perdão, da vida de oração, e da dignidade da vida humana, o que exige “um esforço cultural, porque o homem desenvolve-se em todas as suas qualidades mediante a comunicação com os outros” (CAIC, 2000, p. 607). A educação cristã deve ainda destacar o testemunho de vida em relação com a Palavra de Deus, de modo que os filhos sejam educados para o diálogo que se aprofunda na socialização da caridade e na construção da paz, e que também se dá através da construção de relações mais justas e solidarias.

No terceiro ponto foi destacado que os pais têm o dever de educar seus filhos, e sendo responsáveis pela educação são os primeiros e os principais educadores. Deste modo, os pais precisam criar um ambiente familiar que favoreça a educação pessoal e social dos filhos, e ao mesmo passo devem buscar o auxílio de toda sociedade. A palavra “dever” frisa a seriedade deste compromisso educacional, como sendo algo que pode determinar a vida de uma pessoa, de modo que quando negligenciada, esta tarefa pode conduzir pessoas e sociedades inteiras a uma lenta transformação (GE, 2020). O Catecismo da Igreja Católica orienta que os pais devem cuidar e cooperar na educação de seus filhos,



pois sendo os primeiros e principais educadores são chamados também a colaborar na formação catequética dos filhos educando-os para o uso das virtudes, para o reto uso da razão, para o domínio de si e para a liberdade. Corroborando com esta ideia a Constituição Dogmática *Lumen Gentium (LG)* e a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes (GS)* destacam a importância da participação da família na educação dos filhos entendendo este processo educacional como espaço de formação da dignidade humana (SOUZA; MARTINS, 2020).

A quarta premissa destaca que a Igreja se preocupa e se interessa por todos os subsídios que possam colaborar em sua tarefa educacional. De modo especial dá atenção àqueles subsídios que lhe colaboram no aprimoramento de sua formação catequética, que nutrem a fé e levam as pessoas a uma participação consciente e ativa na missão eclesial. Aos cristãos também cabe apoiar “a pesquisa de métodos aptos de educação como de programas de estudos e ainda o esforço de formar professores capazes de bem-educar os jovens.” (GE, 2015, p. 589).

O quinto princípio destaca a importância da escola, que por força de sua missão deve aperfeiçoar as faculdades intelectuais dos alunos, possibilitando a participação de todos no patrimônio cultural adquirido pelas gerações passadas e diante disto auxiliá-los a desenvolver a capacidade de julgar com retidão. A escola quando buscando promover valores, deve preparar os alunos para a vida profissional, fazendo-os crescer também na amizade, e a partir das diferenças favorecer a disposição mútua de se compreenderem, além de ajudar a promover a vida cultural, cívica, religiosa, a sociedade civil e a comunidade humana, pois assim a educação se torna

um importante elemento condutor da pessoa humana à solidariedade e à participação na vida social, política e econômica de uma comunidade [...] o processo educacional deveria promover um relacionamento pacífico entre os povos e conduzir os povos à liberdade, pois essa é condição primordial para a formação integral do homem (CONDINI, 2014, p. 123).

O Código de Direito Canônico orienta que os pais tenham grande estima pelas escolas, pois “são realmente a principal ajuda aos pais no cumprimento do seu dever de educar” (CDC, 2015, p. 381), e que por isso é preciso empenhar-se para que haja a colaboração, o respeito e o diálogo entre os pais, os professores e os alunos.

No sexto princípio foram destacados os deveres e o direito dos pais de educar os filhos com liberdade na escolha das escolas, cabendo ao poder público a tarefa de “proteger e defender as liberdades dos cidadãos, cuidando da justiça distributiva” (GE, 2020, p. 588) e providenciando que os subsídios públicos sejam distribuídos, pois “é dever do Estado criar condições para que todos os cidadãos possam chegar a participar de modo vantajoso na cultura e se prepararem devidamente para se desincumbirem dos deveres e direitos civis.” (GE, 2020, p. 588). Tanto o Código de Direito Canônico como o Catecismo da Igreja Católica preveem que a sociedade civil deve garantir e subsidiar a educação dentro da perspectiva de justiça distributiva, para que os pais também possam ter liberdade na escolha da escola de seus filhos, pois “o Estado é responsável pelo bem-estar dos cidadãos” (CAIC, 2000, p. 607) e deve orientar as demandas da população sem coação ou privilégios, e “convém exigir dos responsáveis pela educação que deem a juventude um ensino respeitoso da verdade, das qualidades

do coração e da dignidade moral e espiritual do homem” (CAIC, 2000, p. 649).

O Pontifício Conselho “Justiça e Paz”, no Compêndio da Doutrina Social da Igreja destaca que a Igreja compreende o homem como um ser de relações, e por isso na formação do indivíduo além da colaboração da família deve-se levar em conta as forças educativas presentes na sociedade, articulando-as de modo que haja uma ordenada colaboração comunitária, civil e eclesial em prol da educação, pois

com a obra educativa, a família forma o homem para a plenitude da sua dignidade pessoal, segundo todas as suas dimensões, inclusive a social<sup>29</sup> [...] exercendo a sua missão educativa, a família contribui para o bem comum e constitui a primeira escola das virtudes sociais, de que todas as sociedades necessitam. As pessoas são ajudadas, em família, a crescer na liberdade e na responsabilidade, requisitos indispensáveis para se assumir qualquer tarefa na sociedade. Com a educação, ademais, são comunicados, para serem assimilados e feitos próprios por cada um, alguns valores fundamentais, necessários para ser cidadãos livres, honestos e responsáveis (CDSI, 2011, p. 145-146).

É preciso educar as pessoas para colaborarem com o bem comum, fazendo-os perceber que para isso exige-se o bem-estar e o desenvolvimento social de modo orgânico, e que o bem comum deve estar acessível a todos, e tudo o que proporciona às pessoas “levar uma

---

<sup>29</sup> O CDSI definiu que: “a família constitui, efetivamente, uma comunidade de amor e de solidariedade, insubstituível para o ensino e a transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos, essenciais para o desenvolvimento e bem-estar de seus próprios membros e da sociedade” (SANTA SÉ, 1983, p. 6 *apud* CDSI, 2011, p. 145).

vida verdadeiramente humana: alimento, vestuário, saúde, trabalho, educação e cultura, informação conveniente, direito de fundar um lar etc.” (CAIC, 2000, p. 508) deve ser estimulado, produzido, transformado e distribuído.

A busca pelo bem comum deve empenhar todos, ninguém deve se eximir de suas responsabilidades e participação, pois é um caminho “árduo de alcançar, porque exige a capacidade e a busca constante do bem de outrem como se fosse próprio” (CDSI, 2011, p. 102). A Igreja orienta que os meios de comunicação no seu uso devem garantir que as informações estejam a serviço do bem-comum, pois “a sociedade tem direito a uma informação fundada sobre a verdade, a liberdade, a justiça e a solidariedade” (CAIC, 2000, p. 642).

O sétimo princípio aborda o tema da educação moral e religiosa nas escolas, onde se destacou que a Igreja necessita “estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não católicas” (GE, 2020, p. 589), para que a doutrina da salvação lhes seja transmitida de modo adequado às idades e condições. A tarefa da Igreja é também colaborar e dar assistência para que a formação cristã aconteça em harmonioso progresso com a formação profana, e que em vista do pluralismo social seja pelas autoridades e sociedades civis garantida a liberdade religiosa. Deve haver ainda na sociedade civil por parte dos fiéis sempre um maior esforço para que sejam elaboradas leis que regulem e garantam uma boa formação dos jovens nas escolas, e que seja valorizado também a educação moral e religiosa. Neste passo, a família tem um papel original e insubstituível, que é oferecer “uma educação religiosa e uma formação moral aos seus

filhos: direito que não pode ser cancelado pelo Estado, [...] [e] que a família não pode descurar nem delegar” (CDSI, p. 146).

O oitavo princípio afirmou que as escolas católicas, não diferentes das demais, devem visar proporcionar o acesso e a transmissão da cultura como também a formação humana dos jovens, e “ainda orientar toda cultura humana para a mensagem da salvação [...] para que desenvolvam com eficiência o bem-estar da cidade terrestre, preparando-os igualmente para o serviço de expansão do Reino de Deus” (GE, 2020, p. 590). Esta construção conta com a participação ativa, principalmente da família em um processo de acompanhamento de modo que haja “o diálogo entre a Igreja e a comunidade dos homens, em benefício de ambas as sociedades. [...] para [que] o progresso da própria cultura” (GE, 2020, p. 590) aconteça em nível de colaboração. A doutrina social da Igreja prevê que para a construção de uma sociedade digna, é preciso fundamentar-se em cima de uma relação de valores e princípios que mantenham em equilíbrio os valores sociais, o bem moral e os princípios fundamentais da vida social.

O nono princípio destacou que os diversos tipos de escolas católicas devem sempre levar em conta as necessidades dos novos tempos e promover a formação profissional, técnica de jovens e de adultos, prestando assistência social “às pessoas que por alguma deficiência da natureza precisam de tratamento especial” (GE, 2020, p. 592). A Declaração ainda exorta “os Pastores da Igreja, bem como todos os fiéis [...] ajudarem as escolas católicas [...] cuidando sobretudo das necessidades daqueles que são desprovidos de bens temporais ou se sentem privados do auxílio e do afeto da família” (GE, 2020, p. 592). Neste âmbito educacional recorda o CDC que, “é direito da Igreja criar e

dirigir escolas de qualquer disciplina, ordem e grau [...] que contribuam para uma cultura mais profunda entre os homens e para uma promoção mais completa da pessoa humana” (2015, p. 383-385) na qual os fiéis sejam chamados a colaborar na medida do possível. Os institutos religiosos que têm sua missão voltada para a educação procurem ter antes o consentimento do bispo, pois ao bispo diocesano cabe fundar e supervisionar escolas técnicas e profissionais ou outra modalidade conforme as necessidades.

O décimo princípio, no que diz respeito às Faculdades e Universidades Católicas, pede para que haja um esforço sempre maior, e que por meio de “uma organização metódica, as disciplinas todas sejam cultivadas com princípios próprios, com métodos próprios e com liberdade própria de pesquisa científica, de forma que se atinja uma sempre mais profunda compreensão delas” (GE, 2020, p. 593). Isso tudo se levando em conta os novos problemas e as pesquisas que podem colaborar com o progresso, além de ajudarem as pessoas a perceber como fé e razão podem juntas colaborar para se chegar à verdade. Orientou ainda que os alunos se formem com o saber e a preparação necessária para enfrentar tarefas de maior responsabilidade social, e para serem no mundo testemunhas da fé. É preciso ainda que as Faculdades, Universidades e Institutos católicos também se dediquem a promover e colaborar com a investigação científica. Por fim, como na GE também o CDC orienta que haja uma preocupação em conciliar a índole científica, a pedagogia e a doutrina, para que haja mútua colaboração e trabalho conjunto entre as universidades nas pesquisas científicas, e que se tenha um cuidado pastoral com os estudantes. Compete as Conferências dos Bispos traçar as normas gerais para a educação cristã nas escolas

católicas<sup>30</sup>, elas devem ainda cuidar para que haja universidades ou faculdades devidamente distribuídas em seus territórios<sup>31</sup> “nas quais se pesquise e ensinem as várias disciplinas, respeitando-se, porém, sua autonomia científica e levando-se em conta a doutrina católica” (CDC, 2015, p. 385).

O décimo primeiro princípio ao tratar das Faculdades de Ciências Sagradas, que são destinadas a formação ministerial e sacerdotal e a missão, pede para que se dediquem a “investigar mais profundamente os vários campos das disciplinas sagradas, de forma que se chegue a uma compreensão sempre mais profunda da Sagrada Revelação” (*GE*, 2020, p. 595). Há também o pedido para que “se abra

---

<sup>30</sup> A CDC estabeleceu que “nenhuma escola, embora realmente católica, use o título de escola católica, a não ser com o consentimento da autoridade eclesiástica competente [...] No Brasil, todas as instituições católicas de ensino, de qualquer nível, estão congregadas na Associação Nacional de Educação Católica (ANEC)” (2015, p. 383).

<sup>31</sup> No Sudoeste do Paraná a Diocese de Palmas-Francisco Beltrão chegou a ter três Faculdades ligadas ao Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos – CPEA; Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS, Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu - VIZIVALLI, e Faculdade da Fronteira – FAF. O CPEA foi fundado em 1967 pelo então bispo Dom Carlos Eduardo Bandeira Saboia de Melo (conservador), que morreu antes da instalação oficial da primeira faculdade de Palmas. Como bom conservador, Dom Carlos tinha o esquema padrão conservador, o ideal de cristandade, combate a socialismo e comunismo, foi por sua influência que o exército veio para Palmas. Com a morte de Dom Carlos, nomeado por Paulo VI, Dom Agostinho José Sartori (progressista) toma posse em 14 de junho de 1970 e então alavancou e expandiu a oferta do ensino superior no sudoeste do Paraná. Dom Agostinho em suas ações político educacionais contou muitas vezes com o apoio do Governador do Paraná Roberto Requião, que militou enquanto estudante contra a ditadura civil-militar no Brasil, ambos tinham boas relações (GUERIOS, 2023). Hoje essas faculdades não existem mais, suas estruturas físicas depois de embates e acordos, passaram ao governo e outras entidades. A UNICS é hoje o Instituto Federal do Paraná Campus Palmas – IFPR, a VIZIVALLI é o Colégio SESI da indústria em Dois Vizinhos, a FAF passou a ser o Instituto Federal Paraná Campus Avançado Barracão – IFPR.

mais plenamente o patrimônio da sabedoria cristã transmitida pelos antepassados, se promova o diálogo com os irmãos separados e os não cristãos e se responda as questões nascidas do progresso das doutrinas” (GE, 2020, p. 595). Às Faculdades eclesiais pede-se ainda que promovam as ciências sacras “e as que estão com elas conexas e à base de métodos e técnicas mais modernas preparem seus alunos para mais profundas pesquisas” (GE, 2020, p. 595). Os leigos católicos podem colaborar com este processo por meio de um esclarecido ensino das ciências sagradas e um reto uso dos meios de comunicação, em uma proposta de conversão e amadurecimento da fé, não esquecendo que a educação de orientação católica deve visar à participação de seus fiéis na vida da Igreja, para que consigam absorver e transmitir os valores da fé e a orientação moral e espiritual.

O décimo segundo princípio aborda as associações interescolares destacando os princípios de cooperação e colaboração em benefício da comunidade universal dos homens, buscando o auxílio mútuo para promover juntos congressos, como também repartir os setores de pesquisa científica comunicando as descobertas, permutando “professores e levando avante tudo que contribua para uma maior colaboração” (GE, 2020, p. 596). E por fim a declaração *Gravissimum Educationis* convida aos jovens que possam estar assumindo a tarefa de educar, e que se ocupem da educação de modo que haja o empenho de todos na promoção da arte pedagógica. Porém, para que isso aconteça é necessário a superação dos obstáculos existentes em cada época e em cada sociedade, o que não acontece sem acesso a informação, educação e participação solidária. Este caminho por muitas vezes se encontra truncado e difícil devido as fortes barreiras culturais, jurídicas e sociais



que travam o desenvolvimento solidário. O princípio da solidariedade implica o despertar da consciência dos homens para o débito que se tem com a sociedade, principalmente por segurar para si o que seria de todos, pois

são devedores daquelas condições que tornam possível a existência humana, bem como do patrimônio, indivisível e indispensável, constituído da cultura, do conhecimento científico e tecnológico, dos bens materiais e imateriais, de tudo aquilo que a história da humanidade produziu. Um tal débito há de ser honrado nas várias manifestações do agir social, de modo que o caminho dos homens não se interrompa, mas continue aberto às gerações futuras, chamadas juntas, umas e outras, a compartilhar na solidariedade do mesmo dom (CDSI, 2011, p. 118).

Mas como fazer tudo isso em meio a uma sociedade que rapidamente se transforma em consequência do acelerado progresso técnico-econômico de produção e de consumo? Diante de um sistema econômico que “não possui critérios que permitam distinguir corretamente as formas novas e mais elevadas de satisfação das necessidades humanas, das necessidades artificialmente criadas que se opõem à formação de uma personalidade madura” (CDSI, 2011, p. 214). Uma tentativa de solução foi/é o desenvolvimento de “uma *grande obra educativa e cultural*, que abranja a educação dos consumidores para um uso responsável do seu poder de escolha” (CDSI, 2011, p. 214). Para tanto é necessária uma orientação que leve em conta a responsabilidade, tanto de quem produz, como de quem divulga para que não haja um

direcionamento ou manipulação em vista do consumo e do lucro abusivo.

Recordamos, pois que os temas abordados e que podem mais amplamente serem desenvolvidos em cada setor são: o progresso social, participação ativa na vida social, econômica e política, os direitos e os deveres do cidadão e da sociedade, a formação integral e o desenvolvimento dos dotes físicos morais e intelectuais, educação cristã, a exigência de uma visão mais crítica, a educação como um direito básico, o direitos e o dever dos pais em educar os filhos, os subsídios educacionais, a importância da escola, os deveres do estado, o acesso e a transmissão da cultura, ensino superior e das ciências sacras e a colaboração na pesquisa científica. Esses princípios na perspectiva do Concílio devem ser recordados e desenvolvidos na prática educativa.

Dessa maneira a educação cristã, a partir dos princípios do Concílio Vaticano II, não quer se apresentar como dogmática, mas nortear algumas direções quando se abordar a temática da educação. Estes pontos podem e devem ser aprofundados pelas conferências episcopais, seja em nível continental, como nacional, bem como pelos leigos ou pessoas relacionadas a educação, e que estejam ligadas a Igreja Católica.

## 1.2 AS DIRETRIZES DO CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM)

As Conferências Episcopais na visão eclesial, principalmente após o Concílio Vaticano II se constituíram na expressão plural e prática da colegialidade dos bispos entre si e com o Papa. Estas relações

ultimamente acontecem por meio de três formas de vínculos: “fraternos (caridade), sacramentais (ordem episcopal) e pastorais (missão evangelizadora comum)” (MAÇANEIRO, 2015, p. 206). Embora, a participação dos bispos latino-americanos no Concílio Vaticano II tenha sido tímida, as Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano tiveram um papel decisivo no processo de *aggiornamento* da Igreja. Foi o momento de tomada de consciência do exercício da colegialidade e a redescoberta da missão da Igreja no continente, que se concretizou em novas práticas pastorais.

Até hoje foram realizadas cinco Conferências Geral do Episcopado Latino-Americano sendo: a primeira em 1955 no Rio de Janeiro - Brasil<sup>32</sup>; a segunda em 1968 em Medellín – Colômbia; a terceira em 1979 em Puebla – México; a quarta em 1992 em Santo Domingo – República Dominicana, a quinta em 2007 em Aparecida do Norte – Brasil. As Conferências foram/são organizadas pelos bispos, mas oficialmente convocadas pelo Papa e presididas por um Cardeal delegado pelo Papa.

Com exceção da primeira, todas as demais Conferências tiveram um documento de trabalho, preparado geralmente, por uma comissão de peritos, sob a coordenação do CELAM. Todas também contaram com uma Carta do Papa e, a partir de Medellín, todas tiveram a presença do Papa na sua abertura, fazendo um discurso que

---

<sup>32</sup> Essa Conferência foi convocada pelo Papa Pio XII e realizada entre os dias 25 de julho e 04 de agosto de 1955. Os temas abordados foram: a escassez de padres, a questão social, e ação dos leigos. A preocupação era rever e melhor atender as realidades latino-americana nas questões indígenas, os imigrantes, e os problemas socioeconômicos e o avanço do protestantismo. Não abordaremos esta conferência, pois sua realização foi anterior ao Concílio Vaticano II.

sempre influenciou no andamento dos trabalhos. Paulo VI em Medellín, João Paulo II em Puebla e Santo Domingo, e Bento XVI em Aparecida (GODOY, 2015, p. 209).

A analisar o contexto latino-americano identificamos as perspectivas e as influências que de forma mais marcante deram a tonalidade e os encaminhamentos das conferências. Recordamos os contextos históricos eclesiais e seus conflitos, como também das disputas internas da Igreja, que já vinham se desenvolvendo e dando novos encaminhamentos a partir de diferentes perspectivas ao caminhar da Igreja na América Latina, e que numa relação dialética foram influenciando nas opções tomadas em cada conferência. Procuramos identificar à dialética presente em torno de cada conferência e o modo como os confrontos foram se dando a partir de processos de continuidade e de rupturas. Procuraremos identificar e descrever as posições oficialmente assumidas, principalmente no entendimento e na compreensão que se teve sobre a educação, que é o tema da nossa pesquisa.

### **1.2.1 A II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Medellín e a Educação Libertadora**

A II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín <sup>33</sup> na Colômbia no ano de 1968 “teve o propósito

---

<sup>33</sup> O Documento resultado da Conferência foi estruturado em três partes. A “primeira parte da ‘promoção humana’ e dos povos para os valores da justiça, da paz, da família, da educação e da juventude. Na segunda, ‘a evangelização e crescimento na fé’, versa sobre a pastoral, catequese e a liturgia. E,

entrosar a Igreja no processo de transformação dos povos latino-americanos [...] [e fixou] sua atenção na educação<sup>34</sup>, como um fator básico e decisivo no desenvolvimento do Continente” (CELAM, 1985, p. 72), ao mesmo tempo que denunciava o drama continental. Segundo Godoy, “em janeiro de 1959, entram em Cuba as tropas de Fidel Castro; em vários países da América Latina desencadeia-se uma onda de movimentos libertários, de cunho socialista, tendo como resposta uma ação forte dos militares, tomando o poder por meio de golpes.” (2015, p. 210). O contexto era marcado pela pobreza estrutural, muitos membros da Igreja estavam perdidos, visto que “a Igreja chegou a ser em numerosos países latino-americanos uma estrutura visível das forças emergentes de oposição e de expressão popular que se antepõe a Estados autoritários, embora em outros países seja a força legitimadora da opressão” (DUSSEL, 1981, p. 11). Em todo caso viu-se que

nos anos 1964-1967, [...] produziu-se um movimento de grande retrocesso nos processos populares. O golpe de Estado no Brasil em 1964,

---

sequencialmente, na terceira, sobre problemas relativos aos membros da Igreja, ‘a Igreja visível e suas estruturas’, considerando a necessidade de intensificar a unidade e ação pastoral sobre as estruturas.” (SILVA; BAPTISTA; SIQUEIRA, 2018, p. 657).

<sup>34</sup> A palavra educação foi citada no documento de Medellín 63 vezes. Quando associada à família abordou a educação religiosa e cristã dos filhos, a educação escolar, e o compromisso de educar os filhos para o amor e acompanhar a educação sexual dos filhos. Quando associada à questão pessoal abordou os temas da formação da consciência, autoeducação, educação personalizadora e educação integral. Quando associada às questões sociais abordou: educação social, para o desenvolvimento, educação para identificar a opressão, educação sistemática, educação libertadora, educação para antecipar o novo tipo de sociedade, educação e desenvolvimento integral, a educação que exige nossos povos, educação para o espírito de comunidade. Por fim, junta o sentido humanista e cristão da educação para a promoção do homem.

outro golpe semelhante na Argentina em 1966, a derrota do Frap no Chile em 1964, a invasão de São Domingos pelos mariners em 1965, eram muitos sintomas de um fenômeno generalizado de acentuação da dependência (DUSSEL, 1981, p. 47).

A conferência de Medellín buscou compreender e refletir o contexto do povo latino-americano na tentativa de entender as causas da grande miséria que marginalizava grandes grupos da população, e o caminho escolhido para isso foi deixar “o povo de Deus situado na ‘periferia’, na parte subdesenvolvida e oprimida do mundo e que tem duas terças partes da humanidade, exprimir-se com voz própria em nível continental.” (DUSSEL, 1981, p. 63-64).

Com o início do processo de compreensão e síntese da realidade latino-americana, percebendo que existia um grande número de pessoas marginalizadas, na Conferência de Medellín “se iniciou uma ampla reflexão sobre a ‘libertação’ como perspectiva de superar o subdesenvolvimento na América Latina” (CONDINI, 2014, p. 124), constatando-se para isso a urgência de uma educação que levasse a um desenvolvimento integral de toda a humanidade latino-americana, pois se tinha um grande número de pessoas marginalizadas pela falta do acesso à cultura, ou por esse acesso em geral ser abstrato e formalista. Percebeu-se também que

os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão dos conhecimentos do que com a criação de um espírito crítico. Sob o ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados para a manutenção das estruturas sociais e econômicas imperantes, mais do que para sua transformação. É uma educação

uniforme, quando a comunidade latino-americana despertou para a riqueza de seu pluralismo humano; [a educação] é passiva, [...] está orientada no sentido de sustentar uma economia baseada na ânsia de “ter mais”, quando a juventude latino-americana exige “ser mais”, na posse de sua auto-realização pelo serviço e no amor (CELAM, 1985, p. 73).

Neste contexto de desvelamento da realidade, reunida na II Conferência dos Bispos em Medellín, a Igreja da América Latina propôs a educação libertadora como forma de responder aos anseios e problemas vividos pelos povos latino-americanos, consequência de um pecado estrutural derivado do abuso do poder e da exploração dos trabalhadores, que gerou um acúmulo desmedido para alguns e uma extrema pobreza como consequência para a maioria.

Nossa reflexão sobre este panorama conduz-nos a propor uma visão da educação mais conforme com o desenvolvimento integral que propugnamos para nosso continente; chamá-la-íamos de “educação libertadora”, isto é, que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de fadada servidão e para fazê-los ascender “de condições de vida menos humanas para condições mais humanas”, tendo-se em conta que o homem é o responsável e “o artífice principal de seu êxito e de seu fracasso” (CELAM, 1985, p. 74).

Para o CELAM a educação libertadora seria um meio possível para que as camadas populares pudessem refletir e “promover a libertação [...], libertação do imperialismo cultural, social, econômico, político que acontece desde a chegada dos europeus na América”

(CONDINI, 2014, p. 130). A proposta da educação libertadora desenvolvida em Medellín buscou “estretar a relação entre educação e libertação, dando a primeira um caráter prático e transformador” (MARTINS, 2018, p. 63), pois nos seus pressupostos antropológicos a educação libertadora não se refere a um homem abstrato “mas àquele concretamente situado numa realidade de opressão, como a latino-americana” (BOUFLEUER, 1991, p. 11).

Deste modo, a Conferência de Medellín partindo da inspiração bíblica do Êxodo, que é uma literatura de origem semita (e não da filosofia greco-europeia), desenvolveu um modo de pensar pelo viés da libertação, o qual foi além do campo religioso sendo assumido por vários seguimentos da sociedade, representando uma totalidade de situações e lutas na América Latina.

Assim como outrora Israel, o primeiro Povo, experimentava a presença salvífica de Deus quando o libertava da opressão do Egito, quando o fazia passar o mar e o conduzia para a conquista da terra da promessa, assim também nós, novo Povo de Deus, não podemos deixar de sentir sua passagem que salva [...] das estruturas opressoras, que provêm do abuso do ter e do abuso do poder, das explorações dos trabalhadores [...] para passar da miséria a posse do necessário, a vitória sobre as calamidades sociais (DUSSEL, 1981, p. 64-65).

Foi por meio desta perspectiva de libertação que se desenvolveu a Teologia da Libertação (TL)<sup>35</sup>, a qual foi assumida pela Conferência

---

<sup>35</sup>A Teologia da Libertação (TL), caracteriza-se por “um estudo crítico sobre a reflexão teológica surgida da interpretação da realidade humana latino-americana sob a categoria de dependência, bem como da abordagem do problema da libertação e dos compromissos vividos por grupos cristãos, a fim



de Medellín e que tornou possível a compreensão da realidade social de crise e subdesenvolvimento da América Latina. Segundo Brighenti “não era um mero atraso histórico, mas antes um subproduto do desenvolvimento dos países desenvolvidos” (2009, p. 420). O que se tinha era a continuidade da colonização dos povos da América Latina, mas agora com uma roupagem positivista e desenvolvimentista com a promessa de que este subdesenvolvimento era apenas “uma etapa prévia ao desenvolvimento. [e que] para avançar, tratava-se de saber combinar três fatores, como haviam feito os países ricos: capital, tecnologia e mercado” (BRIGHENTI, 2009, p. 420). O povo que outrora foi subordinado à lógica da colonização europeia, agora se via novamente subordinado a lógica do capital. Entretanto, a crença moderna no mito do progresso, aos poucos ia dando sinais de que o tal progresso não era para todos, e que continuaria sendo privilégio de alguns poucos.

As conclusões de Medellín não foram um fato isolado ou inesperado. [...] Em todo [...] [o] caminho produziu-se um enorme amadurecimento teológico, teologia já latino-americana e a partir do fato da descoberta da dependência do capitalismo internacional e da opressão das classes dentro das estruturas nacionais. É por isso que se é verdade que os grupos de direita na Igreja tinham ficado desconcertados com a teologia do Vaticano II, e se é verdade que os

---

de se encontrar uma saída humanizante para situações consideradas estruturalmente opressoras e mutiladoras do homem” (ANDRADE FILHO, 1982, p. 19). Segundo Regan, “a Teologia da Libertação da América Latina é ação pastoral surgida dentro da própria teologia. Com ela, a Igreja vai além da exortação verbal à sociedade contemporânea e engaja-se na ação pastoral, com o objetivo de transformar a sociedade. A ação é de caráter evangélico, mas adaptada à natureza da sociedade que pretende mudar” (1986, p. 11).

“desenvolvimentistas” tinham ficado sem modelo diante do fracasso da “década do desenvolvimento”, as conclusões de Medellín não podem ser atribuídas somente a uma minoria profética com capacidade de expressão teológica. O que aconteceu foi justamente o contrário. Um grupo profético da Igreja latino-americana tinha conseguido articular teologicamente a aspiração *da imensa maioria do povo* latino-americano. A imensa ressonância das conclusões não se deve ao brilhantismo de uma teologia de elites, mas ao realismo teológico que manifestava às *grandes maiorias*; aos marginalizados, aos camponeses e operários, às pequenas e médias burguesias em crise, às burguesias nacionais oprimidas pela expansão do capitalismo “central” através das crescentes corporações multinacionais (DUSSEL, 1981, p. 70-71).

Neste contexto subsidiando a temática da libertação desenvolvida em Medellín, a Teologia da Libertação em sua abordagem recordou os processos de exploração e dominação vividos no continente, descrevendo o modo como se desenvolveu a lógica da colonização europeia, e como esse fato estava se repetindo através de uma nova estrutura de exploração que estava se reorganizando para legitimar os novos processos de dominação capitalista.

Além do conflito Leste-Oeste (mundo coletivista marxista e mundo capitalista), havia um conflito Norte-Sul, entre países industrializados detentores do poder sobre o capital, a tecnologia e as regras do mercado, e países dependentes, numa espécie de neocolonialismo. [...] dentro do quadro das relações estabelecidas entre Norte e Sul, quanto mais desenvolvimento no Sul, mais dependência do Norte, mesmo abrindo-se à nova fase do capitalismo de então, que iniciava seu processo de globalização pela expansão das empresas

multinacionais. Era verdade que essas empresas traziam capital, tecnologia e mercado, mas também era verdade que, se grande era a entrada de capital, maior era sua evasão, prolongando a sangria das “veias abertas da América Latina” (BRIGHENTI, 2009, p. 420).

Assim o movimento iniciado na América Latina pela Teologia da Libertação e impulsionado pela Conferência de Medellín possibilitou um novo enfoque, uma nova perspectiva de compreensão da história latino-americana, abrindo espaço para outras possibilidades de reflexão, que ganharam espaço no continente.

Preocupada com os pobres do continente em processo de conquista de sua libertação, a Teologia da Libertação fez apelo às ciências do social para melhor conhecer os mecanismos de opressão e dominação. O aparato marxista de crítica social ao capitalismo pode ser descoberto e utilizado por teólogos que, em um primeiro momento, não viam perigos nesta utilização meramente instrumental de categorias marxistas. Assim houve uma grande aproximação entre os envolvidos com a teologia da libertação e os movimentos socialistas e marxistas sem que com isso necessariamente se abrisse mão da perspectiva teológica da reflexão que era feita (MANZATTO, 2015, p. 186).

O momento pedia uma educação que possibilitasse ao povo o entendimento total da complexa realidade e suas estruturas, e que ao mesmo tempo proporcionasse a descoberta e o desenvolvimento de meios possíveis para romper com essas estruturas, que adequavam o povo aos sistemas de exploração. E assim neste caminho “o desenvolvimento e a aplicação do referencial histórico-crítico na área

das ciências sociais e humanas [...] [contribuiu] significativamente para uma compreensão mais profunda” (BOUFLEUER, 1991, p. 12) da realidade latino-americana.

Esta concepção de educação que deveria se desenvolver não poderia deixar no esquecimento os fatos que fizeram da “América Latina, desde a sua fundação, um produto da modernidade [...] marcada por uma dizimação de muitos povos e culturas, povos que viviam neste território que foram silenciados, em um movimento tipicamente caracterizado de genocídio” (SCHUTZ; SCHWENGBER, 2019 p. 162), e que agora maquiadamente a exploração continuava. Esse foi o principal objetivo da Teologia da Libertação junto da Conferência de Medellín; mostrar que mascaradamente a exploração continuava, e que era preciso encaminhar processos de libertação.

Paulo Freire, que também bebeu na fonte da Teologia da Libertação, dando subsídio a ela no campo educacional, com outros intelectuais que também subsidiaram a preparação da Conferência de Medellín percebeu que era preciso um novo caminho pedagógico para a América Latina, pois entendia que existia o risco da educação que se tinha neste continente não ser realmente libertadora, e que estes povos, que por tanto tempo foram oprimidos pudessem estar ainda introjetando a sombra dos opressores, e ainda seguindo suas pautas (FREIRE, 2020). Dessa forma,

Medellín vai ao encontro da pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, que por sua vez, “se inspira no personalismo cristão e na fenomenologia existencial” e apresenta uma educação significativa e transformadora [...] E a inclusão dessa proposta deveu-se à atuação

insistente de D. Helder Câmara durante os trabalhos da Conferência de Medellín (MARTINS, 2018, p. 63).

E assim, se constatou que a educação que os povos latino-americanos precisavam, era aquela que os ajudasse a perceber que os esquemas dos países desenvolvidos, não deram as respostas e as saídas que a América Latina esperava. Deste modo, percebeu-se que era preciso uma educação autenticamente latino-americana, que ao mesmo tempo, fosse capaz de nos libertar das servidões culturais, econômicas e políticas dos países desenvolvidos e, também, fosse capaz de criar e antecipar “o novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina” (CELAM, 1985, p. 74) baseada na consciência sobre a dignidade humana, livre de determinações e desenvolvida a partir do sentido de pertença comunitária. Segundo Martins:

o documento de Medellín acolhe assim as grandes linhas de uma educação libertadora, nascida das experiências de educação popular desenvolvidas nas campanhas de educação de base, a partir dos métodos inovadores da pedagogia do oprimido do educador brasileiro Paulo Freire, ao mesmo tempo que a fundamenta teologicamente no mistério pascal do Cristo (2018, p. 64).

Paulo Freire<sup>36</sup> recordou que na América Latina o povo não só foi oprimido, mas também brutalmente escravizado por meio do

---

<sup>36</sup> Segundo Silva, Batista e Siqueira, “a educação ganha novos contornos e assume a concepção de educação libertadora. Inspiradas na concepção do educador Paulo Freire, a Igreja passa a participar de novas experiências em educação popular desenvolvidas nas campanhas de educação de base. Numa

trabalho, e que a este povo foi lhe imposto uma nova identidade, ao passo que a verdadeira era negada. Desde o início da colonização, a cultura latino-americana foi suprimida pelo modelo europeu. Por esse motivo, ainda hoje, passados já mais de quinhentos anos, partindo de nossa pobreza precisamos descobrir nossa realidade oculta, de ser negado em si, de oprimidos<sup>37</sup> (DUSSEL, 1995, FREIRE, 2020), pois a lógica e os mecanismos de dominação que se instauraram na história latino-americana novamente ressurgem com uma nova roupagem. Segundo Silva, Baptista e Siqueira:

As décadas de 1950 a 1980 latino-americanas foram de particular dramaticidade por terem sido marcadas pelas situações políticas limites das ditaduras militares e dos movimentos guerrilheiros, além da crise econômica. Entre 1954 e 1979 treze países sofreram golpes militares de direita: Guatemala, Colômbia, Paraguai, Argentina, Brasil, Bolívia, Peru, Uruguai, Chile, República Dominicana, El Salvador, Equador e Nicarágua. Em 1959, à esquerda, houve a revolução em Cuba. As vitórias das revoluções chinesas e cubanas motivaram a transformação da América Latina em um espaço de grande número de movimentos de guerrilha, que encontraram nas

---

relação dialógica contribuiu para processos de humanização e atuação política” (2019, p. 1449).

<sup>37</sup> De acordo com Freire, “o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e, posteriormente, do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (1967, p. 66-67).

ditaduras e nos governos autoritários condições para construir legitimidade para sua existência. O recurso às armas acontece quando os demais canais de participação, pressão e persuasão política são inexistentes. Esses movimentos foram respostas às ditaduras e ao mando oligarca-autoritário. (2019, p. 1431-1432).

A educação de dominação que o povo latino-americano recebeu, foi simultaneamente ocultando sua verdadeira identidade, na medida em que ia se impondo como realidade soberana e totalizante. E deste modo aconteceu que determinados sujeitos foram subjugando outros e os oprimindo, por meio de relações de poder que afetavam diretamente a educação, ou que também aconteciam por meio da educação. Conforme indicado no documento de Medellín:

Entre os diversos países do Continente, parecidos que o conteúdo programático é, em geral, demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão de conhecimentos do que com a criação de espírito crítico. Sob o ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados à manutenção das estruturas sociais e econômicas reinantes, mais que à sua transformação (CELAM, 1985, p. 73).

A Igreja da América Latina na Conferência de Medellín manifestou-se solidária com todos os esforços educativos para libertar os pobres e o povo latino-americano das dominações e escravidões vividas neste continente. Para tanto, precisava-se formar bem o povo nesta perspectiva da libertação, para que estes também colaborassem

com as tarefas que contribuiriam com a promoção cultural e o desenvolvimento social. De acordo com Dussel:

Para a América Latina, o ano de 1968 tem uma importância imponderável porque não será tanto o momento da “aplicação” do “Concílio”, mas da descoberta da América Latina e da passagem de um decidido compromisso de “libertação”, empunhado há anos por bem poucos, mas sempre em número crescente, articulados às maiorias populares (1981, p. 67).

A crítica aos sistemas hegemônicos foi feita à medida que crescia a noção de libertação, e a reflexão sobre o contexto das vítimas, dos dominados, dos excluídos, percebendo como aconteciam os processos de dominação e exploração. Deste modo, foi-se reconhecendo a importância da educação sistemática no processo de libertação. Sabendo que a educação era/é uma garantia para o desenvolvimento e o progresso social, e a distribuição dos frutos das conquistas e do progresso cultural feito pela humanidade,

essa Conferência Episcopal faz um apelo aos responsáveis pela educação para que ofereçam oportunidades educativas a todos os homens, em vista da posse sempre maior de seu próprio talento e de sua própria personalidade, a fim de que, através dela, consigam alcançar, por si próprios, a sua integração na sociedade, com plenitude de participação social, econômica, cultural, política e religiosa. Exorta, portanto, os educadores ao cumprimento de seus deveres e à guarda de seus direitos. A Igreja, de seu lado, por sua missão de serviço, compromete-se a utilizar todos os meios a seu alcance (CELAM, 1985, p. 76).



Conforme Medellín, esta nova educação deveria ser aberta, dialógica e crítica, para conseguir subsidiar a capacitação do povo, e estes fazerem as mudanças estruturais e orgânicas que o desenvolvimento supõe. “Eis a educação libertadora necessária à América Latina para redimir-se das servidões injustas [...]. eis a educação que nosso desenvolvimento integral exige” (CELAM, 1985, p. 74). A proposta da educação libertadora se tornou entendível ao passo que a investigação e a reflexão foram adentrando na realidade latino-americana desvendando as teias de relações evidenciando os protagonistas, e o modo como se desenvolviam as relações. Segundo Löwy:

Quando os bispos se reuniram na Conferência Episcopal Latino-Americana em Medellín, em 1968, foram adotadas novas resoluções que, pela primeira vez, não só denunciavam as estruturas existentes, acusando-as de terem como base a injustiça, a violação dos direitos fundamentais da população e a “violência institucionalizada”, mas também afirmavam a solidariedade da Igreja com a aspiração do povo à “libertação de toda a servidão”. Chegaram mesmo a reconhecer que, em determinadas circunstâncias – tais como a existência de uma tirania prolongada de natureza pessoal ou estrutural – a insurreição revolucionária era legítima<sup>38</sup> (2016, p. 89-90).

---

<sup>38</sup> Conforme registrado no texto da CELAM: “não falamos, aqui, por puro verbalismo que não implica em nenhuma responsabilidade pessoal e afasta as ações pacíficas e fecundas imediatamente realizáveis. É verdade que a insurreição revolucionária pode ser legítima no caso ‘de tirania evidente e prolongada que ofendesse gravemente os direitos fundamentais da pessoa e danificasse perigosamente o bem comum do país’ (PP 31) – provenha esta tirania de uma pessoa ou de estruturas evidentemente injustas, – também é certo que a violência ou ‘revolução armada’ geralmente ‘acarreta novas injustiças, introduz novos desequilíbrios e provoca novas ruínas: não se pode combater um

Para os participantes da Conferência de Medellín ficou evidente a necessidade de uma educação que libertasse o povo, que fosse do seu interesse e de sua necessidade, “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar” (FREIRE, 1967, p. 90).

Desta maneira, por meio da dialética da libertação, se conseguiu evidenciar as situações de injustiças institucionalizadas geradoras de pobreza e opressão que o povo latino-americano estava submetido, e por isso, era preciso a libertação destas formas de dominação. Mais evidente ficou que a libertação seria um processo, um caminho e não uma imediatidade, e que não poderia acontecer sem uma racionalidade nova, a qual poderia ter dificuldades diante da superestrutura limitadora, existente.

A ação libertadora que se dirige ao outro (irmão, mulher ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso, a práxis da libertação [...] é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa (DUSSEL, 1977, p. 69).

---

mal real ao preço de um mal maior’ (PP 31). Se considerarmos, então, o conjunto das circunstâncias de nossos países e levarmos em conta a preferência dos cristãos pela paz, a enorme dificuldade da guerra civil, sua lógica de violência, os males cruéis que provoca, o perigo de atrair a intervenção estrangeira – por mais ilegítima que seja, – a dificuldade de construir um regime de justiça e de liberdade, através de um processo de violência, ansiamos que o dinamismo do povo conscientizado ponha-se a serviço da justiça e da paz” (1985, p. 62).

Foi compreendendo a profundidade do contexto de exploração que se evidenciou a necessidade de uma educação dos oprimidos com os oprimidos, que se tornasse suporte para que estes pudessem agir buscando a liberdade para pensar de modo reflexivo, com criatividade e criticidade. Assim, o caminho dos oprimidos precisa visualizar e concretizar projetos de libertação por meio de pedagogias e estudos que proporcionem homens e mulheres no processo de luta pela libertação se emanciparem e reconstruir sua humanidade, porque a libertação não vem dos opressores, ou por super-heróis, mas pelos próprios oprimidos que tem que vencer as barreiras existentes e remar em busca do conhecimento, e dele se apropriarem para conduzir a libertação.

A Conferência de Medellín criticou os conteúdos abstratos dos sistemas educacionais de origem eurocêntrica presentes nos países latino-americanos, como também os métodos didáticos que foçavam apenas na transmissão de informações desconsiderando o desenvolvimento do espírito crítico. Medellín propôs uma educação contextualizada que valorizava a pluralidade e o protagonismo, levando as pessoas a querer ser mais, superando as situações de opressão que aprisionavam e forçavam a conformação das pessoas em ser menos do que realmente poderiam ser.

### **1.2.2 A III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Puebla e a Educação Evangelizadora**

Após a realização da Conferência de Medellín entre os anos de 1973-1977 mais de 60% da população latino-americana estava mergulhada na opressão de governos ditatoriais (DUSSEL, 1982). A

repressão aumentou e houve uma generalização do neofascismo dependente, e com o aumento da frente fascista surgia também os movimentos populares revolucionários em contraposição. Segundo Godoy “a situação sociopolítica e econômica se agravou com um aumento significativo da dependência latino-americana e do endividamento. A distância entre pobres e ricos se tornou incomensuravelmente maior, devido à forte concentração de rendas nas mãos de uma minoria” (2015, p. 212).

A América Latina nessa época entrava num processo de industrialização que era financiado pelos Estados Unidos e executado a qualquer custo pelas ditaduras militares. Com isso houve “uma penetração maior e mais generalizada das multinacionais na América Latina, o que aumentará de maneira desproporcional a dependência para com os Estados Unidos” (DUSSEL, 1982, p. 238). As empresas multinacionais norte-americanas buscando nos países latino-americanos o ambiente propício para sua implantação tinham como critérios a extensão geográfica, a população e o nível de desenvolvimento. A implantação destas empresas aconteceu subsidiado graças à aliança entre Estados Unidos e regimes militares. Isso proporcionou que os Estados Unidos fossem construindo seu império em cima da situação de dependência que ia se criando nos países latino-americanos. Ao impor uma política de comércio internacional traçaram como objetivo atrair os investimentos das grandes corporações multinacionais. Conforme Justino:

O alastramento das multinacionais que se instalaram em todos os países [...] consolidou o processo de integração empresarial, comercial,

financeira, política, militar e cultural submetidos aos ditames dos Estados Unidos através de acordos regionais de comércio, criação de sistemas financeiros internacionais, criação de instituições e organismos de coordenação de decisões políticas e militares (2017, p. 40).

E assim, o contexto latino-americano foi se construído pela força, e “politicamente os Estados Unidos passam a uma posição mais agressiva. As burguesias locais perdem o pouco poder que lhes restava e as multinacionais se apoderam das economias nacionais, ajudadas pelos governos militares” (DUSSEL, 1982, p. 240-241). Começa então uma política de imposição de preços, abertura e fechamento de mercados, em um sistema internacional de comércio com estímulo às grandes corporações multinacionais. Porém, esse modelo econômico precisava de uma estrutura política para subsidiá-lo e aquela que mais “convinha nos países onde as massas populares haviam sido mobilizadas pelo populismo ou movimentos ainda mais radicais era um Estado neofacista de ‘Segurança Nacional’” (DUSSEL, 1982, p. 243), porque:

O Estado de ‘Segurança Nacional’ é controlado absolutamente por militares. [...] a concepção geopolítica estratégica e as táticas foram cuidadosamente transmitidas aos nossos militares por membros do Pentágono. Efetivamente, o Programa de Assistência Militar (MAP) passou a ter importância a partir da segunda guerra mundial – onde, por exemplo, participou ativamente o Brasil. A partir de 1952, os Estados Unidos vendem armamentos para a América Latina, com assistência financeira e treinamento de pessoal. De conformidade com o ‘Mutual Security Act’ de 1951, faz-se tudo para a defesa da segurança do Hemisfério. Já desde 1951, Os Estados Unidos

concebem o exército latino-americano como dique para conter a subversão (DUSSEL, 1982, p. 243).

Este projeto de dominação encontra um grande inimigo, o inimigo necessário para justificar toda forma de opressão, o marxismo. Assim, era preciso defender a América Latina dos ideais marxistas e do mal do comunismo, e ao perceber a organização do povo oprimido, os sistemas de dominação aumentam a repressão, e qualquer forma de reflexão crítica da realidade, era associada ao marxismo e ao comunismo que eram o grande mal a ser combatido. Em função do combate ao comunismo se intensificava e justificava a repressão e, tudo mais ficava esquecido. Foi o caminho perfeito encontrado pelos regimes militares para justificar toda forma de opressão, violência e miséria, unicamente afirmando que “a subversão é o resultado da agitação marxista-leninista em nível internacional, a qual deverá ser combatida mediante as armas e ser exterminada com violenta repressão” (DUSSEL, 1982, p. 244). E desse modo o movimento fascista justificava seu modo de agir.

Tudo isso nos mostra que falar de “fascismo” ou neofascismo dependente não é um exagero. [...] Este Estado tecnocrático militar favorece repressivamente – contra a burguesia média, pequena burguesia e classes populares – uma enorme concentração de capital em favor das multinacionais e da mais forte burguesia interior, em parte do capitalismo do Estado, o que leva a um empobrecimento do povo e a uma contínua e sempre potencial agitação dos oprimidos (DUSSEL, 1982, p. 250).

A doutrina da Segurança Nacional foi a base ideológica que permitiu os militares agir contra toda forma de subversão, que era o resultado da reflexão dos que eram oprimidos, das vítimas, dos dominados e excluídos. Os militares criaram assim o mito, de serem os guardiões da ordem. E a ordem que se exigia era aquela que garantia que as multinacionais pudessem executar seus projetos de dominação com uma política de favorecimento sem oposição.

Considere-se que o inimigo “militar” do exército norte-americano é o inimigo “econômico-político” das multinacionais. A “segurança” dos investimentos exige uma segurança militar. A subversão (que na realidade é a expressão do descontentamento e da fome do povo latino-americano- será reprimida pelos próprios exércitos latino-americanos para criar as condições favoráveis dos investimentos capitalistas norte-americanos). Tudo isso, evidentemente, encoberto por um manto de sublime ideologia que se atreve até a dizer que se trata da “defesa da civilização ocidental e cristã”. É a fetichização da dominação (DUSSEL, 1982, p. 243).

Assim, pintou-se que as multinacionais amparadas pela ação dos militares seriam a salvação da América Latina. A essa doutrina deu-se a identificação de neofascismo pelo fato de excessivamente buscar seguir as exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI). Mas ao abrir totalmente suas portas às multinacionais não foi bem isso que aconteceu, observando endividamentos externos astronômicos desses países.

De fato, após Medellín, a situação social e política piora. Regimes militares e modelos econômicos que acentuam a situação de miséria e dependência proliferam. A brecha entre ricos e pobres cresce e as violações dos direitos humanos (repressão, falta de participação, tortura...) aumentam como uma nova ameaça ao desejo de justiça e libertação que cresce na consciência popular e eclesial da América Latina. Não é de admirar que na década de 1968 a 1978 tenha sido descrita como “uma década de sangue e esperança” “anos de tempestades” ou “fase de dúvida e contestação” (KELLER, 2018, p. 83).

### E desse modo a Conferência de Puebla

entrou em cheio na história do continente, num momento em que a Guerra Fria estava no auge, como no auge estavam os regimes militares e as perseguições contra "a Igreja de Medellín". No auge também estava, na Igreja, o conflito entre as duas linhas pastorais. Tais linhas eram, em parte, reflexo da situação política, mas simultaneamente resultavam das repercussões do Concílio Vaticano II e de Medellín (COMBLIN, 1999, p. 204).

Após esta rápida descrição do contexto social da época, queremos agora também identificar as principais questões internas da Igreja que estavam no plano de fundo da III Conferência dos Bispos da América Latina, realizada na cidade mexicana Puebla de Los Angeles, em 1979, onde se buscou destacar que “para a Igreja, educar o homem é parte integrante de sua missão evangelizadora” (CELAM, 1983, p. 325), e que por causa disso, a evangelização no seu desenvolver deveria converter-se num caminho educativo que procurasse colaborar na humanização das pessoas.



Os conflitos vivenciados a partir do Concílio Vaticano II foram produzindo uma reflexão sempre maior sobre o papel da Igreja na América Latina<sup>39</sup>. “Antes de Puebla, a Igreja latino-americana via-se a si mesma como o prolongamento da Igreja europeia, a franja periférica que se contentava em seguir os movimentos imprimidos nas Igrejas mais antigas, da Itália, da França, da Espanha, eventualmente, da Alemanha<sup>40</sup>” (COMBLIN, 1999, p. 202). Todavia, com a realização das conferências de Medellín e Puebla<sup>41</sup> ia se construindo uma nova mentalidade, agora não era mais a Igreja na América Latina, mas a Igreja da América Latina, não no sentido de separação, mas no sentido de interpretar a própria realidade a partir de seus métodos (assim como a Igreja da Europa tinha a sua leitura de mundo, também a Igreja da América Latina estava construindo seu modo de ler a realidade e agir).

---

<sup>39</sup> Segundo Comblin, “quando Pio XII aprovou a criação do CELAM, não percebia, com certeza, as consequências desta determinação a longo prazo. Não sabia que ia dar espaço a outra voz na Igreja, outra personalidade capaz de elaborar um discurso não oposto, mas diferente” (1999, p. 202).

<sup>40</sup> De acordo com Comblin, “no Vaticano II os bispos latino-americanos mais lúcidos sentiram com sofrimento esta situação, e saíram do Concílio convictos da necessidade de despertar a consciência própria da Igreja latino-americana. Foi o que senti profundamente Dom Manuel Larraín, quando, logo após a conclusão do Concílio apresentou a Paulo VI a proposta de uma reunião da Igreja latino-americana na América Latina, sob a direção do CELAM. Imediatamente Paulo VI aprovou” (COMBLIN, 1999, p. 202).

<sup>41</sup> Estava programada para acontecer em 1978 e fora convocada pelo Papa Paulo VI, em dezembro de 1977, com o tema “Evangelificação no presente e no futuro da América Latina. [...] Seria agora discutida essa evangelização na América Latina. Mas sua morte, em 6 agosto de 1978, e a morte prematura do seu sucessor João Paulo I, em 28 de setembro, com pouco mais de um mês no pontificado, surpreendeu a todos. Fez com que o novo Papa João Paulo II, o 264º da história, ao ser investido em 23 de outubro de 1978, primeiro papa não italiano há mais de 450 anos, adiasse a Conferência para o início do ano seguinte, para janeiro de 1979” (SILVA; BAPTISTA; SIQUEIRA, 2019, p. 1431).

“Medellín e Puebla foram, em primeiro lugar, a tomada de consciência e a afirmação da personalidade própria da Igreja latino-americana. Foram como que os atos de emancipação, de chegada à idade adulta da Igreja latino-americana<sup>42</sup>” (COMBLIN, 1999, p. 201).

Esse passo não aconteceu sem tensões evidenciando no âmbito eclesial latino-americano uma disputa, que como consequência desencadeou a tentativa e a “tomada de poder dos grupos mais conservadores (desde Roma até cada um dos países latino-americanos, com exceções, é evidente)” (DUSSEL, 1982, p. 238). Evidenciou-se então, também na Igreja na América Latina, o grande embate existente no interior da Igreja Católica, que teve seu grande momento no Concílio Vaticano II e que se prolongou, principalmente no contexto latino-americano, onde os conservadores apoiados pela Cúria Romana buscaram combater a ala mais progressista, de modo especial a Teologia da Libertação.<sup>43</sup> O processo interno da Igreja em seu nível institucional

---

<sup>42</sup> Segundo Comblin, “com Medellín e Puebla surgia na Igreja universal um fato novo: ao lado da voz da Igreja de Roma levantava-se uma outra voz, não oposta, mas distinta. Isto era um fato novo. Jamais, desde 1054, data da separação definitiva entre Oriente e Ocidente, havia aparecido outro polo. Para o Ocidente Roma foi, durante quase um milênio, o único polo, a única voz. Esta centralização tinha sido reforçada pelo Concílio de Trento. Uma nova voz poderia ter surgido com a Reforma na Alemanha. Mas os luteranos foram expulsos da Igreja e Roma continuou sendo a única voz, reforçando mais a centralização em torno da Cúria romana” (1999, p. 202).

<sup>43</sup> Segundo Keller, “há – ao menos certamente – diferentes correntes de não fácil conciliação, que mesmo com risco de simplificação excessiva, podem ser descritas da seguinte forma: catolicismo *conservador* (teologicamente pré-conciliar e visceralmente anticomunista, receoso e até mesmo abertamente oposto à Teologia da Libertação); catolicismo *progressista* (de acordo com o espírito do vaticano II e Medellín, comprometido, mas não revolucionário, distanciado do marxismo); catolicismo *libertador* (em torno da Teologia da Libertação, pró-socialista e sem receio de utilizar a análise marxista para o estudo da realidade); O catolicismo de *esquerda* (de aberta tendência pró-

latino-americano explica-se também pelo contexto histórico que o continente vivia.

Na assembleia de Puebla, estava, de um lado, a linha conservadora, numericamente em maioria absoluta. Mas, em Medellín, os conservadores eram numericamente inexpressivos, porque, naquele tempo, toda a ala conservadora da Igreja achava que o CELAM não tinha importância, que a Conferência de Medellín seria irrelevante e em nada afetaria a vida de suas dioceses. Porém, depois de Medellín, os conservadores passaram por um momento de pânico: descobriram sinais de perigo. Assim articularam sua reação. A ofensiva conservadora articulou-se ao redor de temas bem determinados: queriam a condenação da Teologia da Libertação, das Comunidades Eclesiais de Base, da CLAR e da interferência dos padres e religiosos na “política”. Os conservadores percebiam muito bem que tudo aquilo constituía uma revisão total da linha tradicional das Igrejas latino-americanas: aliança com as classes dominantes, acordos com os governos, inclusive profundo entendimento com o exército. Eram fiéis à tradição que fazia da Igreja e das Forças Armadas os dois pilares da nação. Achavam que a estabilidade social resultava da firmeza do acordo entre a Igreja e as Forças Armadas. A linha conservadora, em Puebla, era poderosa porque tinha não somente uma presença majoritária na assembleia, mas contava com o apoio da Cúria romana, do poder imperial dos Estados Unidos, dos governos militares, de compactos blocos em episcopados quase inteiros da Colômbia, Argentina, México e Venezuela. Além disso, os conservadores estavam na organização prática da assembleia controlada pelo secretário geral do CELAM, Dom A. López Trujillo. Os “liberacionistas” queriam defender e confirmar

---

marxista e às vezes legitimador da violência, alguns chegaram a ser membros dos Tupamaros ou Montoneros” (2018, p. 84).

Medellín. Queriam que a assembleia renovasse o compromisso de opção pelos pobres e se abstivesse de condenar tudo o que os conservadores queriam condenar. Este partido estava claramente na defensiva, procurando evitar que um maremoto varresse todas as conquistas de Medellín. Os conservadores chegaram como vencedores. Eram triunfalistas. Iam limpar a América Latina de todas as infiltrações “marxistas”. Sempre presente, mesmo que poucas vezes nomeado, o “marxismo” era o pano de fundo dos debates. Para os conservadores, estimulados por todo o aparelho de propaganda montado nos Estados Unidos e repetido pelos governos militares que dominavam todos os meios de comunicação, o fato fundamental na América Latina era a penetração marxista. A primeira urgência era proteger a Igreja de uma ofensiva marxista. Um bispo chileno sob o regime de Pinochet, dizia-me que se estava preparando espiritualmente para aceitar o martírio das mãos dos comunistas. E isto na hora em que os militares de Pinochet faziam desaparecer 3000 dos seus compatriotas! (COMBLIN, 1999, p. 204-205).

A Ala conservadora da Igreja na América Latina guiava-se pelas manobras de Dom Alfonso López Trujillo<sup>44</sup> que inesperadamente

---

<sup>44</sup> Conforme indicou Comblin “a ideia de uma nova assembleia do episcopado latino-americano semelhante à Conferência de Medellín tinha surgido no ambiente do novo CELAM desde 1973. Nessa data, houve em Sucre (Bolívia), a reunião ordinária do CELAM, que renovou a diretoria. Ali se produziu um verdadeiro golpe. Contrariamente aos estatutos, o Nuncio Apostólico, invocando a autoridade do Papa - sem que a vontade do Papa tivesse sido jamais confirmada - impôs uma nova diretoria. Contra a vontade da maioria, impôs Dom E. Pironio como presidente e A. López Trujillo como secretário geral. Este assumiu imediatamente o mando, contando com a fraqueza - e a boa educação - de Pironio. A. López Trujillo provocou uma ruptura radical na história do CELAM. Suprimiu todas as iniciativas e todas as instituições criadas anteriormente pelo CELAM e imprimiu uma orientação de combate aberto contra Medellín. A Cúria romana, assustada por Medellín, tinha começado a articular uma reação. A primeira foi a projeção de A. López Trujillo, um jovem

“foi eleito secretário-geral do CELAM por vontade da Cúria Romana contra os votos da maioria da assembleia” (SOUZA, 2019, p. 72) e, com isso realizou modificações nos estatutos que provocavam um evidente distanciamento da Teologia da Libertação. Iniciava-se assim, um período de tensão no interior do CELAM, que afetou toda a preparação da Conferência de Puebla. “A polarização não é uma simples questão doutrinal de ortodoxia, mas das alianças realizadas pelos setores da instituição religiosa com os poderes econômicos e políticos vigentes” (SOUZA, 2019, p. 72).

O argumento dos conservadores era que a presença do marxismo e a Teologia da Libertação junto a Igreja Latino-Americana eram a ameaça de um novo cisma na Igreja, de modo que Trujillo anunciava “uma batalha terrível contra o comunismo na Igreja latino-americana e que o comunismo estaria infiltrado em tudo: na teologia, nas CEBs, na nova leitura da Bíblia e sobre tudo na Clar” (SOUZA, 2019, p. 72). Para Trujillo, a Teologia da Libertação era o marxismo disfarçado, e isso representava uma grande ameaça, mas Trujillo não via como um perigo, ou como um mal a opressão dos regimes militares subordinados aos comandos dos Estados Unidos. Diante deste contexto e da influência dos conservadores dentro da Igreja, visando

conter os movimentos contrários aos governos militares, aumentou-se muito, a repressão. As CEBs, as lideranças eclesiais, tanto no mundo

---

sacerdote colombiano, cuja ascensão foi fulgurante. Em poucos anos, passou de simples sacerdote a secretário geral e, praticamente ditador do CELAM. Tudo por imposição romana! A. López Trujillo foi o grande articulador da campanha contra Medellín e da preparação da Conferência que se realizou em Puebla” (1999, p. 207).

laico quanto da hierarquia, sofreram perseguições. Aumenta em toda a América Latina o número de vítimas do sistema militar, desaparecidos, torturados ou mesmo assassinados. Os presídios da América Latina foram se enchendo de presos políticos. São inúmeros os documentos de diversos segmentos da Igreja que denunciam esses fatos, bem como a situação de pobreza em que está mergulhada significativa parcela da população. Situação que merece destaque junto a outros episcopados de outros continentes, que se solidarizam com a Igreja da América Latina [...] Depois de denunciarem a situação do povo do continente latino-americano, onde várias pessoas sofrem torturas os bispos da França afirmam ‘Os padres e os bispos não são poupados’. Apenas em julho de 1976, cinco padres na Argentina e dois no Brasil foram assassinados. No mês seguinte, morria Dom Angelelli, bispo argentino de La Rioja, num estranho acidente de automóvel. Em outubro, outro padre brasileiro era abatido por um policial aos olhos de seu bispo. Em 12 de outubro de 1976, acontecimento sem precedente e altamente simbólico, o governo do Equador prendia 17 bispos reunidos com outros cristãos, na casa de um deles, Dom Proano (GODOY, 2015, p. 212).

A III Conferência foi a grande tentativa da ala conservadora de retomar o controle sobre o CELAM proibindo “os teólogos da libertação de participar da conferência. Apesar disso, eles estiveram presentes na cidade de Puebla e, graças à mediação de alguns dos bispos, exerceram uma forte influência nos debates.” (LÖWY, 2016, p. 94). Além de tudo isso a realidade sociocultural também se encontrava fortemente “influenciada pelos meios de comunicação de massa e marcada pelo desenvolvimento econômico quantitativo que, embora haja significado

algum progresso, não suscitou as requeridas mudanças para uma sociedade mais justa e equilibrada” (CELAM, 1983, p. 325-326).

Mas a disputa interna continuou, e aos poucos foram se evidenciando as ocultas intenções de Trujillo e de seu grupo. Com a chegada do Papa João Paulo II<sup>45</sup>, todos estavam ansiosos pelo discurso de abertura da conferência, pois ditaria o ritmo dos trabalhos, e a pergunta era: “O Papa iria condenar a Teologia da Libertação e as CEBs? Se o Papa condenasse, a Conferência não poderia fazer outra coisa senão condenar também” (COMBLIN, 1999, p. 212). O discurso do Papa se dividiu em duas partes, a primeira tocava aos problemas internos da Igreja, uma crítica a releituras do evangelho que apresentavam um Cristo revolucionário, e outra sobre a acusação de separação entre a Igreja popular em paralelo com a Igreja institucional.

Na segunda parte, o Papa retomava fundamentalmente a doutrina de *Evangelii Nuntiandi* sobre a libertação integral. Não havia condenação explícita. Elemento favorável era que, ao buscar apoio na *Evangelii Nuntiandi*, o Papa autorizava um discurso de libertação. De fato, desde então, sempre se referiu ao discurso de libertação. Não seguiu o caminho da Cúria, que proibiu a palavra libertação (COMBLIN, 1999, p. 212).

Neste momento começava a virada sobre as manobras conservadoras, destacando-se como passo evidente o discurso de Dom Aloisio Lorscheider presidente da Conferência e do CELAM ao afirmar

---

<sup>45</sup> Frei Betto considera o papa João Paulo II conservador (MASTROGIOVANNI, 2014). Essa é uma evidência popularizada e compartilhada por muitos teólogos.

que o grande problema da América Latina era a pobreza e a opressão em que vivia a maioria da população, e que a tarefa mais importante da Conferência seria descrever a realidade da América Latina. Após a abertura da conferência o regulamento previamente elaborado e proposto pela conferência, foi rejeitado. Então foi proposto a eleição de uma comissão específica para dirigir a conferência, e dos cinco membros eleitos quatro eram progressistas: Dom McGrth, do Panamá; Dom Flores de Santo Domingo; Dom Bambaren, do Peru; Dom Mendes de Almeida, do Brasil, e o conservador Dom Laguna, da Argentina (COMBLIN, 1999). E assim ao passo que foi se descobrindo as manobras de Dom Afonso Trujillo<sup>46</sup>, sua liderança na conferência foi ficando cada vez menor, e Dom Luciano Mendes de Almeida foi dando as novas coordenadas.

Segundo Dom Luciano, era impossível que Puebla não assumisse “pobres” e “libertação”, tão evidentes na *Evangelii Nuntiadi* e na *Populorum Progressio*. E então, uma das marcas indenitárias da Igreja na América Latina, a “opção preferencial pelos Pobres”, foi assumida por Puebla, que

---

<sup>46</sup> Segundo Comblin: “o jornal mexicano independente *Uno más uno* publicou uma carta de A. López Trujillo ao seu amigo Luciano Duarte, de Aracaju, Brasil. Um jornalista tinha recebido das mãos do próprio secretário geral do CELAM uma fita magnética onde tinha gravado uma entrevista com ele. Ora, de volta ao México descobriu que a outra face da fita continha várias cartas a Luciano Duarte. A carta publicada escandalizou pela linguagem usada, pelas alusões a diversas pessoas importantes na Igreja latino-americana. O conteúdo desta carta parecia inaceitável como provindo da parte do secretário geral do CELAM. Mas o fato é que, durante vários dias, A. López Trujillo não apareceu: ficou confinado no seu quarto. Seja como for, seu prestígio fora ameaçado e sua liderança na assembleia perdida. Muitos acharam que havia sido um acontecimento providencial (1999, p. 214).



descreveu rostos bem concretos de empobrecidos. Mas as forças opositoras à TL resistiram e a libertação permaneceu e perpassou todo o Documento, mas menos vinculada às estruturas sócio-políticas (NERY, 2018, p. 406).

E deste modo, em meio a toda essa disputa, os progressistas conseguiram também garantir que suas proposições fossem aceitas, não sem rejeição, mas os documentos foram todos aprovados. Os que tiveram maior oposição foram os que trataram sobre: a opção pelos pobres; a ação na sociedade nacional e internacional; e a visão sobre a realidade, mas a maioria sustentou os documentos, e estes foram aprovados, E assim

não se conseguiu mudar o sentido de Medellín. Não se chegou à condenação da Teologia da Libertação que, durante todas as sessões tinha sido o assunto em litígio. Não somente não foram condenadas as Comunidades Eclesiais de Base, mas a elas foi dado o maior apoio. Também não houve rejeição da “Igreja popular” (COMBLIN, 1999, p. 214).

Quando Puebla destacou que “a situação de pobreza de grande parte de nossos povos está significativamente correlacionada com os processos educativos” (CELAM, 1983, p. 326), muitos religiosos perceberam que também muitas instituições escolares católicas, seus locais de trabalho inclusive, favoreciam em seus princípios uma educação elitista de mentalidade classista, uma educação que deu poucos resultados para a fé, para a educação e para as mudanças sociais que precisariam acontecer.

E fazendo referência a *Gaudium et Spes*, Puebla afirmou que “a educação é uma atividade humana da ordem da cultura” (CELAM, 1983, p. 328) e essencialmente humanizadora. Assim, a visão cristã sobre a educação entende que o objetivo de toda educação deveria ser a humanização e a personalização, ainda mais a educação cristã que deve proceder sem perder de vista à dimensão transcendente, garantindo que cada pessoa possa desenvolver seu pensamento e sua liberdade de modo a conseguir humanizar seu próprio mundo, produzindo cultura em vista da transformação da sociedade.

Em Puebla por causa das disputas existentes, a compreensão educacional agregou uma nova perspectiva: “a educação evangelizadora [que] assume e completa a noção de educação libertadora, porque [a educação] deve contribuir para a conversão do homem total, não só em seu eu profundo e individual, mas também no eu periférico e social, orientando-o radicalmente para a genuína libertação cristã” (CELAM, 1983, p. 328-329) que é a comunhão fraterna com Deus e os homens, em um profundo sentido de comunidade. Neste ponto vemos a forte influência dos conservadores, que tentam minimizar a qualquer custo a ideia de revolução. Então a Conferência de Puebla destacou que a educação evangelizadora deve buscar humanizar e personalizar o homem despertando-o para o caminho da salvação, ao mesmo tempo em que o integra no processo social latino-americano, ajudando-o a perceber os valores e contravalores a partir de uma perspectiva crítica própria da verdadeira educação.

Os princípios de libertação e a noção de educação liberadora na conferência foram suavizados, devido as disputas, pois não se chegava a um acordo. Então a expressão “educação evangelizadora” assumida por

Puebla em contraposição do termo “educação libertadora” de Medellín, foi o reflexo das disputas internas da conferência, onde os grupos não chegavam a um consenso. Deste modo, o termo “educação evangelizadora”, um termo generalista dava a abertura necessária para que a ala progressista continuasse com o projeto de libertação, e ao mesmo tempo permitia que a ala conservadora se sentisse segura em suas posturas conservadoras.

E assim, os conferencistas entenderam e concordaram em partes, que a educação evangelizadora a partir da educação e da cultura criaria possibilidades para o surgimento de uma nova sociedade, onde haveria uma maior participação de todos, com relações mais justas e fraternas. Esta compreensão de educação teria como objetivo o desenvolvimento do sujeito, para que este pudesse colaborar com o desenvolvimento social.

Entendeu-se ainda que a educação católica ligada à missão da Igreja deveria anunciar o Cristo Libertador, sem perder de vista “a situação histórica e concreta em que o homem se encontra” (CELAM, 1983, p. 330) em seu nível individual e social, preparando-o para resistir ao relativismo, e transformando-o em agente participante e ativo, para que de modo permanente e orgânico, capacitado por uma formação política e social inspirada na doutrina da Igreja fosse capaz de agir e se posicionar em favor de uma sociedade mais justa e fraterna. A Conferência de Puebla recordou que todo homem tem direito a uma educação de qualidade e que lhe corresponda, e aqueles que não têm esse acesso, são os quais a Igreja deve dirigir sua atenção e ação educativa (CELAM, 1983).

A Conferência de Puebla ainda destacou que no caminho educacional, a família é a primeira responsável por conduzindo os primeiros passos, e esta ação deve ser subsidiada. Na Conferência a Igreja se declarou disposta a colaborar<sup>47</sup> com a tarefa educativa, e a educação católica em todos os níveis deve favorecer a democratização<sup>48</sup> como princípio fundante, e basear sua direção no processo “de assimilação crítica, sistemática e integradora do saber e da cultura geral” (CELAM, 1983, p. 331), promovendo o diálogo entre a fé e a ciência e o pluralismo educacional, como também a liberdade de ensino.

A educação evangelizadora proposta por Puebla buscou ajudar os cristãos a redescobrirem sua missão e vocação no campo educacional, dando prioridade aos setores pobres e marginalizados da população excluída das condições culturais e materiais. Por isso, é importante o

---

<sup>47</sup> Segundo Silva, Baptista e Siqueira: “a educação, reconhecida como direito fundamental de natureza social, conquistou espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade em discussões promovidas nas Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano. Da Conferência do Rio de Janeiro (1955) à Conferência de Puebla (CELAM, 1979) podemos encontrar, nas linhas e entrelinhas, descrições e análises sobre a realidade de cada momento e do povo, dentre as quais também se encontra a realidade e os desafios educacionais, com especial enfoque no papel das escolas católicas” (2019, p. 1448).

<sup>48</sup> O CDSI traz “um juízo explícito e articulado sobre a democracia se encontra na Encíclica ‘*Centesimus annus*’: ‘A Igreja encara com simpatia o sistema da democracia, enquanto assegura a participação dos cidadãos nas opções políticas e garante aos governados a possibilidade quer de escolher e controlar os próprios governantes, quer de os substituir pacificamente, quando tal se torne oportuno; ela não pode, portanto, favorecer a formação de grupos restritos de dirigentes, que usurpam o poder do Estado a favor dos seus interesses particulares ou dos objetivos ideológicos. Uma autêntica democracia só é possível num Estado de direito e sobre a base de uma reta concepção da pessoa humana. Aquela exige que se verifiquem as condições necessárias à promoção quer dos indivíduos através da educação e da formação nos verdadeiros ideais, quer da ‘subjetividade’ da sociedade, mediante a criação de estruturas de participação e corresponsabilidade” (2011, p. 230).

desenvolvimento de novas formas de ação educativa que não sejam elaboradas de modo oculto ou a partir de improvisação, mas com suficiente participação, colaboração e cooperação. Para Puebla, as práticas educacionais precisam reavivar a cultura popular para que de modo crítico e criativo sejam destacados e conhecidos os valores e símbolos da cultura latino-americana. Nesta perspectiva, caberia também a Igreja elaborar uma teoria educativa, um projeto educativo cristão de ação concreta, que serviria de inspiração na doutrina social que considera os aspectos, culturais, sociais e tecnológicos como modo de contribuir com o desenvolvimento pessoal e social.

### **1.2.3 A IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Santo Domingo e a Educação Católica**

No contexto da Conferência de Santo Domingo, década de 1990, ia-se voltando aos processos democráticos, como também se findava os regimes autoritários que impunham a ideologia de segurança nacional. O contexto era de muitas desigualdades sociais, reflexo da injustiça estruturada conduzida pelos grupos hegemônicos que foram ditando as regras, apostando no neoliberalismo como a única saída possível para os problemas, que eram consequência dos erros políticos e administrativos, dos até então grupos dominantes. Segundo Godoy:

De Puebla (1979) a Santo Domingo (1992), em termos sociais, políticos e econômicos, o continente passou por grandes e significativas mudanças. Os governos militares do Cone Sul foram saindo do poder na década de oitenta (1983, Argentina; 1985, Brasil e Uruguai; 1989,

Paraguai, e 1990, Chile). O mundo também vivia um novo clima de abertura com o fim da Guerra Fria e a Queda do Muro de Berlim, ambos no final da década de oitenta. Os anos de chumbo davam lugar para ensaios mais ou menos democráticos da parte de muitos países (2015, p. 214).

Diante do fracasso do modelo político-militar até então vigente, foi-se atrás de uma nova possibilidade, e assim se “enraizava o irrefreável processo de globalização, como tentativa de homogeneização, sem respeito às autonomias e originalidades culturais, e abertamente promovida pelos centros internacionais de hegemonia política, econômica e cultural.” (ARROYO, 2018, 96). Era a proposta neoliberal surgindo a partir do desejo da mais liberdade, já que no regime autoritário ela era limitada. Se no campo político existia otimismo devido ao respaldo que se dava da sociedade civil organizada, na parte econômica se ia de mal a pior. Cresceram nesta época os movimentos sociais de vários seguimentos com o intuito de defender a democracia, os direitos humanos e a dignidade da pessoa. Mas o contexto se caracterizava pela

má distribuição de renda, o endividamento interno e externo, o avanço das multinacionais, a forte dependência das economias do terceiro mundo em relação aos países desenvolvidos, explicitada nas visitas constantes de agentes do FMI, provocam muita instabilidade, forçando os países subdesenvolvidos a buscarem novos mecanismos de sustentação, enveredando-os sempre mais a um círculo vicioso, que só fazia aumentar a dependência. Dava-se o inchaço urbano, aglomerando multidões de pobres em periferias das grandes cidades (GODOY, 2015, p. 214).

Neste contexto, a IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano se realizou em Santo Domingo na República Dominicana entre os dias 12 a 28 de outubro de 1992, tendo como tema: “Nova Evangelização, Promoção Humana, Cultura Cristã” e como lema: “Jesus Cristo ontem, hoje e sempre” (Hb 13,8). A Conferência aconteceu por ocasião dos 500 anos da evangelização e conquista das Américas. Essa perspectiva deu o direcionamento da conferência. Alguns bispos queriam que o CELAM emitisse um pedido de perdão por parte da Igreja pela sua parcela de culpa e colaboração no processo brutal de colonização, “para outros, era momento de se agradecer a Deus pela chegada da Boa-Nova na Nova Espanha” (GODOY, 2015, p. 214). E assim,

a data evoca[va] sentimentos opostos, contraditórios e irreconciliáveis. Celebração ingênua ou reivindicatória? Triunfalista ou crítica? Festiva ou expiatória? Pareciam dilemas sem solução. A Igreja, do mesmo modo que a sociedade latino-americana, se via afetada por um acontecimento impossível de evadir. Havia que definir-se e tomar posição, sublinhando claramente o que se queria celebrar: meio milênio de cristianismo em um continente onde o Evangelho era continuamente negado em sua *práxis* (ARROYO, 2018, p. 96-97).

A eclesiologia latino-americana foi se moldando num ritmo de maior interferência da Cúria Romana sobre os andamentos da Igreja da América Latina. Usava-se com frequência a linguagem do Concílio Vaticano II, mas o que se percebeu foi que “iniciava-se o gérmen de uma involução restauracionista, de temor injustificado e de censura

aberta ou simulada aos teólogos mais críticos, em concreto aos latino-americanos” (ARROYO, 2018, p. 96). A Cúria Romana acusava que na teologia latino-americana teriam ideologias que contaminavam a essência da fé, e assim estruturou a quarta conferência ao seu modo, proibindo teólogos e pastoralistas ligados a Teologia da Libertação de participar do evento, e ainda outros

teólogos, leigos, pastores e instituições foram silenciados e chamados à ordem. A síndrome do controle se instalava na Igreja universal e a América Latina não era exceção. As Conferências Episcopais foram paulatinamente mudando seu rosto: os pastores-profetas solidários com o povo, foram substituídos por pastores dispostos a negociar e a manter o *status quo*, segundo as diretrizes romanas (ARROYO, 2018, p. 96).

Quando o documento abordou a promoção humana e a cultura cristã, entendidas como libertação, o projeto eclesial da teologia da libertação e das CEBs se mantinha, mas em contrapartida com todas as interferências por parte da Cúria Romana, as duas correntes interpretavam cada vocábulo pela sua ótica, o que desencadeou profundos debates, de modo que

os inícios do trabalho em Santo Domingo foram bastante difíceis, pois os setores romanos presentes, além de obstaculizarem o pedido de perdão pretendido por alguns bispos, vetaram formalmente a utilização do método ‘ver-julgar-agir’ tão comum nos documentos pastorais e teológicos na Igreja Latino-Americana. Embora o CELAM tenha sido encarregado de preparar a Conferência, o Papa João Paulo II enviou vários de seus colaboradores diretos como delegados seus, provocando verdadeira dupla condução nos



trabalhos, que ficou evidente, sobre tudo com a dupla secretaria: do CELAM, com seu secretário Dom Raimundo Damasceno Assis, do Brasil, e do presidente da Comissão para América latina (CAL), Dom Jorge Medina, do Chile (GODOY, 2015, p. 214).

O método foi mudado, não se usou o “ver-julgar-agir”, não se fez uma leitura indutiva, mas dedutiva, não se partiu da realidade, e sim da iluminação teológica, no caso o “Julgar”, mas algumas comissões optaram por partir do “Ver”, “porém, quando estas chegaram às mãos da comissão de redação, o texto era realinhado na perspectiva do método dedutivo, partindo das iluminações. A conclusão desse imbróglio: ‘o texto apresentado não recebeu a necessária aprovação do plenário’ (Berlamino, 1993, 2 a 6)” (GODOY, 2015, p. 215).

A Cúria Romana conduzida pelo Papa João Paulo II<sup>49</sup>, na Conferência de Santo Domingo buscou fazer um ajuste da Igreja latino-americana, retomando o caminho tradicional, e “a Igreja latino-americana saiu de Santo Domingo com a hierarquia mais reforçada, e

---

<sup>49</sup> O papa João Paulo II juntamente com o teólogo Joseph Ratzinger trabalharam contra os teólogos mais progressistas e sequestraram a renovação da Igreja que era esperada. O resultado disso foi que: “a rota dos conservadores nas guerras culturais, o declínio continuado de fiéis e o aumento dos “**sem religião**” mostram que o programa conservador não teve sucesso. [...] Finalmente, segundo **Douthat, Bento XVI** provocou um fracasso administrativo que não pôde finalizar a obra de restauração de **João Paulo II** nem controlar um ‘Vaticano essencialmente não governável, cego às realidades midiáticas contemporâneas, à corrupção e aos vazamentos de informação’. [...] A crise de **abusos sexuais** e o seu acobertamento ‘lançou uma sombra sobre os últimos anos de **João Paulo II**, [e] fez surgir perguntas significativas sobre o seu comando na Igreja e desacreditou os líderes católicos [...] que, certa vez, pareceram ser os pilares de um reavivamento conservador’.[...] a narrativa conservadora se enfraqueceu com a crise dos **abusos sexuais** e com o êxodo continuado de fiéis (especialmente os jovens) sob **João Paulo** e **Bento**.” (REESE, 2016, s.p.). (grifo do autor).

consequente enfraquecimento da Igreja-Povo de Deus, e com foco mais voltado para sua missão religiosa, desviando-se de seu compromisso social das últimas décadas” (GODOY, 2015, p. 215). E assim viu-se que neste ponto da disputa, Roma realinha a Igreja da América Latina, ficando evidente que a Conferência de Santo Domingo foi “música latino-americana, tocada com guitarra romana” (BOFF, 1993, p. 11).

O documento da IV Conferência do Episcopado Latino-Americano no que toca a temática da educação<sup>50</sup> dedicou-se quase que na totalidade das indicações a proposta da educação católica. Contudo ao fazer opção por destacar esta especificidade é possível identificar algumas aproximações e outros tantos distanciamentos de uma teoria geral da educação. De início, numa definição já comum recorda-se que “a educação é a assimilação da cultura. [...] é um processo dinâmico que dura a vida toda da pessoa e dos povos. Recolhe a memória do passado, ensina a viver hoje e se projeta para o futuro” (CELAM, 1992, p. 173).

No que toca a uma compreensão mais universal de educação o Papa João Paulo II se posiciona do seguinte modo “Aos representantes do mundo da cultura encorajamo-los a que intensifiquem os seus esforços em favor da educação, que é a chave mestra do futuro; alma do dinamismo social, direito e dever de toda a pessoa; para assentar as bases de um autêntico humanismo integral” (JOÃO PAULO II, apud CELAM, 1992, p. 43).

É preciso, portanto, “incentivar uma formação integral, gradual e permanente dos leigos mediante organismos que facilitem ‘a formação

---

<sup>50</sup> A palavra educação foi referenciada 63 vezes no corpo do texto, destas 37 se referiam a educação católica. O texto faz uma breve referência aos documentos de Medellín e Puebla no que toca a educação em geral e no texto desenvolve o tema da educação católica apenas.

de formadores' e programem cursos e escolas diocesanas e nacionais, dispensando particular atenção à formação dos pobres" (CELAM, 1992, p. 105). O documento pede ainda para que haja incentivos por parte de toda a Igreja na preparação dos leigos para que "se sobressaiam no campo da educação, da política, dos meios de comunicação, da cultura e do trabalho" (CELAM, 1992, p. 105). Para a Conferência de Santo Domingo "a educação cristã se fundamenta numa verdadeira antropologia cristã que significa a abertura do homem para Deus como Criador e Pai, para os outros como seus irmãos e para o mundo" (CELAM, 1992, p. 173), estando a serviço da evangelização, onde a preocupação era

Criar na educação novos símbolos e linguagens que não reduzam ninguém à categoria de objeto, mas que resgatem o valor de cada um como pessoa, e evitar nos programas educativos conteúdos que discriminem a mulher, reduzindo sua dignidade e identidade. É importante pôr em prática programas de educação para o amor e educação sexual na perspectiva cristã, buscar caminhos para que se dêem entre o homem e a mulher relações interpessoais baseadas no mútuo respeito e apreço, o reconhecimento das diferenças, o diálogo e a reciprocidade. É preciso incorporar as mulheres no processo de decisões responsáveis em todos os âmbitos: na fama e na sociedade. Urge contar com a liderança feminina e promover a presença da mulher na organização e animação da Nova Evangelização da América Latina e do Caribe. É necessário estimular uma pastoral que promova as mulheres indígenas no campo social, educativo e político (CELAM, 1992, p. 110-111).

Por fim, a grande ação proposta por esta Conferência foi o empenho de todos em prol de uma educação católica, tendo como princípio a evangelização da cultura e a assimilação desta. O Documento de Santo Domingo, no que toca a educação se restringiu a dar algumas orientações sobre a educação católica, afirmando a necessidade de se evangelizar a cultura. Ao mesmo tempo, devido ao seu caráter de direcionamento europeu conduzido por manobras dos conservadores e da Cúria Romana, se mostrou intencionalmente vago e confuso ao abordar o tema da educação, para impedir que as temáticas da educação na América Latina ganhassem força novamente. Viu-se então que o ideal da Cúria Romana era padronizar e uniformizar a cultura na perspectiva religiosa europeia para tentar manter sua influência sobre as Conferências.

#### **1.2.4 A V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: Aparecida e o Diálogo com a Cultura**

Desde o término da Conferência de Santo Domingo em 1992 até a Conferência de Aparecida em 2007 se passaram 15 anos, e o Continente Latino-Americano passou por várias mudanças sociais, econômicas, culturais, religiosas e políticas, sofrendo influência do processo de globalização, do avanço tecnológico e do neoliberalismo. É preciso destacar que também o processo democrático<sup>51</sup> “teve a sua

---

<sup>51</sup> Segundo Godoy, “um dos líderes desse movimento foi o presidente da Venezuela, Hugo Chaves, eleito pela primeira vez em 1998 e reeleito duas vezes, em 2000 e 2006, seguindo por Luiz Inácio Lula da Silva, eleito presidente no Brasil em 2002 e reeleito em 2006; Néstor Kirchner, 2003, na Argentina; por Evo Morales, líder indígena, Bolívia em 2005; Rafael Correa,

consolidação na maioria dos países e alguns deles caminhavam rumo a um governo com perspectivas socialistas ainda que com acentos bem diferenciados do processo do leste europeu ou até mesmo do cubano” (GODOY, 2015, p. 215).

Esse processo proporcionou uma releitura sobre a política de dependência da América Latina a qual foi primeiramente marcada pelo colonialismo europeu e nas últimas décadas pelo neocolonialismo dos Estados Unidos, passando pelas novas relações comerciais, principalmente com a China, a nova grande potência em ascensão. Mesmo a realidade econômica do continente ainda sendo crítica milhões de pessoas saíram da condição de miseráveis. O processo democrático em alguns países latino-americanos ainda era frágil devido ao fato de terem uma “economia ainda bastante dependente e centrada na exploração de suas riquezas naturais, com um significativo atraso no campo industrial” (GODOY, 2015, p. 215).

Na Conferência de Aparecida houve uma constatação: estamos vivendo uma mudança de época numa época de mudanças (GODOY, 2015; CALIMAN, 2018). E o aspecto que mais se acentua é a mudança cultural, onde “aqueles valores que tradicionalmente eram considerados firmes e intangíveis, agora se parecem com um terreno movediço sob os nossos pés” (CALIMAN, 2018, p. 106). Com a globalização do mercado e a hegemonia do sistema neoliberal, os bens culturais e religiosos, se tornaram bens de consumo que produziam riquezas, as quais se concentravam nas mãos de uma minoria transnacional. Com

---

Equador, em 2006; Michele Bachelet, primeiro mandato iniciado em 2006 como presidente do Chile; Daniel Ortega, na Nicarágua, de 1985 a 1990 e 2006” (2015, p. 215).

isso, emergiram novos rostos de pobres; os sobrantes vistos como descartáveis.

No campo religioso vimos expressivamente novos fenômenos plurais e complexos, como a expansão do neopentecostalismo, que atravessa todas as diferentes confissões cristãs. Também o pluralismo religioso se intensificou, levando também ao “o crescimento constante dos assim chamados sem-religião que muitas vezes, buscam uma religião sem Igreja (Dap 100)” (CALIMAN, 2018, p. 106). O Contexto eclesial ainda era marcado pelas disputas de Santo Domingo, e se acrescentava o fato “de 30 milhões de católicos que se afastaram da Igreja no continente nos últimos dez anos” (GODOY, 2015, p. 215).

A Conferência de Aparecida vinha sendo preparada desde 2002, percorrendo várias etapas. Enquanto às demais Conferências foram realizadas em ambientes fechados e controlados, “em Aparecida foi justamente ao contrário. Os membros do Encontro tiveram condições de aproximar-se do povo, encontrar-se com assessorias externas e celebrar diariamente junto ao povo no grande santuário mariano” (CALIMAN, 2018, p. 107).

Na preparação de Aparecida, por meio das Conferências Episcopais vinham contribuições de toda a América Latina e do Caribe, e “dessas contribuições foi feita uma *síntese* que os bispos tiveram em mãos como subsídio para o trabalho” (CALIMAN, 2018, p. 107). A Conferência Geral de Aparecida despertou muitas expectativas, e a primeira era que o evento desse respostas à causa do Evangelho no continente, se posicionado “em defesa da vida ameaçada, quer nos pobres e excluídos quer na natureza ameaçada pela ganância de um sistema econômico globalizado, sob a égide do neoliberalismo [...] que

visa ao lucro acima de tudo e nos transforma em meros consumidores de bens de toda espécie” (CALIMAN, 2018, p. 107).

Então a segunda expectativa era que a Conferência se posicionasse diante das novas religiosidades que prescindiam da Igreja, e que se moldavam ao compasso do mercado global pautadas em uma teologia da prosperidade<sup>52</sup>. A terceira expectativa era retomar a compreensão de Igreja do Concílio Vaticano II, de Igreja povo de Deus, reafirmando o sacerdócio comum de todos os batizados. E a quarta expectativa “era retomar as grandes opções da Igreja na América Latina, tais como a opção pelos pobres, as CEBs e a teologia que as sustentam” (CALIMAN, 2018, p. 108).

A V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Aparecida no Brasil, no ano de 2007, apesar de toda preparação prévia e dos ideais que se almejava, em seus trabalhos propriamente ditos, continuou contando com o entrave entre progressistas e conservadores e a ação da Cúria Romana. Segundo Caliman:

A assembleia não expressou apenas a experiência da Igreja do continente, mas teve influências ligadas a outros interesses que não eram simplesmente das igrejas particulares da ALec,

---

<sup>52</sup> Conforme indicou Lemos: “a corrente denominada Teologia da Prosperidade (TP) tem origem em solo norte-americano no século XIX, sendo expandida para o Brasil a partir da década de 1970, tendo como expoente dessa disseminação no país, o bispo Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), em 1977. O ponto central da TP compreende a comercialização da fé cristã, deturpando os ensinamentos presentes na Bíblia Sagrada. Trata-se de uma roupagem que introduziu a pobreza e a doença no rol de maldições que poderiam acometer a vida daqueles que não se preocupam em acumular riqueza na terra; dissemina-se na mídia com intensidade avassaladora” (2017, p. 80).

mas expressavam interesses ligados à dimensão universal da Igreja. [...] a composição da assembleia acabava delimitando a autonomia da Igreja do continente e pode significar um freio à sua liberdade profética. As correções feitas em Roma à 4ª redação de Aparecida nos revelam justamente essa preocupação (2018, p. 108).

A segunda situação polêmica deste entrave foi sobre qual seria o método de trabalho; retomar-se-ia a dinâmica de Medellín e Puebla, ou se seguiria o método de Santo Domingo. Conseguiu-se em partes retomar Medellín e Puebla “pois o capítulo sobre os discípulos missionários que tinha seu lugar mais adiante no texto, foi deslocado para o início, como horizonte da *I Parte: A vida de nossos povos hoje* (CALIMAN, 2018, p. 108). E a terceira questão estava entorno do discurso inaugural do Papa; para qual lado ele ia pender. “A ala mais conservadora esperava que Bento XVI<sup>53</sup> fosse um freio para os que buscavam dar continuidade à tradição latino-americana desde Medellín. No entanto, o Papa escolheu uma linha que reforçava alguns pontos que ajudavam a comunhão na Igreja” (CALIMAN, 2018, p. 109), como a opção pelos pobres que segundo ele já estaria implícita na cristologia da Igreja, a inculturação da fé como evangelização, e descobrir a realidade a partir da fé em Cristo. Mas

terminados os trabalhos da V Conferência Geral dos Bispos da América Latina e Caribe em Aparecida no ano de 2007, seus participantes e assessores tinham em mãos o “texto original” do Documento de Aparecida, que teve na presidência da Comissão de Redação o então Cardeal

---

<sup>53</sup> O Papa Bento XVI é tido e reconhecido por muitos teólogos como sendo um conservador (MELLONI, 2022).



Bergoglio, hoje Papa Francisco. Semanas depois, mais precisamente no dia 29 de junho, quando o Papa Bento XVI “autorizou” (*sic*) a publicação do Documento Conclusivo, houve a desagradável surpresa de constatar que o **“texto oficial” não coincidia com o “texto original”**. Entre o término da Assembleia e a data da “autorização” de publicação do Documento, haviam sido feitas ao redor de 250 mudanças no “texto original”, muitas delas de menor importância, mudanças de forma ou de redação, mas outras tantas maiores, de conteúdo, pelo menos umas 40, importantes, de fundo (BRIGHENTI, 2016, p. 675) (grifo nosso).

As mudanças efetuadas no texto original geraram um desconforto ainda maior quando o Papa Bento XVI em carta afirmou que não caberia a ele aprovar, mas sim autorizar a publicação. Então quem teria feito às alterações? “Quando se vê, na atualidade, o empenho do Papa Francisco na reforma da Cúria romana e as dificuldades e até hostilidades que está encontrando em levar a cabo sua arrojada proposta evangelizadora, se entende melhor de onde vieram as mudanças no ‘texto original’ de Aparecida” (BRIGHENTI, 2016, p. 676).

Em meio aos embates e disputas a Conferência de Aparecida reforçou a dignidade humana e o empenho de se promover serviços em favor das pessoas principalmente as mais pobres. Neste percurso, o documento reforçou que o papel da família é imprescindível, pois é por meio da educação<sup>54</sup> dos filhos que acontece a transmissão dos valores humanos e religiosos.

As novas formas educacionais presentes no continente impulsionaram a uma adaptação das novas exigências globais, onde se

---

<sup>54</sup> A Palavra educação foi referenciada no corpo do texto 67 vezes, destas na sua maioria relacionada a educação religiosa e católica.

buscava a “aquisição de conhecimentos e habilidades que denotam um claro reducionismo antropológico, visto que concebem a educação preponderantemente em vista da produção, da competitividade e do mercado” (CELAM, 2009, p. 149), o que não contribui para uma formação humana solidaria em vista do bem social.

A Conferência de Aparecida recordou e destacou que todos têm direito a uma educação de qualidade, que promova de modo integral a formação humana mediante o acesso e assimilação sistemática e crítica da cultura. Mas para isso, é preciso ter acesso ao patrimônio cultural, adquirindo reencontrando valores e descobrindo verdades. Isto deve ser possibilitado principalmente pela escola, pois sua missão, enquanto instituição educativa, é de modo ético e responsável dinamizar o acesso à cultura.

O documento de Aparecida, ao reafirmar que “a educação humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e liberdade [pois é dessa maneira que] o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história” (CELAM, 2009, p. 150). É possível perceber que a noção de educação desenvolvida em Aparecida se mantém alinhada com os princípios destacados pela *Gravissimum Educationis*, reafirmando a missão da Igreja de anunciar o Evangelho e propor que as pessoas vivam sua fé no dia a dia da vida.

Por esse motivo a Conferência propôs que a educação fosse centrada na pessoa humana, e de igual qualidade para todos, de modo especial para os mais pobres. Era preciso uma educação que promovesse o encontro com os valores culturais próprios de cada país integrando os

valores religiosos, e também os processos educativos em vista da liberdade de educar, para que se consiga ter qualidade no que se ensina.

Segundo o Documento de Aparecida, a meta da escola católica é conduzir ao encontro com Jesus Cristo e colaborar na construção da personalidade dos alunos orientando-se a partir do princípio da comunhão. O objetivo na escola católica é chegar a uma educação mais participativa que promova a formação integral da pessoa tendo como objetivo principal a solidariedade para com os mais pobres. Na Conferência de Aparecida novamente o CELAM recorda a liberdade de ensino, e propõe uma educação que esteja a serviço da solidariedade, e que esta seja

uma formação dada em contexto de fé, que prepare pessoas capazes de juízo racional e crítico, conscientes da dignidade transcendente da pessoa humana. Isso implica uma formação profissional que compreenda os valores éticos e a dimensão de serviço às pessoas e á sociedade; o diálogo com a cultura (CELAM, 2009, p. 155).

O documento de Aparecida recordou então, que a educação católica deve sempre propor o diálogo entre a fé, a razão e a cultura, numa intenção de despertar as pessoas para um compromisso solidário com a dignidade da pessoa humana, tendo como plano de fundo a opção preferencial pelos pobres.

Nestes quatro itens, procuramos perceber e evidenciar a “dialética progressista/conservadora” nas quatro Conferências do CELAM que foram realizadas após o Concílio Vaticano II, dando um destaque especial as disputas eclesiais, que se protagonizaram através

das posturas dos bispos, de modo especial dos Papas<sup>55</sup>. Segundo Clodovis Boff:

Esses dois projetos, com sua dinâmica respectiva, estão em tensão dialética um com o outro. Compõem organicamente a mesma igreja: não a rompem. Não são projetos frontalmente antagônicos, porque se enraízam ambos na mesma estrutura dogmática da igreja: mesma fé, mesmos sacramentos e mesmos pastores. Por isso, há entre eles contraposições e ao mesmo tempo composições. Por exemplo, a “opção pelos pobres” pertence a ambas as tendências, embora entendida e vivida de modo distinto (1996, p. 57).

Clodovis Boff, em 1996 ao analisar a conjuntura eclesial, afirmou que era possível “dividir o período pós-conciliar em duas metades: a primeira, cobrindo aproximadamente 20 anos (1965-1986), onde predominou o projeto ‘participativo’; a segunda, nos outros 20 anos (1986-1996), marcada pelo ascenso crescente do projeto centralizador” (1996, p. 57). Completando essa análise, De Mori em 2023, fez a mesma leitura, mas enfatizando a postura dos papas.

---

<sup>55</sup>Segundo De Mori: “Vários intérpretes do catolicismo no Brasil contemporâneo comparam a ousadia profética da Igreja entre o final do Concílio e a década de 1980, e o arrefecimento da profecia entre a década de 1990 e o período atual. Em parte, essa mudança teria sido determinada pela política eclesial de **João Paulo II** e **Bento XVI**, que nomearam bispos mais preocupados com a disciplina e a doutrina do que com o compromisso com o mundo dos pobres. Segundo os mesmos intérpretes, a essa política haveria de associar o modelo eclesial que passou a ser valorizado, não mais o da eclesiologia ‘**povo de Deus**’, baseada na igual dignidade de todos os fiéis, conferida pelo batismo, que deu origem às inovadoras experiências das **Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)** e das pastorais comprometidas com os mais pobres, mas o de uma eclesiologia hierárquica, centrada nos ministros ordenados e preocupada mais com a liturgia do que com a vida” (2023, s.p.) (grifo do autor).

Segundo ele, Paulo VI, tendo uma postura progressista/moderada procurou promover e impulsionar a renovação da Igreja, o diálogo com a sociedade e o compromisso com os pobres; o *aggiornamento* tão sonhado por João XXIII. Já, João Paulo II e Bento XVI por meio de posturas conservadoras optaram por impor uma política eclesial focada em uma eclesiologia hierárquica centrada nos ministros ordenados, na disciplina, na liturgia, distante da realidade do povo. Isso significou um boicote aos ideais do Concílio Vaticano II; os termos-chaves que identificavam proposições progressistas não foram eliminados, mas trabalhados e limitados a partir da perspectiva conservadora.

### 1.3 O PONTIFICADO DO PAPA FRANCISCO, A REFORMA DA CÚRIA ROMANA E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste item vamos ver como o caminhar da Igreja foi sendo direcionado a partir da ação do Papa Francisco<sup>56</sup> no seu modo de conduzir e organizar a Igreja, numa linha de ação progressista, que encontrou a resistência dos setores conservadores. Francisco apareceu surpreendendo todos com muitas propostas de reformas internas na Igreja, bem mais humanizadas. Destacamos nesta pesquisa a proposta do

---

<sup>56</sup> Muitos teólogos compreendem o Papa Francisco como progressista. Uns o consideram progressista no social e conservador na doutrina, outros ainda, para evitar a polarização não o consideram nem progressista, nem conservador, mas missionário e social. Mas por ser tradicional na doutrina e aberto a questão social, melhor se enquadra na perspectiva progressista, visto que muitos conservadores o acusam de ser progressista (BORGHESI, 2022; PRESSE, 2013; TFOUNI; PEREIRA, 2019).

Papa Francisco de um pacto educativo global, e de uma educação mais humanizada.

### **1.3.1 O Pontificado do Papa Francisco e a Reforma da Cúria Romana**

Como aconteceu com a eleição do Cardeal Angelo Roncalli (Papa João XXIII), que era para ser um papa de transição, que não faria mudanças significativas na Igreja, e este convocou o Concílio Vaticano II, também o Cardeal Jorge Bergoglio (Papa Francisco), o primeiro Pontífice latino-americano eleito no ano 2013 apoiado por uma ampla maioria de bispos, buscou escapar ao controle da Cúria Romana retomando o mesmo espírito de João XXIII, com uma proposta de “‘conversão eclesial’ ou de reforma das estruturas da Igreja, que segundo os Bispos, muitas delas caducas” (BRIGHENTI, 2016, p. 677).

Segundo Brighenti (2016), o Magistério do Papa Francisco se configurou primeiramente como retomada dos ideais do Concílio Vaticano II, e o primeiro passo para isso foi/é o encaminhamento de uma reforma na Cúria Romana, processo esse que estava em andamento desde os primeiros dias de seu pontificado e que no dia 05 de junho de 2022 se tornou por completo<sup>57</sup>. Se por um lado, a Cúria Romana sempre

---

<sup>57</sup> As Reformas do Papa Francisco abriram espaço para os leigos em todos os dicastérios (que antes eram chamados de congregações), funções que antes eram exclusivas de clérigos podem hoje ser assumidas por leigos especialmente mulheres, com as devidas formações. Para Francisco a Cúria Romana está para servir e não para ser uma cadeia de comando. Os que a compõem devem ser servidores de toda a Igreja e não a elite governante. O Papado não é mais uma estrutura monárquica onde o papa é o rei e os bispos os príncipes, mas sim um colégio. “A **Cúria** agora é uma equipe, um *staff*, não parte da cadeia de

procurou travar os ideais da Igreja da América Latina por outro vemos “o Papa Francisco fazendo-se porta-voz da rica trajetória da Igreja na América Latina à Igreja inteira, ainda que isso incomode ou pareça inoportuno para determinados segmentos da Igreja, alguns deles muito perto do Papa ou até em sua casa” (BRIGHENTI, 2016, p. 676).

Os setores mais conservadores da Igreja criaram um mal-estar entorno do Concílio Vaticano II. Alinhados a posturas mais fechadas de segmentos tradicionalista, buscaram refundar uma eclesiologia nostálgica de um passado sem volta que visa a divinização da Igreja. Os conservadores na busca de esconder os pecados da Igreja, afirmam que estes são pecados pessoais de filhos da Igreja<sup>58</sup>. Os conservadores têm muita dificuldade de assimilar o Vaticano II, e fazem de tudo para enjaular o seu espírito de renovação. Para eles “ter que sair da Igreja para encontrar a Deus, dialogar com os pentecostais e uma Igreja que se reconhece pecadora e pede perdão pelos seus pecados acometidos em seu itinerário histórico, é inconcebível [...], mas não para o Papa Francisco” (BRIGHENTI, 2016, p. 679). Para o Papa Francisco, a Igreja antes de julgar tem que acolher, para isso o foco deve estar em uma pastoral de proximidade, pautada em princípios ternura e carinho, e não

---

comando. É mais como um **serviço público** do que uma elite governante. Isso é revolucionário. Isso afasta o papado de seu modelo monárquico, no qual o papa é rei com cardeais e bispos como príncipes e nobres, para um **modelo colegial** apresentado pelo Concílio Vaticano II. **Francisco** quer aumentar o potencial das conferências episcopais, não as diminuir, como fizeram **João Paulo II e Bento XVI**” (REESE, 2022, s.p.). (grifo do autor).

<sup>58</sup> Segundo Brighenti, “por ocasião do Jubileu do ano 2000, o Papa João Paulo II, [...] quis fazer um solene pedido de perdão pelos pecados da igreja, cometidos no decorrer dos séculos. Entretanto, o Papa encontrou a oposição de seus mais próximos, restringindo o pedido de perdão pelos pecados cometidos ‘por filhos da Igreja’” (2016, p. 677).

em condutas e procedimentos organizacionais rígidos. “Para o Papa, na Igreja não há apenas pecados pessoais, de alguns de seus membros. Há também pecados estruturais<sup>59</sup>, que requerem permanente conversão da instituição, mudanças em suas estruturas, muitas delas caducas ou ultrapassadas” (BRIGHENTI, 2016, p. 679).

Assim, o Papa Francisco

advoga por uma renovação profunda por meio de uma ‘conversão eclesial como a abertura a uma reforma permanente de si mesma por fidelidade a Jesus Cristo’ (EG 26) [...] Para o Papa, este processo de conversão e transformação deve acontecer em todos os níveis eclesiais, principalmente nas dioceses (EG 31) e na Cúria Romana (EG 32) (BRIGHENTI, 2016, p. 680).

Tendo participado ativamente da Conferência de Aparecida como presidente da Comissão de Redação do Documento, o Papa Francisco, hoje dá uma amplitude universal ao Magistério episcopal da América Latina e Caribe. “Uma amostra especial desse novo passo na Igreja pode ser encontrada na Exortação apostólica *Evangelii Gaudium*,” (CALIMAN, 2018, p. 109), que contém de modo especial

---

<sup>59</sup> De acordo com Brighenti, “um compromisso pendente em relação à trajetória da Igreja na América Latina, era um pedido de perdão pelos seus pecados, cometidos durante a época colonial. Entretanto, durante a Conferência de Aparecida, por mais que os Bispos insistissem, não se permitiu que este ato de contrição fosse registrado no texto conclusivo. Agradável surpresa é ver o Papa Francisco, em sua recente visita à Bolívia, dizer com todas as letras: “Alguns podem dizer que quando o Papa fala de colonialismo, ele se esquece de algumas ações da Igreja. Mas eu digo isso a vocês com lamento: muitos pecados foram cometidos contra os povos latinos em nome de Deus. Eu humildemente peço perdão, não apenas pelas ofensas da Igreja em si, mas também pelos crimes cometidos contra povos nativos durante a chamada conquista da América” (2016, p. 680).



algumas das passagens do texto original do Documento de Aparecida que na época foram omitidas pela Cúria Romana. Como também o ideal de “uma educação que ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores” (FRANCISCO, 2013, p. 46).

Brighenti (2016), ao referir-se aos conservadores que não aceitam o espírito de renovação do Vaticano II usa a palavra “censores” (no sentido de censura). Estes buscavam censurar os passos progressistas da Igreja. Visavam minimizar as opções do Vaticano II e suavizar a autocrítica da Igreja. Podemos perceber isso no texto de Aparecida quando correções feitas pela Cúria Romana trocaram algumas expressões originais por outras menos comprometidas e com desvio de foco, como por exemplo a expressão: “A Igreja apesar de suas deficiências e ambiguidades”, foi substituída por “apesar das deficiências e ambiguidades de alguns de seus membros” (CELAM, 2009, p. 51) ou, “nós os católicos temos nos afastados do Evangelho”, que também foi substituída por uma expressão mais branda “ ocasionalmente alguns católicos têm se afastado do Evangelho” (CELAM, 2009, p. 57). E também para minimizar a opção pelos pobres se percebeu mudanças no texto, acrescentando-se “opção, no entanto, não exclusiva, nem excludente” (CELAM, 2009, p. 177). Segundo Brighenti “‘o texto original’ tinha posicionamentos proféticos, mas que depois os censores matizaram ou suprimiram” (2016, p. 682). Um grande embate que sempre permeia as relações eclesiais é a postura de condenação ao marxismo e ao capitalismo. Mas nem sempre isso foi feito com o mesmo vigor, pois é possível perceber que

na Doutrina Social do magistério pontifício, com relação ao sistema coletivista marxista, a posição da Igreja foi sempre de uma intrínseca incompatibilidade com os princípios cristãos. Entretanto [...] com o sistema liberal capitalista, sempre permaneceu um posicionamento ingênuo, no sentido que ele é humanizável ou reformável [...] Na Conferência de Puebla, os Bispos da América Latina e Caribe, diferente do posicionamento ingênuo do magistério social pontifício, tomaram uma posição clara: nem coletivismo marxista e nem capitalismo, pois se o marxismo professa um ateísmo teórico e prático, o sistema capitalista, embora não seja teoricamente ateu, na medida em que coloca no centro o “ter” ou o lucro, é também ateu, pois professa um ateísmo prático (BRIGHENTI, 2016, p. 684).

Os conservadores sempre tentaram desqualificar toda e qualquer proposta que levasse em conta a dimensão social e o bem comum. Fazem assim porque como todo bom capitalista não querem admitir e nem partilhar o que adquiriram às custas de lucros abusivos nas vendas e nos baixos salários dos funcionários na produção. Muito menos deixam espaço para que se possa criar leis que garantam ou regulem os preços favorecendo os mais vulneráveis. Nesta parte optaram por não aprofundarem nos detalhes e nas discussões, que se tornam ideológicas. Mas

para o Papa Francisco, a realidade é mais importante do que a ideia. O Papa pensa e fala na perspectiva do ver-julgar-agir. Tomando distância de uma racionalidade essencialista e dedutiva, o Papa Francisco afirma em *Evangelii Gaudium* que a realidade é complexa, plural, conflitiva e opaca, que precisa ser descoberta, através de um discernimento (EG 194). Daí a necessidade de um olhar integral sobre a realidade, sem a pretensão

de um olhar neutro e asséptico (EG 50): “a tentação se encontraria em optar por um ver totalmente asséptico, um ver neutro, o que não é viável. [...] Por isso, a realidade não pode ser decifrada, de cima para baixo, e para o mundo inteiro — “nem o Papa nem a Igreja possuem o monopólio da interpretação da realidade” (EG 184) (BRIGHENTI, 2016, p. 691).

O Papa Francisco aparece em seu pontificado fazendo frente às posturas conservadoras, propondo o diálogo com o mundo, e criticando o discurso de ódio promovido pelas elites mundiais. Com tudo isso, os conservadores frequentemente o identificam com a esquerda, e muitos o rejeitam, por ter uma postura mais humanista, que destoam dos ideais conservadores. O Papa Francisco restabeleceu contato com a Teologia da Libertação, que foi sufocada por João Paulo II e Bento XVI ao convidar Gustavo Gutiérrez a ir ao Vaticano e promover a beatificação de Dom Oscar Romero “o bispo de São Salvador, assassinado pelos militares em 1980” (LÖYW, 2016, p. 220). O Papa Francisco vem elaborando seus documentos sob a influência de intelectuais ligados a Teologia da Libertação, como é o caso do

jesuíta Juan Carlos Scannone – várias vezes citado nas novas Encíclicas do Papa – representante de uma variante argentina, não marxista, da Teologia da Libertação, a teologia do povo. [...] E [é] visível neste importante documento [*Laudato Si*] a influência das ideias ecológicas e espiritualistas de Leonardo Boff (LÖYW, 2016, p. 220-221).

Muitas das propostas que foram negadas, suprimidas ou silenciadas desde o Vaticano II, agora com o pontificado do Papa Francisco ganham espaço novamente. Esse movimento não é ideia

apenas do Papa, mas sim a expressão de uma boa parcela de bispos e do clero. O Papa Francisco busca destacar que seu pontificado é a expressão da colegialidade episcopal e da sinodalidade da Igreja, e que a metodologia de trabalho deste pontificado, se dá principalmente pela escuta atenta.

### **1.3.2 O Pontificado do Papa Francisco e a Proposta de uma Educação Integral**

No dia 12 de setembro de 2019 o Papa Francisco<sup>60</sup> convocou em Roma “os representantes da Terra para assinarem um compromisso comum, com o objetivo de reconstruir o pacto educativo global” (DCE, 2019a, p. 2). Tal iniciativa já vinha sendo manifestada em vários discursos do papa. A proposta foi/é cuidar das fragilidades sociais e planetárias entendendo que há uma grande crise de proporções ambientais e sociais. E a solução para isso requerer “uma abordagem integral para combater a pobreza, devolver a dignidade aos excluídos e, simultaneamente, cuidar da natureza” (FRANCISCO, 2015, p. 114). Esta proposta do Papa Francisco foi se formando a partir de

---

<sup>60</sup> Em documento da CNBB, ANEC e CRB foi registrado o seguinte: “Papa Francisco é um ícone de educador. Isso não apenas pela sua formação e experiência em sala de aula ou pelo apoio às inúmeras iniciativas em favor da educação como bispo auxiliar e arcebispo de Buenos Aires, mas sobretudo porque trouxe para seu Pontificado uma especial atenção com a educação. São incontáveis suas intervenções em favor de uma educação que seja fruto do empenho da família, da escola e da sociedade. Sua preocupação pelo que chama Pacto pela Educação revela sua vocação de educador e explicita uma vez mais sua capacidade de agregar pessoas em torno de projetos tão fundamentais para a defesa da dignidade humana e para o desenvolvimento dos povos” (CNBB; ANEC; CRB, 2020, p. 5).

vários elementos [que] compõem o pano de fundo que motivaram a iniciativa de propor um Pacto pela educação. Entre eles, destacam-se os vários pedidos, não somente de ambientes cristãos católicos, mas também vindos de não católicos e não cristãos para que o Papa Francisco liderasse um movimento global pela educação. Além disso, todo o trabalho de consulta em preparação ao Sínodo dos Bispos de 2018, sobre a juventude, apontou para a necessidade de envolver toda a sociedade no processo educativo (CNBB; ANEC; CRB, 2020, p. 15).

A base antropológica do pensamento do Papa Francisco está expressa principalmente na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* e na Carta Encíclica *Laudato Sí*, que reafirmam as orientações do Concílio Vaticano II, e são um convite a cuidar das fragilidades do povo e do planeta. Nesta direção, o Papa entende que a educação e a formação são uma prioridade, pois elas são duas importantes vias que ajudam no entendimento e no protagonismo da luta pela garantia dos direitos sociais e a construção do bem comum.

A iniciativa do Papa Francisco em propor uma aliança global pela educação se insere no percurso traçado desde o Concílio Vaticano II com a declaração *Gravissimum Educationis*. O progresso social da humanidade passa pela educação, que é compreendida como um instrumento importante para formar as gerações futuras. Os documentos eclesiais afirmam que a educação é um “bem comum” e um “direito universal”, que “cultiva simultaneamente a verdade e a caridade, ou seja, o amor pela verdade e a busca pelo verdadeiro bem” (CNBB; ANEC; CRB, 2020, p. 8).

O Papa Francisco considera que a realidade é mais importante que a ideia, e por isso é preciso deter nosso olhar sob as relações culturais e sociais que mantemos, sendo preciso fazer uma hermenêutica da realidade, a qual deve ser sempre comunitária (BRIGHENTI, 2016). É nesta via comunitária que se encaixa a proposta do Papa Francisco de um novo Pacto Educativo Global<sup>61</sup>, o qual

pede à sociedade civil, em todas as suas formas de expressão, a manter-se constantemente em vigilância para não substituir o ideal de uma educação integral por uma educação focada nos interesses no mercado e do lucro, ou seja, que a educação não seja compreendida como um bom negócio. Antes, a sociedade civil deve participar da formação da pessoa em sua integridade, sem instrumentalizar a educação a qualquer finalidade que não seja o próprio educando (CNBB; ANEC; CRB, 2020, p. 15).

O Papa Francisco propõe “uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão” (FRANCISCO, 20019, p. 1), pois no seu pensar é preciso reconstruir as relações sociais por uma via mais humana e fraterna. O que é um grande desafio, pois em uma época em que contínuas transformações e constantes crises nos colocam diante de

---

<sup>61</sup> Conforme consta na DCE, “uma tal iniciativa não é uma ideia nova e repentina, mas a concretização de uma visão e de um pensamento que o Papa manifestou várias vezes em seus discursos. [...] Nesse convite a cuidar das fragilidades do povo e do mundo em que vivemos – convite que não é dirigido apenas aos cristãos, mas a todos os homens e mulheres da terra – a educação e a formação tornam-se prioritárias, pois ajudam a se tornar protagonistas diretos e construtores do bem comum e da paz” (2019a, p. 6).

uma metamorfose não só cultural, mas também antropológica, que gera novas linguagens e descarta, sem discernimento, os paradigmas recebidos da história. A educação é colocada à prova pela rápida aceleração [...] que prende a existência no turbilhão da velocidade tecnológica e digital (FRANCISCO, 2019b, p. 1).

É diante dos novos desafios de hoje, que constatamos que sozinhos não daremos conta desta empreitada, portanto, esta deve ser uma caminhada que comprometa a todos, “por isso, é necessário construir uma ‘aldeia da educação’, onde na diversidade, se compartilhe o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas” (FRANCISCO, 2019b, p. 1).

Para o Papa Francisco é preciso

uma educação que saiba fazer-se portadora duma aliança entre todos os componentes da pessoa: entre o estudo e a vida; entre as gerações; entre os professores, os alunos, as famílias e a sociedade civil, com as suas expressões intelectuais, científicas, artísticas, desportivas, políticas, empresariais e solidárias. Uma aliança entre os habitantes da terra e a “casa comum”, a qual devemos cuidado e respeito. Uma aliança geradora de paz, justiça e aceitação entre todos os povos da família humana, bem como de diálogo entre as religiões (FRANCISCO, 2019b, p. 2).

Esse novo caminho humanitário mediado pela educação tem que colocar a pessoa no centro e criar caminhos que levem a um desenvolvimento integral. E sabendo que hoje tudo está em íntima conexão, é preciso uma sã antropologia que nos ajude a ver outras maneiras de compreender a política, a economia e o progresso social.

Deste modo o Pacto educativo global proposto pelo Papa Francisco propõe sete compromissos. Que são: 1º) colocar a pessoa no centro - de cada processo educativo para se lutar contra a cultura do descartável; 2º) ouvir as gerações mais novas - para juntos construirmos o futuro; 3º) promover a mulher – para favorecer sua participação em todas as áreas; 4º) responsabilizar a família – recordando que são os primeiros e principais educadores; 5º) se abrir à acolhida – para que os mais pobres, vulneráveis e marginalizados tenham a mesma dignidade social; 6º) renovar a economia e a política – buscando novas formas de compreender a economia, a política e o progresso; 7º) e por fim, cuidar da casa comum – protegendo e cuidando do meio ambiente, numa perspectiva ecológica integral. Para Löwy, a Carta Encíclica *Laudato Sí* de 2015 que é uma das bases para a proposta de um novo humanismo solidário e “uma crítica radical da idolatria do dinheiro e do perverso sistema econômico atual, responsável ao mesmo tempo pela extensão da pobreza e pela destruição da natureza” (2016, p. 221).

A proposta do Papa Francisco assume uma educação integral que visa humanizar por meio de valores humanos com perspectivas abertas, onde o conhecimento, a sabedoria cristã e a ciência caminhem de modo colaborativo na concretização do desenvolvimento de uma sociedade mais humana e com possibilidades de transcendência de realidades fechadas. Segundo o papa:

nas condições atuais da sociedade mundial, onde há tantas desigualdades e são cada vez mais numerosas as pessoas descartadas, privadas dos direitos humanos fundamentais, o princípio do bem comum torna-se imediatamente, como consequência lógica e inevitável, um apelo à



solidariedade e uma opção preferencial pelos mais pobres (FRANCISCO, 2015, p. 128).

A base do Pacto Educativo Global se firmou com a publicação da Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* e da Carta Encíclica *Laudato Sí*. A primeira é um convite missionário para um anúncio aberto do Evangelho em todas as horas e em todos os lugares, manifestando a postura de uma Igreja em saída que se envolve com a vida do povo, entendendo os desafios do momento. É o convite para viver juntos e em diálogo. E na segunda se destaca a importância da educação como modo de construir um novo modelo de ser humano e de sociedade, que se preocupem com a vida do planeta, pois os desafios a serem enfrentados são consequência de uma complexa crise socioambiental (DCE, 2019a).

Para o Papa Francisco é urgente uma mudança de rumo, é preciso um novo modelo de ser humano e de sociedade, e para isso será preciso “uma educação integral e inclusiva, capaz de uma escuta paciente e de um diálogo construtivo” (DCE, 2019a, p. 2). O pacto não é a proposta de uma ação educativa, ou um programa de estudos, mas uma aliança educativa, que respeite a diversidade. “É um convite aberto a todos a repensarmos os atuais modelos que têm colocado a vida em contínuo perigo e ameaçam sepultar cada vez mais os sonhos de um mundo justo e saudável para todos viverem” (CNBBS2, 2022, p. 45). É o esforço para formar pessoas maduras que realmente assumam o compromisso de construir o bem comum, o que exigirá o envolvimento de toda a sociedade para formar pessoas capazes de superar as

fragmentações e as contradições reconstruindo o tecido social, visando uma humanidade mais fraterna.

### **1.3.3 Dicastério para a Cultura e a Educação: Educar ao Humanismo Solidário**

A Congregação para a Educação Católica a partir das reformas do Papa Francisco faz parte do Dicastério para a Cultura e a Educação. É a partir deste organismo que a Igreja oficialmente se pronuncia sobre educação.<sup>62</sup> Em suas mais recentes publicações<sup>63</sup>, reafirmou os pontos fundamentais abordados pela Declaração *Gravissimum Educationis* descrevendo que a educação deve levar o ser humano ao desenvolvimento harmonioso das qualidades físicas, morais e intelectuais, em um gradual amadurecimento do sentido de responsabilidade, de conquista da liberdade e a uma positiva e prudente educação sexual. E ainda mais recentemente propõe que a educação deve estar a serviço de um novo humanismo que leve a pessoa humana a estar aberta ao diálogo e a cooperação na promoção do bem comum, lançando-se no desafio de educar numa perspectiva de encontro e diálogo entre as culturas, religiões e gerações.

Segundo o DCE, as concepções antropológicas baseadas no materialismo, no individualismo, no coletivismo e no idealismo estão ativas e exercendo influência cultural. E estas visões “concebem a

---

<sup>62</sup> Este dicastério atualmente é composto por um prefeito, um secretário e um subsecretário, além de outros 30 cardeais, 4 arcebispos, 27 consultores e 21 pessoas que compõem a estrutura organizacional e operacional.

<sup>63</sup> De modo especial no texto “Educar ao humanismo solidário: para construir uma ‘civilização do amor’ 50 anos após a *Populorum Progressio*.”

educação como um caminho de formação do indivíduo à vida pública” (CEC, 2017, p. 3), e competem entre si disputando a hegemonia cultural, de modo que a formação da pessoa fica focada na afirmação da cultura do consumo, ou na ideologia do conflito, ou no pensamento relativista.

A proposta educacional assumida pela Igreja destaca de modo fundamental que é preciso humanizar a educação, para que cada pessoa possa desenvolver e amadurecer suas próprias atitudes e, com isso contribuir com a comunidade. O Papa Francisco afirmou que é preciso humanizar a educação, o que “significa colocar a pessoa no centro da educação, num quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum” (CEC, 2017, p. 3).

Para humanizar a educação é preciso renovar o pacto educativo. Para o Papa Francisco, a educação familiar é a coluna vertebral do humanismo, pois é de onde deriva a base de uma educação a “serviço de todo o corpo social, fundada na confiança mútua e na reciprocidade dos deveres” (FRANCISCO, 2015 p. 3). Esta proposta de um novo humanismo em vista de uma nova sociedade coloca a pessoa no centro e vê a família como um elemento base de colaboração, pois já que esta é a primeira sociedade natural quando acompanhada com subsídios pode colaborar nesta nova construção social.

A proposta de uma educação humanizada não pode se limitar a oferecer um serviço de formação, mas sim colaborar com o desenvolvimento geral “das capacidades pessoais, morais e sociais dos participantes no processo educativo” (CEC, 2017, p. 3), não é mais uma educação onde o professor tem sua missão reduzida a ensinar e o aluno a aprender, mas é um convite “a viver, estudar e agir de acordo com as

premissas do humanismo solidário” (CEC, 2017, p. 3). O humanismo solidário busca superar as divisões visando criar nos ambientes potencialmente educativos um espaço de encontro e debate para a realização de projetos educativos de validade colaborativa, de modo que teremos assim

uma educação - ao mesmo tempo - sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão (CEC, 2017, p. 3).

De modo especial, a partir do Concílio Vaticano II, ao defender a solidariedade como um de seus princípios fundantes, a Igreja propôs à humanidade que se lance no desafio da convivência multicultural, pois na era das “sociedades globais convivem diariamente cidadãos de tradições, culturas, religiões e concepções de mundo diferentes, e daí surgem muitas vezes incompreensões e conflitos” (CEC, 2017, p. 3) que são reflexo de visões e compreensões rígidas sobre os valores e os princípios e também da fé. Assim, a Igreja Católica está convencida de que, estas “dificuldades geralmente são o resultado de uma ausência de educação para o humanismo solidário, baseada na formação da cultura do diálogo” (CEC, 2017, p. 3).

Esta proposta de um novo humanismo mais solidário baseado no diálogo foi assumida oficialmente pelo Papa Francisco em suas publicações pessoais e em documentos oficiais da Igreja. Esta proposta busca se apresentar com fundamentos sólidos, pois “a cultura do diálogo

não significa simplesmente conversar para se conhecer, de modo a facilitar o encontro entre cidadãos de diferentes culturas” (CEC, 2017, p. 3), mas sim um autêntico diálogo que ocorra dentro de um “quadro ético de requisitos e atitudes formativas, bem como de objetivos sociais” (CEC, 2017, p. 3). É uma proposta pautada no diálogo e na ética. Por isso, os envolvidos devem deixar de lado os interesses de suas concepções e estar realmente dispostos a reconhecer a dignidade de todos os dialogantes, e assumir valores e comportamentos que possam ser associados com princípios éticos universais, pois como afirmou o Papa Francisco, é preciso “construir pontes e [...] encontrar respostas para os desafios do nosso tempo”<sup>64</sup> (CEC, 2017, p. 4).

As instituições educacionais que assumirem a proposta de uma nova educação voltada para o humanismo solidário, tem a delicada responsabilidade de elaborar uma formação que esteja aberta e adequada à cultura do diálogo. Para Francisco (2019a) seria muito vantajoso a esta proposta, que as instituições universitárias, que já podem se encontrar enriquecidas por relações interculturais sejam os principais propagadores da cultura do diálogo, colaborando na elaboração de programas didáticos e formativos em consonância com a proposta do humanismo solidário.

Isto porque é da natureza da educação construir os fundamentos para o diálogo e o encontro das diversidades com o objetivo de construir um mundo melhor, livre de qualquer forma de egocentrismo e etnocentrismo. Assim, a educação que for fundada no humanismo solidário deverá propor

---

<sup>64</sup> Papa Francisco, Discurso aos participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica, 9 de fevereiro de 2017.

neste processo educativo o interesse por uma convivência pacífica e enriquecedora enraíza-se no mais amplo conceito de ser humano caracterizado por uma contínua busca de autotranscendência não só em vista - na sua caracterização psicológica e cultural, mas além de toda forma de egocentrismo e etnocentrismo e também como impulso espiritual e religioso, segundo uma concepção de desenvolvimento integral e transcendente da pessoa e da sociedade (CEC, 2013, p. 13)<sup>65</sup> (tradução livre).

O fundamento que dá sustentabilidade a proposta de uma educação voltada para o humanismo solidário é a pessoa de Jesus Cristo na sua totalidade humana, nos seus gestos e ações. Em Jesus Cristo é possível perceber uma ontologia, uma epistemologia, uma dialética e uma didática. As relações educativas e pedagógicas desta proposta se fundamentam no amor cristão, na solidariedade, no bem comum e no bem de cada um dos membros, buscando a plena realização da pessoa e o sentido de pertença a humanidade, orientando o conteúdo das ciências em conformidade com a plena realização da pessoa. Assim,

Para cumprir a sua função, os projetos de formação da educação para o humanismo solidário visam alguns objetivos fundamentais. Primeiramente, o objetivo principal é permitir que cada cidadão se sinta ativamente participante na construção do humanismo solidário. Os instrumentos utilizados devem promover o

---

<sup>65</sup> “En este proceso educativo, el interés por una convivencia pacífica y enriquecedora debe apoyarse en el concepto más amplio de ser humano, caracterizado por una continua búsqueda de autotranscendencia, vista no sólo como moción psicológica y cultural, más allá de toda forma de egocentrismo y etnocentrismo, sino también como impulso espiritual y religioso, según una concepción de desarrollo integral y transcendente de la persona y de la sociedad” (CEC, 2013, p. 13).

pluralismo, estabelecendo espaços de diálogo destinados à representação das questões éticas e normativas. A educação para o humanismo solidário deve assegurar, com uma atenção especial, que a aprendizagem das ciências corresponda à consciência de um universo ético no qual a pessoa age. Em particular, está correta concepção do universo ético deve orientar para a abertura de horizontes do bem comum progressivamente mais amplos, até englobar toda a família humana (CEC, 2017, p. 5).

Nesta proposta todos os cidadãos são chamados a se solidarizarem no cuidado responsável do planeta, nossa casa comum e com as futuras gerações que nela vão viver, mas o Papa Francisco adverte, “o problema é que não dispomos ainda da cultura necessária para enfrentar esta crise [...] e há necessidade de construir lideranças que tracem caminhos, procurando dar resposta às necessidades das gerações atuais, todos incluídos, sem prejudicar as gerações futuras” (FRANCISCO, 2015, p. 159). Temos assim ilustrado que a tarefa principal da educação para o humanismo solidário é contribuir para a construção de uma cultura baseada na ética intergeracional (CEC 2017).

No que toca a formação acadêmica é preciso que as competências necessárias para fazer escolhas estejam presentes na vida dos acadêmicos colaborando para o desenvolvimento de atitudes e posicionamentos que deem sustentabilidade para uma sociedade mais equilibrada socialmente e ambientalmente responsável numa lógica de continuidade, pois “a educação para o humanismo solidário cuida-se da humanidade do futuro, a posteridade, para a qual é preciso ser solidário fazendo hoje escolhas responsáveis” (CEC, 2017, p. 5). Esta nova educação mais humana e solidária propõe o desenvolvimento de “redes

de cooperação nos diferentes âmbitos do exercício da atividade educativa e, em particular, da formação acadêmica. Primeiramente, exige dos agentes da educação a adoção de um comportamento propenso à colaboração” (CEC, 2017, p. 6). Isso porque a educação que estiver voltada para o humanismo solidário vai particularmente optar pela

colegialidade do corpo docente na preparação dos programas de formação e de cooperação, bem como a colaboração entre os alunos, no que diz respeito às modalidades de aprendizagem e aos ambientes de formação. Mais ainda, enquanto células vivas do humanismo solidário, ligadas por um pacto educacional e por uma ética intergeracional, a solidariedade entre quem ensina e quem aprende deve ser progressivamente inclusiva, plural e democrática (CEC, 2017, p. 6).

A congregação para Educação Católica destaca que “várias vozes pedem uma educação que supere as armadilhas dos processos de massificação cultural, os quais produzem os efeitos nocivos do nivelamento e, com isso, da manipulação consumista” (CEC, 2017, p. 6). Recordando uma das propostas elencadas pela *GE* destaca que é preciso que surjam redes de cooperação que contribuam e subsidiem esta nova educação mais humana e solidária, de modo que os desafios sejam superados pela descentralização e especialização em uma perspectiva de subsidiariedade em nível nacional e internacional. Para tanto é preciso criar uma rede não somente de pesquisa, mas, sobretudo, de serviços nos quais prevalecem a ajuda recíproca e a partilha das novas descobertas” (CEC, 2017, p. 6). Conforme indicado no documento:



Em conclusão, os temas e os horizontes a explorar - a partir da cultura de diálogo, da globalização da esperança, da inclusão e das redes de cooperação - solicitam tanto a experiência formativa e de ensino, quanto a atividade de estudo e de pesquisa. Será necessário, portanto, favorecer a comunicação dessas experiências e dos resultados da pesquisa, de modo a permitir que cada sujeito comprometido na educação para o humanismo solidário possa compreender o significado da sua iniciativa, no processo global de construção de um mundo baseado nos valores da solidariedade cristã (CEC, 2017, p. 7).

Deste modo a congregação para a Educação Católica a partir das proposições do Papa Francisco reafirma a prioridade de uma educação em vista da construção social, e que para isso é preciso o comprometimento de todos, começando pela edificação de um diálogo construtivo com a cultura e a ciência, para o desenvolvimento integral da pessoa e a proteção do planeta, nossa Casa comum.

#### 1.4 A CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB) E AS DIRETIZES SOBRE A EDUCAÇÃO

Neste item pontuamos brevemente como foi se configurando a historicidade da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, destacando especialmente o surgimento da CNBB. E a partir da fundação deste organismo também pontuamos como a Igreja Católica foi se relacionando com a sociedade em suas frentes de ação. A CNBB surgiu a partir da necessidade de integrar ação colegiada dos bispos do Brasil em vista de uma melhor articulação pastoral e de melhores possibilidades de dinamizar sua missão evangelizadora. Além de

fomentar a comunhão entre os bispos e estudar assuntos em comum, como fortalecer e articular relações com a Santa Sé e com as outras Conferências Episcopais (CNBB).

#### **1.4.1 O Surgimento da CNBB**

Numa perspectiva histórica, a caminhada da Igreja Católica Apostólica Romana<sup>66</sup>, no Brasil até a década de 1950 não era orgânica. Pode-se até mesmo dizer que a Igreja no Brasil até então nunca tinha sido uma instituição particularmente poderosa, especialmente quando comparada com a maioria dos outros países da América Latina, onde uma Igreja forte, e acima de tudo rica, entrincheirava-se no topo da estrutura de dominação colonial.<sup>67</sup>

No período colonial brasileiro, o clero secular não era muito dado às questões intelectuais, pois estava disperso principalmente nas áreas rurais, sendo mais sujeito à dominação dos senhores de engenho e latifundiários em cujas propriedades eram capelães<sup>68</sup>, do que à

---

<sup>66</sup> A Igreja Católica Apostólica Romana enquanto instituição hierárquica teve origem na cultura greco-romana e se organiza no mundo todo, colocando no centro de suas bases “Deus”. Tem como uma de suas principais missões fazer a ligação entre o mundo material e o espiritual. A Igreja enquanto instituição, estrutura religiosa hierarquizada, tem como objetivo maior propagar sua mensagem religiosa e manter a unidade. E no “intuito de preservar seus interesses organizacionais, [...] se envolveu ao longo de sua história em guerras, em questões escravistas, disputas econômicas e políticas, sendo muitas vezes compactuante com o poder estatal constituído, e em alguns casos fazendo oposição a ele” (MONTEIRO et al, 2019, p. 3).

<sup>67</sup> Por isso no Brasil se desenvolveu menos que em outros lugares o anticlericalismo.

<sup>68</sup> Os padres capelães eram praticamente conselheiros ideológicos dos senhores de engenho.

autoridade de seus bispos. Algumas ordens religiosas se favoreciam por ter os mesmos interesses que os latifundiários. Em alguns casos os conventos estavam entre os maiores proprietários de terra e de escravos do Brasil colonial.

Algumas ordens religiosas, como os Jesuítas<sup>69</sup>, tinham mais autonomia nas relações sociais, e como instituição não dependiam dos homens poderosos da sociedade. Em contrapartida, a hierarquia da Igreja no Brasil era fraca e totalmente subordinada a Coroa, especialmente em função do padroado, onde a dominação da Igreja pelo Estado foi selada por sucessivas concessões entre o papado e os reis portugueses.

Durante o Império, o controle do Estado sobre a Igreja foi quase completo. O clero secular era pago pelo Estado, os bispos e padres eram vistos como agentes do Executivo, os assuntos da Igreja eram regulados pelos decretos do Estado.<sup>70</sup> O dilema das relações entre Igreja e Estado foi um ponto de discórdia entre o Império e o Vaticano, aonde a solução veio de uma vez por todas, após da Proclamação da República, em

---

<sup>69</sup> Segundo Kadt, “Eles se opuseram aos bandeirantes, bandos de aventureiros ambulantes, em suas empreitadas para escravizar o índio brasileiro, e desempenharam extensas atividades missionárias entre os índios” [...] “os jesuítas também tiveram um papel importante na educação: suas escolas era as únicas existentes, no sentido de um sistema educacional estruturado, durante os dois primeiros séculos do período colonial. Eles eram, de fato, a única força, com propósitos eclesiásticos, bem-organizada no país, mantendo uma autodisciplina moral que não se via em nenhum outro lugar na Igreja brasileira, e uma enorme margem de independência com relação às autoridades civis” (2003, p. 84-85).

<sup>70</sup> Conforme indicou Kadt, “era grande a influência do pensamento liberal e da Maçonaria na Igreja, mesmo depois da condenação da maçonaria pelo Papa Pio IX, em 1864” (2003, p. 86).

novembro de 1889, quando deu-se a separação formal entre a Igreja e do Estado<sup>71</sup> (FAUSTO, 1995).

A Igreja Católica além da sua relação religiosa com o povo foi promovendo mudanças internas desenvolvendo sempre novos vínculos<sup>72</sup> com a sociedade inclusive com o sistema político, e assim sempre fez. Isso nem sempre foi tranquilo, ou na maioria das vezes não o foi “A tensão era contínua entre o poder temporal e o poder religioso. [...] No decorrer dos séculos estes poderes se confundiram e, por seu lado, o poder temporal instrumentalizou o poder religioso” (SOUZA, 2020, p. 91). Por conta disso e outras relações mais antigas, o catolicismo foi se espalhando no Brasil mais por acordos políticos do que pela evangelização propriamente dita. Com a queda do Império e a Proclamação da República em 1889, e com isso a separação entre Igreja e Estado foi preciso tomar novos posicionamentos<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> Neste período se destaca a personalidade do Padre Júlio Maria que é visto como um dos precursores da oposição progressista dentro da Igreja brasileira. Sob influência da Carta Encíclica *Rerum Novarum* (1891) de Leão XIII, insistia que o clero se preocupasse com as questões sociais e econômicas relacionadas aos interesses da Nação e de seu povo.

<sup>72</sup> Aliança entre a Igreja e Império Romano 311 fim das perseguições 313 Edito de Milão que confere a liberdade religiosa a todos os cidadãos do império, passando o cristianismo a ser a religião oficial do Estado. Aliança entre a Igreja e Sacro Império Romano Germânico de 962 a 1806, no Brasil Igreja e Corroa Portuguesa, Igreja e Império, Igreja e Governo Vargas, Igreja e Regime militar, Governo Lula e Santa Sé, etc.

<sup>73</sup> Segundo Debalde, “A ala progressista da Igreja Católica brasileira acreditava que a separação do Estado poderia auxiliar na construção de uma identidade própria, desvinculada do poder político. Contudo, a desestruturação administrativa contribuiu para o reatamento com o Estado, algumas décadas mais tarde. [...] Na verdade, a Igreja Católica queria a independência, mas sentia-se ameaçada em relação a sua sobrevivência econômica, pois o recolhimento do dízimo e o pagamento do clero eram funções do Estado até a Proclamação da República. Não contar mais com o apoio do Estado para as questões econômicas e criar mecanismos próprios de gerar recursos financeiros

O governo republicano então geriu iniciativas para diminuir os espaços da Igreja Católica proibindo o ensino religioso nas escolas. E assim a nova configuração política foi se organizando a partir dos ideais liberais, que na prática se submetiam aos comandos de “um reduzido grupo de políticos em cada Estado” (FAUSTO, 1995, p. 261), que se configuravam oligarquicamente como a nova elite política. O governo republicano de modelo liberal que acabava beneficiando uma minoria de latifundiários manteve-se em situação de oposição a Igreja.

Durante a era Vargas, o Catolicismo entra novamente numa relação de colaboração com o governo, pois o modelo getulista de governo via na Igreja um canal de aproximação com o povo<sup>74</sup>. Nesta fase, a Igreja se via preocupada com o comunismo, mas também se opunha aos ideais básicos do capitalismo burguês. Com o fim do Estado Novo, a Igreja buscou manter relações com os governantes e desestimula até mesmo a criação de um partido católico. A Igreja desde então passa a conclamar seus fiéis a examinar as propostas partidárias, as posições dos candidatos frente aos princípios católicos, se posicionando e orientando seus fiéis em debates envolvendo o capitalismo e o comunismo (MONTEIRO et al, 2019).

A partir da década de 1950 a Igreja, enquanto instituição passou a ser representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

---

tornou-se uma tarefa árdua para a Igreja, uma vez que não estava preparada para assumir tal tarefa, muito mais preocupada com as questões religiosas” (2007, p. 53).

<sup>74</sup> Conforme Debal, “esta aproximação foi selada com a Constituição de 1934, que reatou as relações entre o Estado e a Igreja Católica, proporcionando um trabalho em parceria. É neste espírito de cooperação que nos anos trinta floresceu um movimento dentro da Igreja que fortaleceu o catolicismo brasileiro. Trata-se da Ação Católica, um novo jeito de ser Igreja que marcou a ação pastoral até o Golpe Militar de 1964” (2007, p. 56).

(CNBB), cuja criação se deu no dia 14 de outubro de 1952, na sede da Arquidiocese do Rio de Janeiro<sup>75</sup>. A criação da Conferência “visava cobrir três tarefas administrativas: revitalizar as linhas de comunicação entre os bispos do País; superar as lacunas individuais dos membros do episcopado nacional; prover uma unidade mínima à administração cotidiana e a outros esforços da Igreja” (NUNES, 2021, p. 45). Com a criação da comissão permanente foram escolhidos o cardeal Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota como presidente e Dom Hélder Pessoa Câmara como secretário-geral<sup>76</sup> (ALTEMEYER, 2022).

Dom Hélder foi o grande organizador para o surgimento da CNBB, e desde 1940 promovia uma série de iniciativas que favoreciam a criação da CNBB. Dentre as muitas movimentações de Dom Hélder, podemos destacar uma reunião com o secretário de Estado do Vaticano, Monsenhor Giovanni Battista Montini, futuro Papa Paulo VI<sup>77</sup>, acontecida no ano de 1951, onde foi discutida a possibilidade da criação de um órgão que subsidiasse e congregasse os bispos e a ação pastoral da Igreja no Brasil, numa pastoral de conjunto a serviço da evangelização (GODOY, 2015). E assim nasceu a CNBB com o

---

<sup>75</sup> Na data estavam presentes o Nuncio apostólico, Dom Carlo Chiarlo, dois Cardeais, Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, Cardeal de São Paulo, e Dom Jaime de Barros Câmara, Cardeal do Rio de Janeiro e mais dezoito arcebispos brasileiros. Nesta época havia no Brasil 20 províncias eclesiásticas, 69 dioceses, 20 arquidioceses, 28 prelazias, 3322 paróquias, 2 cardeais, 21 arcebispos, 59 bispos diocesanos, 16 bispos auxiliares, 2930 padres diocesanos, 3419 padres de ordens e congregações, 1864 irmãos professores, 14967 religiosas de votos consagrados (ALTEMEYER, 2022).

<sup>76</sup> Dom Hélder foi secretário da CNBB de 1952-1964.

<sup>77</sup> Frei Betto apresenta o papa Paulo VI como progressista, já Andrea Riccardi apresenta Paulo VI como reformista, cuidadoso, (moderado), o que não evitou que fosse contestado pelos progressistas e acusado pelos conservadores (MASTROGIOVANNI, 2014; RICCARDI, 2018).

objetivo de integrar a totalidade dos bispos do Brasil e garantir um funcionamento orgânico.

Então a CNBB, a partir de sua criação em 1952 aproveitou as experiências e a estruturação de serviço pastoral que a Ação Católica Brasileira havia montado.<sup>78</sup> Gradualmente, a CNBB foi criando secretariados e pastorais para acompanhar as ações e os movimentos católicos, dentre eles a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC)<sup>79</sup>. A criação da CNBB foi um meio de manter a unidade da Igreja já que desde 1940 as divergências existentes entre os católicos progressistas e conservadores eram mais acirradas e frequentes (MONTEIRO et al, 2019). Nesta década vinha se construindo uma ação católica assistencial e catequética junto ao meio rural e em meio a organização do movimento operário. “Foi uma década que produziu aguda consciência da dimensão ético-política aplicada aos conflitos sociais e orientada para o compromisso em buscar e soluções na Igreja Católica” (NUNES, 2021, p. 54).

Godoy (2015) mapeou cinco fases que marcaram os posicionamentos e a caminhada da CNBB desde 1952 até 2013<sup>80</sup>. A

---

<sup>78</sup> Segundo Godoy, “no início da década de 1960, irrompe a crise na ACB, movimento fundamental para o nascimento da CNBB, que levará muitos dos seus militantes, sobretudo da JUC, a se agrupar na Ação Popular (AP), fundada em 1962, como base latino-americana da prática cristã revolucionária” (2015, p. 134).

<sup>79</sup> Para também evitar a influência dos ideais comunistas nas organizações, ação essa movida pela ala mais conservadora.

<sup>80</sup> Seguiremos a listagem dos presidentes, vice-presidentes e secretários gerais organizada por Altemeyer (2022). Para nos localizarmos dentro da discussão sobre o posicionamento dos bispos que conduziram a CNBB, procuramos observar como os jornais e outras fontes pontuaram o perfil de cada presidência da CNBB. Não existe oficialmente uma postura assumida publicamente, sobre isso, pois a Igreja, a CNBB evita rotular os bispos. Porém, na dialética

primeira fase que foi de 1952 a 1964<sup>81</sup> e teve como grande acontecimento uma mudança estrutural onde não mais somente os cardeais e bispos metropolitanos tinham direito a voto na organização, mas todos os bispos. E assim a CNBB<sup>82</sup> logo no seu início “vai se modificando no sentido de priorizar a comunhão e a corresponsabilidade de todos os seus membros, deixando de lado distinções advindas de cargo ou título eclesiástico” (GODOY, 2015, p. 134).

Na segunda fase que foi de 1964 a 1971<sup>83</sup>, a CNBB já tinha como base a estrutura dos regionais organizada. Com a eleição de Dom Angelo Rossi em 1964<sup>84</sup>, uma ala de bispos manifestou seu descontentamento com as posturas de Dom Helder que tinha uma atuação clara “em questões políticas sempre alinhadas com uma perspectiva social em defesa dos pobres. Era tempo do governo de João Goulart, com o qual Dom Helder mantinha boas relações, apoiando seus projetos, ainda que pesasse a acusação de identificação com o

---

progressista x conservadora, é constantemente esta rotulação/classificação, seja em ambientes eclesiais, revistas de teologia, mas principalmente no jornalismo, há um interesse de saber a postura, ou o posicionamento dos bispos.

<sup>81</sup> De 1952 a 1958 - Presidente: Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta (Cardeal) (progressista); Secretário Geral: Dom Hélder Pessoa Câmara (progressista). De 1958 à 1964 – Presidente: Dom Jaime de Barros Câmara (Cardeal) (conservador); Secretário Geral: Dom Hélder Pessoa Câmara (progressista) (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021).

<sup>82</sup> Nesta época os principais eventos promovidos pela CNBB foram conferências de teólogos de renome internacional, o que proporcionou uma renovação nos estudos teológicos no Brasil.

<sup>83</sup> De 1964 a 1967 - Presidente: Dom Angelo Rossi (Cardeal) (conservador); Vice-presidente: Dom Avelar Brandão viela (progressista); Secretário Geral: Dom José Gonçalves Costa (conservador) De 1968 a 1972 - Presidente: Dom Angelo Rossi (Cardeal) (conservador); Vice-presidente: Dom Alfredo Vicente Scherer (Cardeal) (conservador); Secretário Geral: Dom Aloísio Lorscheider (progressista) (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021).

<sup>84</sup> Em 1964 ocorreu uma mudança de rumo no comando da instituição.



comunismo” (GODOY, 2015, p. 135). Com o comando de Dom Angelo Rossi, a CNBB passou a posturas mais conservadoras evitando conteúdos e reflexões críticas, pois “Dom Angelo Rossi apoiou e manteve contato direto com o governo militar e pouco estimulou uma pedagogia crítica ao momento histórico” (NUNES, 2021, p. 65). Dom Angelo Rossi tinha uma postura que se identificava facilmente com as características conservadoras. Atacava a Teologia da Libertação acusando-a de fazer “uma releitura essencialmente política dos textos sagrados, como se a sua própria leitura não fosse política. O velho discurso da neutralidade ou de quem se diz apolítico é, pois, uma posição política” (NUNES, 2021, p. 75), e Dom Helder foi deslocado para o nordeste. Em 1968, um sopro de esperança novamente, Dom Aloisio Lorscheider assumiu como secretário-geral dando novamente abertura as causas dos pobres e facilitando a recepção das conclusões de Medellín.

A terceira fase que se iniciou em 1971 e foi até 1995<sup>85</sup>, primeiramente com a presidência de Dom Aloisio Lorscheider e depois

---

<sup>85</sup> De 1972 á 1974 - Presidente: Dom Aloísio Lorscheider (Cardeal) (progressista); Vice-presidente: Dom Avelar Brandão Viela (Cardeal) (progressista); Secretário Geral: Dom Ivo Lorscheider (progressista) (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021; AMORIM, 2022). De 1974 á 1978 - Presidente: Dom Aloísio Lorscheider (Cardeal) (progressista); Vice-presidente: Dom Geraldo Fernandes Bijos (conservador); Secretário Geral: Dom Ivo Lorscheider (progressista) (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021; SCHWARTZ, 2013; AMORIM, 2022). De 1979 á 1982 - Presidente: Dom José Ivo Lorscheider (progressista); Vice-presidente: Dom Clemente José Carlos de Gouvea Isnard (progressista); Secretário Geral: Dom Luciano Mendes de Almeida (progressista). (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021; AMORIM, 2022). De 1983 á 1986 - Presidente: Dom José Ivo Lorscheider (progressista); Vice-presidente: Dom Benedito de Ulhôa Vieira (moderado); Secretário Geral: Dom Luciano Mendes de Almeida (progressista). (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021; AMORIM, 2022). De 1987 á 1990 - Presidente: Dom Luciano

com Dom Luciano Mendes, “foi o período que conferiu à Conferência dos Bispos uma identidade bastante definida, pois era aberta sua militância pela democratização do país e defesa dos direitos humanos; pela luta por reforma agrária e defesa dos povos indígenas” (GODOY, 2015, p. 135), e pelo apoio à Teologia da Libertação e às CEBs. Marcava essa época “o ideal de que os cristãos, ao mesmo tempo em que proclamam o Evangelho da libertação total, deveriam empenhar-se com toda sua vida em criar estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais que abrissem caminho para a libertação de todos<sup>86</sup>” (GODOY, 2015, p. 136). Entre tanto no ano de 1985, as coisas começaram a mudar devido as tensões com a TdL e Leonardo Boff<sup>87</sup>. Na época começou aparecer a ação da Cúria Romana, que seguiam uma linha mais conservadora resultado do papado de João Paulo II que tinha como seu

---

Pedro Mendes de Almeida (progressista); Vice-presidente: Dom Paulo Eduardo Andrade Pontes (progressista); Secretário Geral: Dom Antônio Celso de Queiroz (progressista) (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021; ANTENORE, 2000). De 1991 á 1994 - Presidente: Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida (progressista); Vice-presidente: Dom Serafim Fernandes de Araújo (moderado); Secretário Geral: Dom Antônio Celso de Queiroz (progressista) (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021; ANTENORE, 2000).

<sup>86</sup> Nas décadas de 1970-80 “nasceram e se fortaleceram as pastorais sociais, que juntamente com numerosos movimentos e organizações sociais iniciaram o debate para construir o projeto popular para o Brasil.” (GODOY, 2015, p. 138).

<sup>87</sup> Segundo Gonçalves, o ano de 1985 marcou “um momento de grande tensão ocorreu por ocasião da publicação da Instrução *Liberatis Nuntius* em 1984 pela então Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, que afirmava haver alguns erros em determinadas formas de fazer teologia da libertação. O destaque era dado à crítica ao uso do marxismo na mediação socioanalítico materialista e ateu. Essa Instrução foi acompanhada da sanção de ‘silêncio obsequioso’ de Leonardo Boff por parte da referida Sagrada Congregação, impossibilitando que o teólogo continuasse a lecionar, a ministrar conferências e assessorias teológicas durante um ano.” (2015, p. 954).

teólogo, o cardeal Ratzinger, o qual adotou uma política de interferência na caminhada das Conferências Episcopais.

A quarta fase que se configurou de 1995 a 2003<sup>88</sup> foi marcada por um certo alinhamento com a Cúria Romana, onde o Papa João Paulo II submeteu as Conferências a um rigoroso regimento diminuindo em muito a liberdade de ação da organização. Então a abordagem pastoral se viu forçada a mudar de enfoque. O Papa João Paulo II visando suprimir a palavra libertação para diminuir as ações e as expressões da TL forçou a implantação de um novo termo “Nova Evangelização”, marcando uma ofensiva a TL e seus teólogos com a justificativa na neutralidade da Igreja. Uma neutralidade que obrigava o silenciamento dos TdL.

A quinta fase da CNBB de 2003 à 2015<sup>89</sup> foi marcada pela a ascensão do Cardeal Ratzinger ao papado, e não se esperava muitas

---

<sup>88</sup> De 1995 a 1998 - Presidente: Dom Lucas Moreira Neves (Cardeal) (conservador); Vice-presidente: Dom Jayme Henrique Chemello (progressista/moderado); Secretário Geral: Dom Raymundo Damasceno Assis (Cardeal) (conservador). (ALTEMEYER, 2022; NUNES, 2021, LEVY, 1999; RICCI, 2011). De 1999 a 2002 - Presidente: Dom Jayme Henrique Chemello (progressista/ moderado; Vice-presidente: Dom Marcelo Pinto Carvalheira (progressista); Secretário Geral: Dom Raymundo Damasceno Assis (Cardeal) (conservador). (ALTEMEYER, 2022; LEVY, 1999; FREIRE, 2017; RICCI, 2011).

<sup>89</sup> De 2003 a 2006 - Presidente: Dom Geraldo Angelo Majella (Cardeal) (moderado); Vice-presidente: Dom Antônio Celso de Queiroz (progressista); Secretário Geral: Dom Odilo Pedro Scherer (conservador). (ALTEMEYER, 2022; FRANCO, 2012; ANTENORE, 2000; CHIBA, 2013). De 2007 a 2010 - Presidente: Dom Geraldo Lyrio Rocha (moderado); Vice-presidente: Dom Luiz Soares Vieira; Secretário Geral: Dom Dimas Lara Barbosa (moderado). (ALTEMEYER, 2022; FRANCO, 2012; O GLOBO, 2009)

De 2011 a 2014 - Presidente: Dom Raymundo Damasceno Assis (Cardeal) (conservador); Vice-presidente: Dom José Belizário da Silva (moderado); Secretário Geral: Dom Leonardo Ulrich Steiner (progressista). (ALTEMEYER, 2022; RICCI, 2011; ESTADO DE MINAS, 2017; SARTORI, 2022).

mudanças. E assim a profecia eclesial e social diminuiu, e a Igreja voltou-se a preocupar-se com assuntos internos. Mas com a surpreendente renúncia de Bento XVI e com a eleição do Papa Francisco em 2013 se abriu para as conferências uma nova etapa, pois o Papa Francisco queria vê-las novamente “mais ativas e sujeitas da ação eclesial” (GODOY, 2015, p. 138). E com isso, a CNBB começou redefinir novamente seu modo de agir a partir das direções dadas pelo Papa Francisco.

A sexta fase da CNBB de 2015 a 2023<sup>90</sup> se inicia com o Pontificado de Francisco e o desejo da retomada caminhada do Concílio Vaticano II, e uma reforma administrativa que solucionasse os escândalos morais e financeiros. A proposta de Francisco é focada na renovação da Igreja, na proximidade com os pobres e no diálogo com a sociedade (SOUZA, 2020). É possível perceber através dos textos publicados nesse período um bom alinhamento da CNBB com as propostas do Papa Francisco. Os pronunciamentos da CNBB que tocaram a orientação política sobre as eleições, destacaram o papel sociopolítico dos cristãos a partir de ações pastorais “que estão ligadas ao método teológico da Teologia da Libertação, que prega uma predileção pelos mais pobres” (LUCHI, 2018, p. 91). A CNBB nas três últimas eleições fez uma forte crítica aos fake News, ao uso ideológico e

---

<sup>90</sup> De 2015 a 2018 - Presidente: Dom Sérgio da Rocha (Cardeal) (progressista); Vice-presidentes: Dom Murilo Krieger (conservador); Secretário Geral: Dom Leonardo Ulrich Steiner (progressista) (ALTEMEYER, 2022; FOLHA DE SÃO PAULO, 2011; SARTORI, 2022). De 2019 a 2023 - Presidente: Dom Walmor Oliveira de Azevedo (moderado/progressista); 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Vice-presidentes: 1<sup>o</sup> Dom Jaime Spengler (moderado); 2<sup>o</sup> Dom Mário Antônio da Silva (moderado); Secretário Geral: Dom Joel Portela Amado (conservador) (ALTEMEYER, 2022; O ANTAGONISTA, 2019; CARVALHO 2019; TAVARES, 2019).

a manipulação dos conteúdos religiosos protagonizada por candidatos, que “desvirtuaram os valores do Evangelho e tira[m] o foco dos reais problemas que necessitam ser debatidos e enfrentados em nosso Brasil. A corrupção, histórica, contínua e persistente, subtrai o que pertence aos mais pobres.” (CNBB, 2022b, p. 2). Os pronunciamentos da CNBB nesta fase estão alinhados com a perspectiva progressista e recuperam os ideais do bem comum, da cultura do diálogo e da opção preferencial pelos pobres.

#### **1.4.2 O Surgimento e a Ação da Campanha da Fraternidade**

A história da CF começa em Natal (RN), no nordeste brasileiro em 1962 a partir de uma iniciativa da Cáritas Brasileira, com o objetivo de arrecadar fundos para atividades assistenciais da instituição. Sendo este projeto “lançado em nível nacional, no dia 26 de dezembro de 1963, sob o impulso renovador do Concílio Vaticano II, em andamento na época, e realizado pela primeira vez na Quaresma de 1964” (CNBB, 1998, p. 20), motivado por “uma circular endereçada a todos os bispos do Brasil, que se tornou como que a ‘Certidão de Nascimento’ da Campanha da Fraternidade, firmada pelo secretário-geral, Dom Helder Pessoa Câmara, então Arcebispo Auxiliar do Rio de Janeiro” (SILVA, 1998, p. 9). E assim a Campanha da Fraternidade, no tempo da quaresma foi se constituindo ao longo dos anos como um intenso momento de evangelização. Isto porque,

a Campanha da fraternidade é [se tornou] uma atividade ampla de evangelização desenvolvida num determinado tempo (Quaresma), para ajudar

os cristãos e as pessoas de boa vontade a viver a fraternidade em compromissos concretos, no processo de transformação da sociedade, a partir de um problema específico que exige a participação de todos na busca de alternativas de solução (CNBB, 1998, p. 21).

As reflexões, as orações e o diálogo presentes nos textos e encontros promovidos pela CF no tempo da quaresma são fundamentados numa espiritualidade bíblica e procuram “animar todas as comunidades num compromisso pastoral concreto que marque a unidade da Evangelização pelo empenho comum em prol da solidariedade e fraternidade” (CNBB, 1982, p. 1). As abordagens da CF ao decorrer dos anos procuraram estar relacionadas sempre com alguns temas centrais como: fraternidade, justiça social, cidadania e preservação da vida, trazendo-os para a reflexão a partir do contexto sócio-econômico-político do momento. Porque:

Junto com as grandes maravilhas das conquistas do gênio humano, acontecem gravíssimas consequências, que ferem a vida e a esperança: desemprego, violência, corrupção, imoralidades, poluição, impunidade e desertificação da terra, muito desserviço à vida, cada vez mais desrespeitada e agredida, gerando forte queda na esperança no povo, especialmente, entre os pobres, os excluídos... (CNBB, 1998, p. 26).

A CF visa em cada ano abordar “um problema determinado e urgente que necessita do esforço de ação pastoral conjunta no Brasil”

(CNBB, 1982, p. 1). Ao longo de sua história a CF teve três fases<sup>91</sup>: a primeira que foi de 1964 a 1972 e está focada em questões próprias da

---

<sup>91</sup> **Primeira fase:** 1964 – Igreja em Renovação / lema: Lembre-se: você também é Igreja; 1965 – Paróquia em Renovação / lema: Faça de sua paróquia uma comunidade de fé, culto e amor; 1966 – Fraternidade / lema: Somos responsáveis uns pelos outros; 1967 – Corresponsabilidade / lema: Somos todos iguais, somos todos irmãos; 1968 – Doação / lema: Crer com as mãos; 1969 – Descoberta / lema: Para o outro, o próximo é você; 1970 – Participação / lema: Participar; 1971 – Reconciliação / lema: Reconciliar; 1972 – Serviço e vocação / lema: Descubra a felicidade de servir. **Segunda fase:** 1973 – Fraternidade e Libertação / lema: O egoísmo escraviza, o amor liberta; 1974 – Reconstruir a Vida / lema: Onde está teu irmão?; 1975 – Fraternidade é repartir / lema: Repartir o pão; 1976 – Fraternidade e Comunidade / lema: Caminhar juntos; 1977 – Fraternidade na Família / lema: Comece em sua casa; 1978 – Fraternidade no mundo do trabalho / lema: Trabalho e justiça para todos; 1979 – Por um mundo mais humano / lema: Preserve o que é de todos; 1980 – Fraternidade no mundo das migrações, exigência da Eucaristia / lema: Para onde vais?; 1981 – Saúde e Fraternidade / lema: Saúde para todos; 1982 – Educação e fraternidade / lema: A verdade vos libertará; 1983 – Fraternidade e violência / lema: Fraternidade sim, violência não; 1984 – Fraternidade e vida / lema: Para que todos tenham vida. **Terceira fase:** 1985 – Fraternidade e fome / lema: Pão para quem tem fome; 1986 – Fraternidade e terra / lema: Terra de Deus, terra de irmãos; 1987 – A Fraternidade e o menor / lema: Quem acolhe o menor, a mim acolhe; 1988 – A Fraternidade e o negro / lema: Ouvi o clamor deste povo!; 1989 – A Fraternidade e a comunicação / lema: Comunicação para a verdade e a paz; 1990 – A Fraternidade e a mulher / lema: Mulher e homem – imagem de Deus; 1991 – A Fraternidade e o mundo do trabalho / lema: Solidários na dignidade do trabalho; 1992 – Fraternidade e juventude / lema: Juventude – caminho aberto; 1993 – Fraternidade e moradia / lema: Onde moras?; 1994 – A Fraternidade e a família / lema: A família, como vai?; 1995 – A Fraternidade e os excluídos / lema: Eras tu, Senhor?; 1996 – A Fraternidade e a política / lema: Justiça e paz se abraçarão!; 1997 – A Fraternidade e os encarcerados / lema: Cristo liberta de todas as prisões; 1998 – Fraternidade e educação / lema: A serviço da vida e da esperança; 1999 – Fraternidade e desempregados / lema: Sem trabalho... Por quê? 2000 (Ecumênica) – Dignidade humana e paz / lema: Novo milênio sem exclusões; 2001 – tema e lema: Vida sim, drogas não!; 2002 – Fraternidade e povos indígenas / lema: Por uma terra sem males!; 2003 – A fraternidade e as pessoas idosas / lema: Vida, dignidade e esperança; 2004 – A fraternidade e a água / lema: Água, fonte de vida. 2005 (Ecumênica) – A Fraternidade e paz / lema: Felizes os que promovem a paz!; 2006 – Fraternidade e pessoas com deficiência / lema:

Igreja no intuito de promover uma renovação interna da Igreja; a segunda de 1973 a 1984 estava voltada e preocupada com a realidade social do povo, buscando denunciar a exclusão social e promover a justiça, onde foi abordado de modo amplo as questões sociais do Brasil, um termo forte que sintetizou essa época foi: pecado social; e a terceira a partir de 1985 que começou a abordar as questões sociais e as situações existenciais de forma mais específica. O fato é que “A partir de 1973, a CF também assume temas sociais e políticos, favorecendo aos cristãos que suas penitências quaresmais sejam realizadas na perspectiva clara da opção pelos pobres e sua libertação” (GODOY, 2015, p. 136).

Para compreendermos a abordagem das CF precisamos levar em conta a sua gênese, que tem inspiração nos documentos do Concílio Vaticano II e que com o passar dos anos passa a fundamentar-se na

---

Levanta- te e vem para o meio!; 2007 – Fraternidade e Amazônia / lema: Vida e missão neste chão; 2008 – Fraternidade e defesa da vida / lema: Escolhe, pois, a vida; 2009 – Fraternidade e segurança pública / lema: A paz é fruto da justiça; 2010 (Ecumênica) – Economia e Vida / lema: Vocês não podem servir a Deus e ao dinheiro; 2011 – Fraternidade e a vida no planeta / lema: A criação geme como em dores de parto; 2012 – Fraternidade e saúde pública / lema: Que a saúde se difunda sobre a terra; 2013 – Fraternidade e Juventude / lema: Eis-me aqui, envia-me!; 2014 – Fraternidade e Tráfico humano / lema: É para a liberdade que Cristo nos libertou; 2015 – Fraternidade: Igreja e sociedade / lema: Eu vim para servir; 2016 (Ecumênica) – Casa Comum, nossa responsabilidade / lema: Quero ver o direito brotar como fonte e correr a justiça qual riacho que não seca; 2017 – Fraternidade e vida / lema: dom e compromisso; 2018 – Fraternidade e superação da violência / lema: Vós sois todos irmãos; 2019 – Fraternidade e Políticas Públicas / lema: serás libertado pelo direito e pela justiça; 2020 – Fraternidade e vida / lema: dom e compromisso; 2021 (Ecumênica)– Fraternidade e diálogo / lema: Cristo é a nossa paz: do que era dividido, fez uma unidade; 2022 – Fraternidade e Educação / lema: Fala com sabedoria, ensina com amor; 2023 – Fraternidade e Fome / lema: Dai-lhes vós mesmos de comer! (CNBB).



Teologia da Libertação. E por essa via percebemos que “a Campanha da Fraternidade se tornou especial manifestação de evangelização libertadora, provocando ao mesmo tempo, a renovação da vida da Igreja e a transformação da sociedade, a partir de problemas específicos, tratados à luz do projeto de Deus” (CNBB, 1998, p. 108). Isto buscando despertar uma consciência cada vez maior para os desafios sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais marcados pela injustiça, pela exclusão e pela miséria presentes na realidade brasileira. Para isso, a CF destaca que é preciso “unir forças na construção de uma sociedade que corresponda à mensagem do Evangelho (cf. Mc 1,15)” (CNBB, 2021, p. 10).

Impulsionada por esse ímpeto de renovação do Concílio Vaticano II que se traduziu nas conferências do CELAM, e nas conferências da CNBB a CF “partindo de situações concretas da vida [...] quer evangelizar, em vista da vida fraterna e da transformação social” (CNBB, 1998, p. 26). E assim, a CF em cada ano ao tratar um determinado tema, objetiva motivar a participação das comunidades na reflexão e elaboração de práticas a partir dos princípios da fraternidade e da transformação social, fazendo uma abordagem pelo viés da libertação (de situações de pecado social<sup>92</sup>). Isto porque, “a Campanha da Fraternidade tem como grande objetivo despertar a solidariedade dos fiéis em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução à luz do Evangelho” (CNBB, 2021, p. 10).

---

<sup>92</sup> Essa expressão é característica dos textos produzidos a partir das conferências latino-americanas.

### 1.4.3 As Diretrizes da CNBB sobre a Educação

Na realização do Concílio Vaticano II (1962-1965), os bispos proclamaram a necessidade do respeito aos valores humanos e a realização destes por meio de uma educação integral para todos. Este pedido do Concílio, na América Latina buscou ser colocado em prática pelas Assembleias Episcopais de Medellín (1968) e de Puebla (1979) que “propuseram o ideal de uma Educação libertadora e evangelizadora que ‘transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento’ (Med. II, 1), solidariamente com os demais e antecipa o novo tipo de sociedade latino-americana que se deseja e se busca” (CNBB, 1990, p. 7).

E assim, nesta mesma perspectiva, também a CNBB a partir da necessidade de criar uma consciência mais viva do significado e do papel da Educação na missão evangelizadora da Igreja, passou a publicar trabalhos que visam refletir e contribuir com a caminhada educacional brasileira<sup>93</sup>. No ano de 1974 foi contestada o modelo de

---

<sup>93</sup> Ao todo, a CNBB publicou 8 Estudos, 1 Documento e 3 Campanhas da Fraternidade sobre a educação Brasileira. Dos Estudos 4 tiveram um objetivo pastoral de refletir a educação brasileira na sua totalidade: 1974 – Igreja e Educação, n. 6; 1986 – Para uma pastoral da Educação, n. 41; 1990 - Educação: Exigências cristãs, n. 63; 2016 – Pastoral da Educação: estudos para diretrizes nacionais, n. 110; 3 estudos trataram dos aspectos de evangelização e missão nas universidades: 1988 - Evangelização e pastoral da Universidade, n. 56; 2013 – O seguimento de Jesus Cristo e a Ação Evangelizadora no Âmbito Universitário, n. 102; 2019 – Setor Universidades da Igreja no Brasil: Identidade e Missão, n. 112; e 1 tratou sobre a educação religiosa nas escolas: 1976 – Educação religiosa nas escolas, n. 14. Foi publicado em 1992 1 Documento sobre a educação: Educação, Igreja e Sociedade, n. 47. E também, 3 Campanhas da Fraternidade sobre a educação: 1982 – A verdade vos libertará; 1998 – Fraternidade e Educação: a serviço da vida e da esperança; 2022 – Fraternidade e Educação: Fala com Sabedoria, Ensina com Amor.

educação, a partir de um entendimento que ela não estava conseguindo acompanhar o movimento histórico, não era eficaz, não atendia a totalidade da população, e a escola assumia muitas funções que a afastavam de seu objetivo fundamental<sup>94</sup>. Então a reflexão que se fez, foi que a escola estava ligada à sociedade, integrando-se na vida pública gerando uma dependência com o risco “de desempenhar o papel de uma instituição conservadora que se limita a reproduzir os modelos sociais ou culturais herdados do passado” (CNBB, 1974, p. 20). Já se tinha o entendimento de que a escola e a educação precisavam construir o homem, e que este embora adaptado à sociedade fosse “capaz de fazer com que a própria sociedade evolua[isse], libertando-a de condicionamentos econômicos e políticos e proporcionando-lhe um estilo de relações mais humanas” (CNBB, 1974, p. 21). A perspectiva de análise se deu a partir do princípio da educação libertadora, que era uma perspectiva continental impulsionada pela Conferência de Medellín. Em 1976, a temática se deu em torno da educação religiosa, sendo feito um levantamento de cada estado brasileiro, e concluiu-se, então, que: “a catequese escolar, por mais bem organizada que venha a ser, não dispensará jamais a catequese paroquial, a qual compete o aprofundamento da doutrina, a iniciação nos sacramentos e na vida litúrgica assim como a inserção na comunidade eclesial” (CNBB, 1976, p. 235). No ano de 1986, a CNBB publicou um subsídio para a reflexão sobre a Pastoral da educação, tendo como base o desenvolvimento de princípios educacionais e evangélico-libertadores em vista de colaborar

---

<sup>94</sup> A Escola Católica estava em crise apresentando escasso ‘rendimento’ religioso e apostólico, percebendo-se um elitismo de caráter técnico.

com a formação humana e com a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, entendendo que:

O fundamento de toda educação é a busca constante que as pessoas e os grupos fazem de sua própria identidade. É o empenho em vista do processo de: humanização e personalização; [e] aquisição de meios para uma atuação transformadora na sociedade. Neste processo, é imprescindível a libertação de tudo o que impede as pessoas de se realizarem, no [...] domínio do mundo, no relacionamento fraterno com os outros e do relacionamento filial com Deus. Também é necessária a capacitação para utilizar os meios que possibilitam assumir responsabilmente essa tarefa (CNBB, 1986, p. 16).

Para a CNBB, a educação deve contribuir para que as pessoas consigam desenvolver suas capacidades, encontrar sua identidade, e ao mesmo tempo ir tomando posse dos instrumentos que lhe possibilitam a participação social. A educação deve ainda subsidiar, pelo conhecimento, as condições necessárias para que as pessoas possam tomar as próprias decisões de modo livre e consciente. Deve também propiciar que cada pessoa possa ter condições de construir sua identidade, como também de libertar-se das dominações e opressões sociais e morais de cada época. E com conhecimentos sempre atualizados abrir-se para a possibilidade de construir uma nova realidade. Assim nesta perspectiva, a CNBB entendeu que a educação é também “o esforço de cada um para fazer-se homem [...] [pois] como seres históricos, os homens são seres inacabados e, por isso, se inserem num movimento constante de busca” (1986, p.1 6).

Segundo a CNBB (1986), a pessoa humana precisa desenvolver suas capacidades para julgar com retidão as coisas, e para também poder participar no patrimônio cultural adquirido pelas gerações passadas, seja no desenvolvimento de habilidades para a vida profissional, seja para ser capaz de manter relações idôneas de amizade e colaboração social. Para se chegar a estes objetivos, a CNBB fez a opção pela educação evangélico-libertadora, crendo que esta seria uma proposta educacional crítica, que ajudaria a construir processos de superação de tendências reprodutivista, tecnicistas e capitalista, que vinham anulando as liberdades individuais e impedindo o desenvolvimento da própria personalidade, como também limitando o acesso ao patrimônio cultural, que acabava ficando privado a sociedade em geral.

Em 1990, na 28<sup>a</sup> Assembleia da CNBB, ao discutir o tema da educação diante do cenário de abandono da educação brasileira foi lançado em nível nacional o texto de estudo “Educação: exigências cristãs” com objetivo de deslanchar um amplo estudo e debate sobre a educação, onde todas as pessoas e grupos que estavam atuando nos diferentes espaços educativos poderiam contribuir, aprofundar e enriquecer o texto, em vista de desencadear atitudes e ações que possibilitassem a educação necessária e urgente que e o país precisava. E como resultado deste percurso, no ano de 1992 foi publicado o Documento 47, intitulado “Educação, Igreja e Sociedade” apresentando a compreensão da CNBB sobre a educação, e destacando logo no início que ela é a “condição básica para o desenvolvimento pessoal e [o] exercício da cidadania” (CNBB, 1992, p. 5).

Numa perspectiva teológica, o documento afirmou que a Igreja recebeu de Jesus Cristo a missão de educar, e em razão disso se “sente

no dever de contribuir para a superação dos desafios e a melhoria do sistema educativo de nosso país” (CNBB, 1992, p. 5), e com isso propôs que todos possam unir esforços em vista de uma educação integral para todos.

Nesta década após as recentes conquistas democráticas e o encaminhamento de uma nova Constituição que advogasse a proposta de uma educação para todos, muitos movimentos populares se articularam apresentando alternativas educacionais para melhor capacitar o povo na vivência de seus direitos e deveres democráticos. Isto porque “o Estado ainda não oferece as condições para que todos tenham acesso à Educação e não se percebe, entre os membros do Congresso, uma diligente ação para agilizar a elaboração e votação do novo Projeto de Diretrizes e base da Educação” (CNBB, 1990, p. 7).

Embasada em princípios filosóficos e antropológicos esta proposta cristã de educação primou pela liberdade da pessoa humana. Esta liberdade não é tanto para fazer isso ou aquilo, mas para que cada um possa “agir em conformidade com sua consciência, iluminada pelos valores objetivos de uma vida humana, numa ação em que se realiza plenamente como pessoa” (CNBB, 1992, p. 39).

Os princípios sócio-políticos desta proposta pedagógica propuseram uma educação libertadora e não manipuladora, pré-disposta a perceber os condicionamentos existentes na sociedade instaurada. Isto porque a CNBB entendeu que uma educação manipuladora tende ajustar e adaptar as pessoas à estruturas buscando justificar-se pela força e imposição como meios de convencimento. Dessa forma uma educação conscientizadora buscaria desenvolver conteúdos e métodos que permitiriam anteciper e construir a nova sociedade que se espera, pois as

peças tendo “consciência da dimensão política e de sua ação pedagógica posicionam-se através de seus objetivos e práticas a favor da humanização e da construção da nova sociedade” (CNBB, 1992, p. 45, n. 72).

Na teologia dos textos do Antigo Testamento é possível identificar uma pedagogia, onde Deus se apresentou na história do povo de Israel como um educador, que através de processos educativos procurou ensinar a partir da concretude da existência do povo. Foi/é uma pedagogia de alguém presente na história do povo e que nas horas de fraquezas do povo agiu/age com paciência indicando o caminho de conversão e libertação. A teologia cristã conseguiu perceber na tradição bíblica um Deus que ouve, compreende, liberta e conduz as pessoas, o povo e a sociedade à liberdade de um novo jeito de viver, pois Deus

respeita amorosamente o momento histórico e as condições culturais dos destinatários de sua palavra. [...] É a partir de situações bem reais que os profetas discernem a vontade de Deus. [...] A pedagogia de Deus é a de alguém presente no meio das alegrias e inquietações que marcam a caminhada de Israel (CNBB, 1992, p. 52).

No Novo Testamento, é possível perceber que Jesus aos poucos foi introduzindo e desenvolvendo uma caminhada pedagógica com seus discípulos que respeitava o desenvolvimento de cada um. Para o educador cristão em Jesus “se concretiza a libertação de todas as misérias e opressões, cuja raiz última é o pecado. O Reino de Jesus visa instaurar uma nova ordem de vida e convivência [pautada] na justiça, na

fraternidade e na paz. [que] Realiza-se na comunhão profunda das pessoas entre si e na participação” (CNBB, 1992, p. 56).

Por isso

a missão evangelizadora do educador cristão, à luz da libertação de Jesus e dos demais valores do reino, desafiará e levará à revisão constante das práticas educativas, muitas vezes negadoras desses valores. Neste contínuo exercício de revisão de vida, o educador poderá melhor discernir a sutil maneira com que Deus mesmo educa e o leva a um compromisso cada vez mais profundo com o seu serviço, que se torna fonte de fecunda espiritualidade. Poderá assim, testemunhar aos educandos, por palavras e fatos, o amor libertador de Deus, como aconteceu na vida do próprio Jesus (CNBB, 1992, p. 58-59).

A Igreja ao reafirmar a opção preferencial pelos pobres, da Conferência de Medellín, salientou que precisa constantemente atualizar seu referencial pedagógico e pastoral a partir de uma atualizada pedagogia evangélico-libertadora, que complete e assumisse as noções da educação libertadora (CNBB, 1992). A evangélica opção preferencial pelos pobres deve ser sempre a inspiração e o critério fundamental para conseguir prestar um eficiente serviço educativo à sociedade. Dessa forma, é preciso que educadores e instituições católicas desenvolvam um compromisso com o processo educativo a partir da preferencial opção pelos pobres, pois todos são chamados a orientar a direção da sua ação neste objetivo, assumindo o compromisso de defender as legítimas reivindicações das classes populares, conforme indica o documento 47 da CNBB:



A educação evangélico-libertadora transforma o educando em sujeito do próprio desenvolvimento e do desenvolvimento social. Favorece sua personalização, aprofundando a consciência de sua dignidade humana, permitindo sua livre autodeterminação promovendo seu sentido comunitário, na formação para o serviço. Orienta-se para a libertação cristã que torna o educando acessível à plena participação no mistério de Cristo Ressuscitado (1992, p. 62).

No ano de 2016, a CNBB com o texto “Pastoral da Educação: estudo para diretrizes nacionais” destacou que a Igreja é uma colaboradora no processo educacional, e, assim sendo precisa ser a principal interessada em promover o diálogo nos espaços educativos, fazendo com que a educação seja entendida “como percepção e interpretação da realidade em busca da transformação da pessoa e, conseqüentemente, da própria realidade” (CNBB, 2016, p. 28). Para a CNBB, a educação católica deve colaborar na modelação do ser humano, subsidiando para que este possa se predispor a buscar nos caminhos de sua vida, de modo livre e consciente desenvolver o senso de justiça, de ética e de fraternidade, conseguindo assim, comprometer-se com as causas que levam a sociedade a uma verdadeira transformação em direção a um mundo mais humanizado.

Para isso é preciso assumir o “compromisso de garantir a inclusão e a equidade para derrotar as várias formas de marginalidade” (CNBB, 2016, p. 21) existentes. Para garantir a qualidade do ensino a fim de melhorar a aprendizagem das pessoas também ao longo de toda a vida, a Igreja entende que “a educação é um dos principais meios para a construção da sociedade” (CNBB, 2016, p. 22).

Na postura assumida pela CNBB está implícito processos educativos que visam defender e promover os direitos humanos, numa perspectiva integral e humanizadora empenhada em ajudar as pessoas a compreender, interpretar e transformar a realidade, recuperando a proposta do diálogo respeitoso, com o objetivo de proporcionar a interação com a diversidade, a fim de que cada pessoa possa construir e amadurecer sua própria identidade desenvolvendo suas capacidades.

A comunhão, um dos fundamentos da fé cristã não é sinônimo de padronização, não significa que todo mundo tem que ser igual, mas é, a capacidade de conviver como múltiplo e o diverso, com o diferente como sugere Paulo aos Coríntios quando diz: “há diversidade de dons, mas o Espírito é o mesmo; diversidade de ministérios, mas o Senhor é o mesmo; diversos modos de ação, mas é o mesmo Deus que realiza tudo em todos. Cada um recebe o dom de manifestar o Espírito para a utilidade de todos” (1Cor 12, 4-8). Desta forma, a educação integral visa à comunhão em todos os momentos e ambientes dando condições e possibilidades para as pessoas aprender e desenvolver atitudes e potencialidades pessoais tendo em vista do bem comum.

A educação católica visa a reflexão sobre os fatos, as evidências e os conteúdos para se chegar a verdade sobre as coisas, como também a humanização das pessoas e das estruturas, ajudando-as a desenvolver “atitudes proativas destinadas a reafirmar o valor da pessoa humana, a superar a indiscutível exaltação do lucro e do útil como medida de todas as escolhas” (CNBB, 2016, p. 36). O documento de 2016 destacou ainda que é preciso buscar cada vez mais uma educação que tenha conteúdos produzidos a partir da cultura humana acumulada ao longo da história, e

que estes estejam também pautados no diálogo e em princípios humanizados disponibilizados nas mesmas proporções a todos.

Neste percurso, a CNBB compreendeu e propôs que a educação deve estar voltada para a formação da consciência dos indivíduos, para a construção da identidade pessoal, para o desenvolvimento das capacidades pessoais, para a promoção da participação social. Destacou que a educação pode e deve ser potencialmente libertadora propondo a superação de relações de dominação, pressão e opressão social e moral. E, também corre o risco de estar a serviço de modelos hegemônicos que visam o poder às custas a opressão dos mais pobres. Para evitar o caminho da dominação/opressão a educação tem de contribuir para que as pessoas consigam julgar com retidão; informações, situações, contextos, para melhor poderem participar do patrimônio cultural e transformar a realidade. A opção educacional da CNBB destacou a opção preferencial pelos pobres, o desenvolvimento do senso de justiça, de ética e fraternidade, como também a transformação do mundo a partir de perspectivas mais humanizadas.

## 1.5 EM BUSCA DE SÍNTESE

Neste capítulo, para entendermos a temática da educação proposta pela Igreja Católica Apostólica Romana a partir do Concílio Vaticano II fizemos uma análise documental numa perspectiva histórica-crítica, onde partimos inicialmente do Concílio Vaticano II, e adentramos nas propostas feitas pelas Conferências Latino Americanas e chegamos enfim nas orientações e publicações da CNBB que ao longo de sua história publicou textos de estudo, documentos e Campanhas da

Fraternidade sobre a educação, que delinearam a perspectiva que os fiéis deveriam seguir.

Ao finalizar este primeiro capítulo sobre os fundamentos que serviram de base para o tema da educação abordados pela Campanha da Fraternidade, precisamos voltar ao ano de 1962, ao início do Concílio Vaticano II, momento em que foi enumerado doze princípios que deveriam compor a base de todo processo educacional católico. Estes princípios tratados em perspectivas abertas recordam o direito universal de todos à educação; os elementos essenciais da educação católica; a participação das famílias na educação dos filhos; o desenvolvimento dos subsídios par as escolas católicas; a importância da escola em todos os níveis; como também a formação dos cristãos que seria o principal objetivo do Concílio.

Impulsionados pelo Concílio estes princípios foram desenvolvidos nas cinco Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano e Caribenho. Isso aconteceu não sem disputas ideológicas e perspectivas antagônicas, que já estavam presentes no Concílio. Tendo de um lado posturas mais abertas da ala progressista inserida nos problemas sociais e do outro, a ala conservadora com posturas sempre mais fechadas, mais internas, focada nos ritos litúrgicos.

Então na Conferência de Medellín em 1968, os bispos em uma postura mais progressista propuseram a Educação Libertadora como reflexão da realidade de conflito e dominação que era imposta pelos regimes militares a toda América Latina; em Puebla (1979), o conflito com a ala conservadora da Igreja fez com que surgisse uma nova perspectiva, que não negava a primeira mas que garantia espaço às propostas dos progressistas e conservadores assumindo, então a

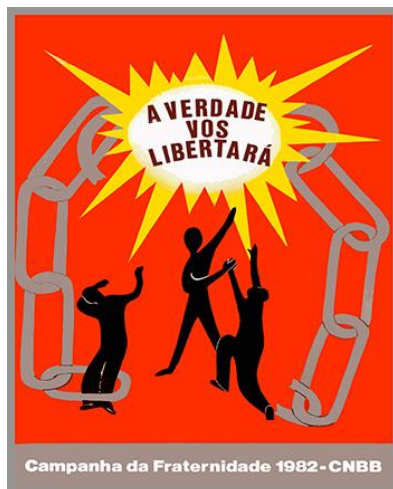
Educação Evangelizadora, com caminho de consenso; em Santo Domingo (1992), optou-se por abordar apenas a Educação Católica, devido à forte influência conservadora da Cúria Romana na Conferência; em Aparecida (2007) retomando a linha do Concílio Vaticano II foi proposto a ideia de uma educação que dialogasse com a cultura, dando novamente força a perspectiva progressista, o que não aconteceu sem vetos da Cúria Romana.

Com o Pontificado do Papa Francisco surgiu a proposta de uma educação integral, e a proposição de um pacto global pela educação em favor de uma educação mais humanizada e solidária. Ao dar esse passo, o Papa imprimiu seu ritmo mais progressista em contraposição aos conservadores, e retomou as perspectivas assumidas pelo Concílio Vaticano II de um maior e mais franco diálogo com o mundo. E por fim, analisamos os textos e os estudos produzidos pela CNBB para conseguir perceber como os princípios do Vaticano II e as orientações das Conferências se fizeram presentes nas proposições educacionais feitas pela CNBB ao povo brasileiro, influenciadas ora por respectivas progressistas ora por perspectivas conservadoras.

Percorremos esse caminho todo para entendermos as propostas feitas pela Campanha da Fraternidade nas três vezes que abordou o tema da educação. Sendo assim, nos próximos capítulos analisamos, especificamente um dos três Texto Base, que subsidiaram as campanhas dentro de um recorte temporal de quarenta anos. Para auxiliar na interpretação dos textos base intercalamos outros estudos da Igreja e da academia. No próximo capítulo abordamos o Texto Base de 1982, cujo tema foi: Educação e Fraternidade; o lema: “A Verdade Vos Libertará” (Jo 8, 32).

## CAPÍTULO 2: A CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 1982: A VERDADE VOS LIBERTARÁ

Figura 1: Cartaz da Campanha da Fraternidade de 1982.



**Fonte:** [campanhas.cnbb.org.br](http://campanhas.cnbb.org.br)

### HINO DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 1982

(Letra: Pe. Lúcio Floro)

Os que ensinam os outros, um dia,  
como estrelas, no céu brilharão.  
Esta glória o senhor prometia  
e promete a quem guia o irmão.

A verdade de Cristo liberta  
do pecado e de toda opressão.  
Nesse tempo o povo desperta  
Para o amor, a renúncia, a oração.

Deus semeia riqueza na gente;  
Que tesouro Ele esconde em teu  
ser!

É pecado matar a semente,  
e impedir teu irmão de crescer.

Ensinastes o simples e o nobre,  
Ensinaste no templo e na cruz.  
Ensinai a nós todos no pobre  
Que quer vida, quer pão e quer luz.

Para contextualizarmos a temática educacional dos anos 1980 precisamos abordar dois fatos importantes na história brasileira, os quais aconteceram praticamente 20 anos antes, foram eles a criação da Campanha da Fraternidade em 1962 e o Golpe civil-militar em 1964. Para analisarmos a proposta da educação libertadora desenvolvida pela Campanha da Fraternidade de 1982, precisamos abordar situações polêmicas, como a questão da intervenção militar no Brasil, coisa que há tempos já não é uma novidade, e as relações da CNBB com os militares.

Por isso achamos necessário aprofundar estas questões para melhor compreender a CF de 1982 pontuando-a objetivamente.<sup>95</sup>

## 2.1. A AÇÃO MILITAR NO BRASIL E O GOLPE DE 1964

A intervenção militar no Brasil em 1964 não foi uma novidade. Desde 1822 os militares influenciaram no poder e na atuação dos governos<sup>96</sup>. O que historicamente foi se configurando em vista de “um dia assumir o poder e implantar um novo regime. [e] Para isso fizeram

---

<sup>95</sup> Para melhor nos localizarmos na estrutura histórica brasileira, como fonte de informação e orientação, partimos da organização de Boris Fausto, na obra *História do Brasil*, publicada no ano de 1995, onde de 1500 até 1989 foram mapeados oito divisões históricas que compreenderam: o período do Brasil Colonial que durou de 1500 a 1822; o Primeiro Reinado que foi de 1822 a 1831; a Regência de 1831 a 1840; o Segundo Reinado de 1840 a 1889; a Primeira República de 1889 a 1930; o Estado Getulista 1930 a 1945; o Período Democrático de 1945 a 1964; o Regime Militar 1964 à 1985; e o Governo Sarney de 1985 a 1989.

<sup>96</sup> Segundo Neuman e Dalpiaz, “[quando] D. Pedro II foi afastado pelos militares, que fundaram a República. Os dois primeiros Presidentes da República foram militares: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Mesmo quando houve presidentes civis, o poder dos militares não diminuiu. Foram os militares que acabaram com a República Velha (1930) e colocaram Getúlio Vargas na Presidência. [Também foram os militares que destituíram Getúlio Vargas em 1945.] Em 1945, houve dois candidatos militares para presidência da República: Eurico Gaspar Dutra e Eduardo Gomes. O vitorioso nas urnas foi Eurico Gaspar Dutra. Nas três grandes eleições de 1950 a 60, os militares começam a perder terreno para os civis. Em 1950, Getúlio Vargas venceu o Brigadeiro Eduardo Gomes. Em 1955, Juscelino Kubitschek venceu o militar Juarez Távora. Em 1960, Jânio Quadros venceu o militar Henrique Teixeira Lott. Esses últimos 14 anos (1950 a 1964), segundo os historiadores, foram os melhores anos de experiência democrática no Brasil. Com a renúncia de Jânio Quadros (1961), uma junta militar quis impedir a posse de Vice-Presidente João Goulart, também eleito pelo povo. No dia 31 de março de 1964, depois de uma longa história de intervenções, os militares conseguiram o poder num movimento autoproclamado de revolução, embora dirigido a manter o *status quo* e não produzir uma mudança radical” (1987, p. 32).

muitas experiências de intervenção na política” (NEUMAN; DALPIAZ, 1987, p. 32).

No ano de 1960 foram feitas eleições e Jânio Quadros, foi eleito presidente e João Goulart elegeu-se vice-presidente, sendo os eleitos de chapas diferentes, até aquela eleição, os eleitores votavam nos candidatos à presidente e vice-presidente separadamente. Jânio encontrou a oposição dos conservadores e no dia 25 de agosto de 1961 acabou renunciando a presidência da República, e mais uma vez os militares interviram, pois viam em Jango “a encarnação da República sindicalista e a brecha por onde os comunistas chegariam ao poder” (FAUSTO, 1995, p. 442). No meio deste conflito, o Congresso adotou uma solução de compromisso, e “o sistema de governo passou de presidencialista a parlamentarista<sup>97</sup>, e João Goulart tomou posse, com poderes diminuídos, a 7 de setembro de 1961” (FAUSTO, 1995, p. 443).

Nesta época houve um avanço dos movimentos sociais, devido ao crescimento urbano e a rápida industrialização que no país vinha

---

<sup>97</sup> O parlamentarismo é um sistema de governo onde o chefe de Estado e o chefe de governo são funções separadas. O chefe de Estado tem um caráter de representação do Estado (presidente, ou rei), e o chefe de Governo exerce o Poder Executivo (primeiro-ministro). E a indicação do chefe de governo (primeiro-ministro) é feita de modo indireto. No Brasil tivemos duas experiências parlamentaristas uma iniciada com Dom Pedro II (as avessas) que se estendeu de 1847 a 1889 e outra de 1961 a 1963 com a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart. O momento era conturbado, setores das Forças Armadas estavam postos para realizar um golpe de estado, pois não simpatizavam com o perfil de tendência trabalhista de Goulart. Havia o receio de uma revolução comunista no país. Por coincidência Jango se encontrava ausente do país, em visita a China comunista. Segundo Fausto “nas condições em que tinha sido implantado, o parlamentarismo era claramente um arranjo para limitar a ação de Jango. [...] [mas] Em janeiro de 1963, cerca de 9,5 milhões de um total de 12,3 milhões de votantes responderam “não” ao parlamentarismo. Retomava assim o sistema presidencialista, com João Goulart na chefia do governo (1995, p. 455).



acontecendo. O campo começou a se organizar por meio das Ligas Camponesas, os estudantes assumiram propostas de transformação social. O governo de Jango voltou ao esquema populista com uma proximidade com os sindicalistas. Foi organizando-se a proposta da reforma agrária e uma reforma urbana. As políticas públicas visavam uma intervenção mais ampla do Estado na economia, com o objetivo de uma modernização e ao mesmo tempo redução das desigualdades sociais no país. Isso implicaria uma grande mudança, coisa que os membros da burguesia nacional e os latifundiários não estavam dispostos a fazer, preferindo seguir outro caminho cada vez mais distante do governo, enquanto o sindicalismo se manteve fiel à proposta.

Neste momento aumentou o número das greves, de modo especial no setor público, o que indicava um avanço da mobilização social. As greves aconteciam em uma relação próxima com o governo e eram de caráter político com fim a justificar a aceitação das novas medidas. Por outro lado, começou a se organizar a ultraconservadora Ação Democrática Parlamentar, que foi se formando a partir de uma corrente militar inimiga de Jango “que incentivaram o golpe de Estado que poria fim ao regime instituído em 1945” (FAUSTO, 1995, p. 451). Nessa época começaram as divisões, mais influenciadas por orientações ideológicas, tanto na esquerda como na direita, e foi surgindo uma reorganização partidária.

A movimentação em nível mundial que estava se configurando, especialmente com a ascensão de Fidel Castro ao poder em Cuba fazia a cúpula militar acreditar que a guerra revolucionária com fim de implantação do comunismo estaria chegando a todos os níveis da sociedade por meio de instrumentos de doutrinação, que desenvolveriam

uma guerra psicológica e a luta armada. Surgia assim a Doutrina da Segurança Nacional, sob o direcionamento dos Estados Unidos e “na medida em que o governo Goulart se radicalizava e se instabilizava, firmou-se nos círculos associados da ESG-IPES-IBAD a convicção de que só um movimento armado poria fim à anarquia populista, contendo o avanço do comunismo<sup>98</sup>” (FAUSTO, 1995, p. 453).

E assim entre os militares crescia a conspiração contra Jango e a resolução dos problemas por vias democráticas ia cada vez mais sendo descartada. Os conservadores acreditavam que “só uma revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo” (FAUSTO, 1995, p. 458). E deste modo foi se configurando “o movimento político-militar antipopulista [que] encontrará o apoio decisivo e generalizado do conjunto da classe dominante, tanto o seu setor moderno industrializante como os setores agrários e mercantis ultraconservadores” (OHLWEILER, 1990, p. 126).

E em 1964 com o apoio dos setores conservadores católicos, que organizaram a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, Jango recebe um sinal de que suas reformas não seriam aceitas. Os conservadores fizeram toda uma movimentação a fim de conquistar o apoio popular. E os militares que orquestraram o golpe justificaram a intervenção no ideal de que era preciso garantir a “manutenção da

---

<sup>98</sup> Nesta época o cenário mundial se configurava nas seguintes proporções: “A União Soviética (desde 1917, com seus 220 milhões de habitantes), a China (desde 1948, com seus 900 milhões), Vietnã, Coréia do Norte, Moçambique, Angola, Cuba e toda a Europa Oriental, já não estão dentro do regime capitalista. Hoje 40% da humanidade está num regime socialista; 20% nos países “centrais” do capitalismo e o restante 40% nos países dependentes e periféricos do mercado capitalista” (DUSSEL, 1981, p. 18).

ordem social, o respeito à hierarquia, o controle do comunismo” (FAUSTO, 1995, p. 461), pois estes princípios já estavam comprometidos e sendo violados. Com a justificativa de salvar a civilização ocidental cristã do comunismo ateu, livrar o país da corrupção e restaurar a democracia, (mas ocultando a real intenção do crescimento econômico da classe que pretendia o poder), o Brasil na virada do dia 31 de março para 01 de abril de 1964 sofreu um golpe militar acusando o Presidente João Goulart de comunista, e “de querer implantar uma ‘República Sindicalista’ no Brasil, um regime comunista ou, como se dizia na época, ‘pró-soviético’” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 126).

E assim o país passou a ser comandado por dirigentes que distante do povo, se subordinaram aos ditames internacionais desempenhando “uma tarefa alienada e alienante, na média em que se articulava com interesses externos [...] e o povo objeto, objeto ou não-sujeito, se encontrava ‘imerso’ no processo social sem decidir acerca de seus destinos, sendo comandado por elites incapazes de qualquer diálogo” (BOUFLEUER, 1991, p. 26).

A década de 1960 vinha sofrendo com a inflação e a crise econômica, de modo que “ficou fácil para os setores conservadores influenciarem os setores médios da população a se mobilizarem em passeatas contra as organizações de trabalhadores e os comícios promovidos pelo governo Jango” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 126), de forma que o regime militar em princípio conseguiu contar com o apoio civil. A manobra do golpe foi muito bem orquestrada, em cima dos pontos fracos e divergentes presentes na conjuntura social da época.

Segundo Frei Beto para conquistar o apoio dos setores conservadores<sup>99</sup> da Igreja Católica e influenciar os católicos em geral, os golpistas souberam articular a questão do ateísmo comunista e a religiosidade do povo latino-americano como uma grande manobra de convencimento<sup>100</sup>.

## 2.2 A CNBB E SUAS RELAÇÕES COM OS MILITARES E O GOLPE DE 1964

Por meio do golpe de 01 de abril de 1964, os militares assumiram o poder com a promessa de salvar o país da crise econômica,

---

<sup>99</sup> No final da década de 1950 era possível perceber diferentes perspectivas entre o clero brasileiro. Dentre as que mais se destacavam tinha-se “os tradicionalistas, os modernizadores conservadores e os reformistas: todos compartilhavam a mesma aversão pelo ‘comunismo ateuista’” (LÖWY, 2016, p. 144). Dentre os mais progressistas se destacava Dom Helder Câmara, arcebispo de Olinda, que trazia como grande marca o questionamento sobre a pobreza. Na década de 1960 começou a surgir uma nova tendência que ficou conhecida como “Esquerda Católica”, que se inspirou na então nova teologia francesa, na “economia humanista do padre Lebret e no socialismo personalista de Emmanuel Mounier, bem como da [na] Revolução Cubana, o [no] movimento estudantil católico (a JUC) [que] radicalizou-se e muito rapidamente aproximou-se das ideias esquerdistas e socialistas” (LÖWY, 2016, p. 144).

<sup>100</sup> Frei Betto destacou que o “povo latino-americano é profundamente religioso. Pergunte a um pequeno agricultor qual a sua visão de mundo e, com certeza, receberá uma resposta de caráter religioso. Sabemos todos? Quase todos. Exceto certa parcela da esquerda latino-americana que, influenciada pelo positivismo marxista europeu, se esqueceu de aplicar o método dialético ao fator religioso e, na contramão de Marx e Engels (vide O Cristianismo Primitivo, de Engels) considerou tudo o que cheira a água benta e incenso pura alienação a ser duramente combatida. E o pior: incluíram nos estatutos de seus partidos a exigência de o novo militante declarar-se formalmente ateu... Ou seja, primeiro, ateu; depois, revolucionário. Já a direita, mais inteligente em sua esperteza, sempre soube explorar o fator religioso em seu proveito. Assim, para evitar que Jango implementasse no Brasil reformas de base (estruturais) evocou a proteção anticomunista de Nossa Senhora Aparecida e importou dos EUA o padre Peyton que promoveu aqui, nas principais capitais, Marchas da Família com Deus pela Liberdade. Veio o golpe militar, a 1º de abril de 1964, e não era mentira... Jango foi deposto e a sanha repressiva se disseminou pelo Brasil.” (2014, p. 1).

combater a corrupção e controlar a subversão comunista. Naquele momento os arcebispos reunidos no Rio de Janeiro discutiam qual seria a posição da CNBB. Não se chegava a um consenso, as discussões entre progressistas e conservadores eram intensas<sup>101</sup>. E mesmo em meio à intensa polêmica o apoio da CNBB ao golpe veio depois de dois meses, onde em reunião extraordinária, os Bispos Metropolitanos no dia 29 de maio de 1964 emitiram uma declaração<sup>102</sup> dando a benção ao regime militar. E assim, a hierarquia da Igreja no Brasil escolheu apoiar as forças antidemocráticas, autoritárias e conservadoras, que suspendiam as liberdades democráticas no Brasil, em troca da defesa do país do perigo da ameaça comunista<sup>103</sup>. Segundo Santos:

**O apoio dos católicos conservadores** ao Golpe Militar de 1964, ano de fundação da Campanha da Fraternidade, pode ajudar a compreender a manutenção de projetos políticos de opressão e exclusão, principalmente, a **resistência** à atuação

---

<sup>101</sup> Segundo Frei Betto, “de um lado, Dom Helder Câmara, bispo auxiliar do Rio, apoiado por Dom Carlos Carmelo Mota, arcebispo de São Paulo e presidente da CNBB, criticaram os militares por desrespeito à Constituição e à ordem democrática. De outro, Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre, e Dom Geraldo Sigaud, arcebispo de Diamantina (MG), exigiam *Te Deum* por ter a Virgem de Aparecida escutado os clamores do povo e livrado o Brasil da ameaça comunista. Venceu esta segunda posição. A CNBB deu seu apoio oficial aos militares golpistas” (2014, p. 1).

<sup>102</sup> “CNBB. Reunião extraordinária dos metropolitanos: declaração, 29 de maio de 1964” (KADT, 2003, p. 278).

<sup>103</sup> Segue a parte polemica da declaração: “Em resposta às expectativas gerais e ansiosas do povo brasileiro, que viu a marcha acelerada do comunismo na direção do poder, as forças armadas intervieram a tempo, e impediram o estabelecimento de um regime bolchevique em nosso país... Ao mesmo tempo em que agradecemos a Deus, que respondeu às preces de milhões de brasileiros e nos libertou do perigo comunista, estamos gratos, também, aos militares que, com sério risco de vida, se ergueram em nome dos interesses supremos da nação” (CNBB *apud* LÖWY, 2016, p. 148).

de uma parcela da Igreja comprometida com as minorias sociais. [...] Os **católicos apoiadores do Golpe Militar**, considerados de direita, promoveram uma sistemática **perseguição** aos religiosos contrários ao Estado Ditatorial. [...] os conservadores causaram escândalo e lançaram uma campanha de acusação de infiltração ideológica do marxismo no interior da Igreja Católica, e alguns membros estavam proibidos de pronunciarem a palavra socialismo (2021, s.p.) (grifo do autor).

Embora o apoio tenha sido dado pela CNBB, o veículo oficial da Igreja no Brasil, tal posicionamento não foi uma unanimidade, pois já se tinha uma caminhada e desde 1960 aonde a Esquerda Católica<sup>104</sup> vinha construindo o caminho da Teologia da Libertação. Para entendermos essa situação, usaremos as palavras de Leonardo Boff, ao descrever que o cristianismo historicamente em muitos lugares teve uma presença ambígua, principalmente em realidades de colonização e dependência como foi a América Latina, onde cada grupo se apropriou da mensagem cristã a sua maneira. De modo que

As classes dominantes deram-lhe uma versão espiritualista e redutora para poderem manter e sofisticar sua dominação; os estratos médios oscilavam consoante as conjunturas históricas: ora viviam um cristianismo progressista adequado a seus interesses de classe em acessão, ora um cristianismo libertário, quando ameaçados de empobrecimento. As classes subalternas sofreram

---

<sup>104</sup> De acordo com Kadt, “os católicos progressistas no Brasil compartilhavam, com os membros de muitos outros movimentos progressistas do pós-guerra no mundo, uma orientação profundamente humanista. Pois a eliminação do ‘mal’ e das ‘contradições’ viria como resultado da promoção, no seu sentido mais geral, do bem-estar a população brasileira, do povo oprimido, do homem brasileiro” (KADT, 2003, p. 141).

forte interiorização dos valores religiosos das classes dominantes e por isso, contra seus próprios anelos, tiveram que viver um cristianismo devocional e alienado das dimensões da justiça. Por outro lado, eles desenvolveram uma codificação da mensagem em termos de resistência e de libertação, adequada a seus anelos (BOFF, 1986, p. 25).

Na época, a teologia da libertação ainda tendo um número limitado de seguidores sofreu a interferência da hierarquia conservadora sob acusação de esquerdistas estarem minando a doutrina da Igreja. Com isso a Ação Popular<sup>105</sup> se distanciou da Igreja e do cristianismo, e seus membros, na grande maioria entraram para o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que era de tendência maoísta (LÖWY, 2016). Sabedores disto, os militares começaram uma verdadeira caça às bruxas, oprimindo e marginalizando, prendendo e torturando também muitos religiosos que se solidarizavam a movimentos de resistência. Quando os militares assumiram o poder o país virou uma confusão generalizada<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> A Ação Popular no Brasil surgiu no início da década de 1960 como resultado do conflito da JUC brasileira com a Igreja, e a partir disso os principais líderes e militantes do movimento estudantil cristão decidiram formar uma nova organização política de inspiração marxista (LÖWY, 2016). “Desde o início a AP tomou cuidado para evitar dar a impressão de que era, em algum sentido, um movimento confessional cristão. Ela não tinha laços formais com a Igreja, nem desejava ser conhecida como um movimento de cristãos” (KADT, 2003, p. 130).

<sup>106</sup> Segundo Neuman e Dalpiaz: “o Estado se defrontou com sequestros, assaltos a banco, organizações clandestinas de guerrilha, infiltração de armas, contra os quais desencadeou uma verdadeira guerra de perseguição. Paralelo aos abusos, muitos movimentos de base e até atividades filantrópicas foram confundidos e tachados de subversão. Com isso, religiosos, religiosas, agentes pastorais, leigos cristãos, líderes sindicais, líderes estudantis, políticos etc., foram perseguidos, presos, torturados expulsos, etc. Uns porque, em nome de Cristo, defendiam e pregavam a justiça, a fraternidade, a libertação do homem. Outros porque

Segundo Löwy, os militantes cristãos que foram considerados subversivos foram repreendidos por meio de uma crescente brutalidade que acontecia por meio de “prisões, estupros, torturas, assassinatos – contra pessoas relacionadas com a Igreja, e até contra membros do clero (especialmente das ordens religiosas), sobretudo após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, que aboliu as liberdades civis” (LÖWY, 2016, p. 148). Assim o Brasil a partir em 1964 se encontrou sob o domínio do militarismo que

aliado ao projeto multinacional, de repressão popular, contenção da inflação pelo achatamento dos salários, total abertura ao capital externo e tecnologia multinacional, dará seus frutos até 1974. A partir desta data, começa a crise do modelo e, paradoxalmente, exige certa abertura que busca um certo apoio popular. Isso não pode ser alcançado a não ser dando certas liberdades, diminuindo a opressão policial. O fim do governo de Garrastazu Médici e a subida de Ernesto Geisel – em 1974 – manifesta esta mudança de política. A falta de petróleo brasileiro se faz sentir imediatamente no balanço de pagamentos e o Brasil começa a ter dívidas de muitos milhões de dólares. A crise do modelo dá maior espaço à Igreja, a autoridade e força que soube juntar nas duras jornadas de tantos mártires cristãos (DUSSEL, 1982, p. 287-288).

Ao fim da década de 1960, não só o Brasil, mas a América Latina era compreendida mundialmente como um conjunto de países pobres e subdesenvolvidos, ou em vias de desenvolvimento. Um continente em situação de pobreza e miséria, com uma grande

---

defendiam os direitos humanos: liberdade de expressão, liberdade de organização, salário justo, terra pra quem nela trabalha, etc” (1987, p. 33).



desigualdade social, onde o maior desafio ao anúncio do Evangelho era “a realidade de pobreza, miséria e exploração em que vive a imensa maioria dos latino-americanos” (GUTIÉRES, 1980, p. 5). O contexto que se tinha era um mundo dividido, e também a CNBB estava assim, onde

um grupo de bispos queria que a CNBB se pronunciasse oficialmente contra as torturas do regime militar, encontrando forte resistência de outro grupo significativo de bispos. Ficaram bem caracterizadas duas correntes dentro do episcopado brasileiro, batizadas pela imprensa nacional de conservadores e progressistas, que sempre estarão defendendo posições antagônicas no seio da conferência, com exceção da luta pela reforma agrária, que unia quase todo episcopado (GODOY, 2015, p. 135).

O escândalo das torturas e o aumento dos presos políticos no Brasil começou a comover a opinião católica internacional. Até mesmo a Cúria Romana elaborou declarações denunciando a situação através da Comissão de Justiça e Paz do Vaticano. Então na Conferência de Medellín, os bispos se comprometeram em “denunciar energeticamente os abusos e as injustiças consequências das desigualdades excessivas entre ricos e pobres, entre poderosos e fracos” (CELAM, 1985, p. 63). Em Paris no ano de 1970, Dom Helder Câmara denunciou o uso da tortura no Brasil, passando a ser perseguido pelos militares que o chamavam de “Fidel Castro de batina” e o acusavam ser propagandista do Partido Comunista.<sup>107</sup> Em outubro de 1970, Dom Agnelo Rossi foi chamado

---

<sup>107</sup> Neste mesmo ano a CNBB emitiu um documento pastoral condenando o uso da tortura.

para trabalhar na Cúria Romana, com isso Dom Evaristo Arns ocupou seu lugar, e pouco tempo depois

a CNBB elegeu um novo presidente, Dom Aloísio Lorscheider, que levou a Igreja a uma oposição cada vez mais aberta à ditadura militar. A mudança foi tão profunda que, durante a década de 1970, depois de a Esquerda clandestina haver sido eliminada, a Igreja surgiu, aos olhos da sociedade civil e dos próprios militares, como o adversário principal do estado autoritário – um inimigo muito mais poderoso (e radical) que a oposição parlamentar tolerada (e domesticada), o MDB, Movimento Democrático Brasileiro. Vários movimentos sociais, em defesa dos direitos humanos ou de sindicatos de trabalhadores ou camponeses, encontraram abrigo sob o guarda-sol protetor da Igreja. Através da voz dos bispos, a Igreja criticava, de uma maneira cada vez mais direta e explícita, as violações de direitos humanos e a ausência de democracia. Mas não era só isso: denunciava também o método de desenvolvimento imposto pelos militares, seu programa de “modernização” em sua totalidade, considerando-o desumano, injusto e baseado na opressão social e econômica dos pobres (LÖVY, 2016, p 151).

Assim, a Igreja tomou um posicionamento explícito em defesa dos direitos humanos, e a década de 1970 marcou definitivamente a história da CNBB pela sua postura de posição firme aos abusos da ditadura civil-militar<sup>108</sup> e seu apoio às iniciativas mais abertas no campo

---

<sup>108</sup> Conforme indicou Löwy, “em 1973, por exemplo, os bispos e líderes das várias ordens religiosas no Nordeste e no Centro-Oeste do Brasil publicaram declarações que não só denunciavam a ditadura, mas também aquilo que chamavam de “a raiz do mal”: o capitalismo. Esses documentos, [...] foram, na verdade, as declarações mais radicais jamais publicadas por um grupo de bispos em qualquer parte do mundo. O modelo de desenvolvimento econômico

da pastoral e na participação dos católicos na luta contra o regime. Segundo Boff:

hoje mais do que nunca, a Igreja assumiu sua missão social em termos de libertação e não de consolidação do *statu quo*. Ela milita por mudanças radicais. Os oprimidos sabem que têm na Igreja um aliado e um defensor. O surgimento da teologia da libertação só se tornou possível a partir da pastoral libertadora daquelas igrejas que tomaram a sério a opção preferencial pelos pobres (1986, p. 25).

Leonardo Boff, referindo-se ao modelo brasileiro de política do regime militar afirmou que “a forma de convivência social que hoje temos não pode agradar a Deus. Nela a maioria das pessoas não encontram lugar. Há pouca participação, pouca comunhão e muita opressão sobre os pobres. Eles gritam por justiça e se organizam para a libertação de seus grilhões” (BOFFE, 1986, p. 23). Vale apenas também registrar a experiência e a resposta de Dom Pedro Casaldáliga, quando perguntado sobre as campanhas de alguns jornais como o “Estado de

---

imposto pelo regime e pelas classes dominantes – e, em particular, o capitalismo selvagem expandindo-se nas áreas rurais e expulsando os lavradores de suas terras – foi submetido a um tiroteio crítico cada vez mais forte por parte da CNBB. A Igreja foi acusada, pelo alto escalão do Exército, de ser subversiva e inspirada pelo marxismo – bem como utópica, feudal e atrasada, devido a sua oposição à “modernização” e ao “progresso” (capitalista). Também no mesmo período começaram a crescer as comunidades eclesiais de base (CEB), impulsionadas por muitos padres e religiosos e com o apoio dos bispos radicais. As ordens religiosas femininas não só eram as mais numerosas – existem 37 mil freiras no Brasil – mas também o fator mais eficaz na promoção de CEBs nas comunidades pobres urbanas. Como resultado, no fim da década, já havia dezenas de milhares de tais comunidades de base, com centenas de milhares (talvez alguns milhões) de participantes” (2016, p 152).

São Paulo” que foram promovidas contra as CEBs e contra as pessoas do clero acusando-os de subversivos e anticapitalistas.

Existe um outro Estado de São Paulo, que, pra mim, é o povo. Felizmente de onde sai o poder do dinheiro sai também o poder da libertação. Não me considero tão importante a ponto de articular um descontentamento de milhões de brasileiros. Quem o articula é a falta de moradia na cidade, é o desemprego. É toda esta injustiça institucionalizada se concretizando, e querendo justificar a situação, quem está articulando o descontentamento. [...] Evidentemente tenho feito uma opção clara, mas possuo uma que é vital e evangélica, que exige inclusive uma opção política. Sou a favor do socialismo, porque não vejo outra saída. [...] E sou, obviamente, a favor do anti-capitalismo, e por uma razão muito simples: o capitalismo, por definição, é lucro, é acumulação, é privilégio. E para poder ser lucro acumulado, e em privilégio de uns poucos, tem que ser opressão, exploração e repressão, quer dizer, visceralmente anticristão. O capitalismo, para mim, é irrecuperável (CASALDÁLIGA, 1983, p. 21-22).

Estes posicionamentos exprimem a postura da Igreja a partir da década de 1970, momento este quando os teólogos da Teologia da Libertação e a CNBB se posicionavam juntos contra o sistema de dominação e opressão que se instalou no Brasil e na América Latina. Dom Pedro Casaldáliga enquanto bispo de São Félix e sofrendo com as perseguições, declarou:

Somos perseguidos porque estamos com o povo, defendendo os seus direitos. A Prelazia de São Félix é uma Igreja perseguida porque não quis mesclar-se com o poder da política e do dinheiro.

E seremos perseguidos cada vez mais por que, com a força de Deus, continuaremos ao lado dos oprimidos e dos pobres (CASALDÁLIGA<sup>109</sup> *apud* DUSSEL, 1982, p. 292).

A CNBB, como vimos, manteve uma relação cheia de turbulências com o último Regime Militar, onde de início induzida pelas forças conservadoras declarou seu apoio ao regime. Contudo, no decorrer dos anos, devido ao processo de mudanças internas nos organismos da Igreja, a postura se inverteu, e os conservadores perdem força e passam a ser acomodados, isso, não sem atritos. A ala mais progressista identificando-se e articulando-se com os setores sociais tornou-se a principal força de oposição ao Regime Militar. Neste processo contando com uma base de apoio dos movimentos sociais a Igreja articulou muitas ações que levaram a organização social.

E assim, dentro deste contexto, especificamente a partir de 1970 a Igreja foi se posicionando com uma visão cada vez mais crítica e libertadora, de modo que, as CFs acompanhavam essa postura sendo conduzidas nessa perspectiva, como podemos perceber na indicação feita na nota 96, que recorda os temas e lemas das CFs. E a CF de 1982 inserida nesse contexto ao tratar da educação não se desviou do perfil crítico e comprometido com a verdade e a justiça, conduzindo a reflexão sobre a realidade sofrida que se impunha sobre as classes trabalhadoras e os mais pobres, na perspectiva da libertação e do compromisso social,

---

<sup>109</sup> Casaldáliga escrevia então este poema “Gado graúdo, ricas lavouras, grandes estradas. Futuro esplendoroso do Brasil assentado nos ossos dos peões mortos de malária, cavados à pistola de negreiros dessangrados pela fome e pelas mentiras” (CASALDÁLIGA *apud* DUSSEL, 1982, p. 292).

analisou as relações de classe, de poder e opressão, e como isso foi se modificando e interferindo na vida dos brasileiros.

### 2.3 VER<sup>110</sup>: UMA EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA E DA PAZ

O ano de 1982, em plena ditadura civil-militar, foi marcado por conflitos, distâncias e dominações, e a motivação feita pela CF foi de construir uma verdadeira fraternidade a partir da justiça e da paz, buscando a superação do egoísmo, das injustiças e da opressão. Isto porque “viviam-se uma situação social e política, com regimes militares e modelos econômicos que incrementavam e acentuavam situações de miséria, dependência e censura” (PUNTEL, 2019, p. 417). Esta situação era continental e já vinha a longa data sendo refletida e questionada pela Igreja latino-americana. Segundo Gutiérrez

voltando a Medellín e aos discursos de João Paulo II, Puebla emitirá um juízo teológico ao chamar de “pecado social” a injustiça institucionalizada em que vive nosso Continente; fato este que se agrava porque esta ordem social iníqua se verifica em países que se dizem católicos. Vemos – diz Puebla – à luz da fé, como um escândalo e uma contradição com o ser cristão, a brecha crescente entre ricos e pobres. O luxo de alguns poucos converte-se em insulto contra a miséria das

---

<sup>110</sup> A metodologia usada pela CF de 1982, para conseguir ler a realidade e dar uma resposta ao povo brasileiro, se deu a partir do método Ver, Julgar e Agir, e assim a Igreja Católica por meio da CF procurou “convidar-nos a: VER a nossa realidade educacional, JULGAR esta realidade à luz da fé e AGIR de modo coerente” (CNBB, 1982, p. 7), com objetivo de despertar na sociedade em geral o desejo de superar as barreiras que lhes são impostas, para juntos construir novos caminhos.

grandes massas. Isto é contrário ao plano do Criador e à honra que lhe é devida. Nesta angústia e dor, a Igreja discerne uma situação de pecado social, cuja gravidade é tanto maior quanto se dá em países que se dizem católicos e que tem capacidade de mudar (1980, p. 31).

Estes anos foram um tempo em que a sociedade, a família e a educação também estavam sendo afetadas pelo modelo industrial de sociedade que estava se consolidando. Segundo o texto da CF de 1982 o contexto também era caracterizado por precárias condições de trabalho e transporte e, além disso,

[...] os baixos salários, os riscos de desemprego geram uma dispersão da família, mantendo os pais afastados dos filhos e dificultando o processo de educação familiar. [...] por causa disso, nosso modelo de sociedade agrava o problema do menor abandonado, da mendicância, da prostituição e da violência, especialmente juvenil [...] migrações desordenadas [...] inúmeros jovens se afastam da família, a fim de buscarem melhores condições de escolarização e trabalho [...] a estruturação individualista e competitiva de nossa sociedade leva à busca do saber, da técnica e da educação, como formas de obter 'status', lucro e poder. A motivação dominante é o desejo de privilégio, sem a devida consciência de sua responsabilidade social (CNBB, 1982, p. 7).

A CF de 1982<sup>111</sup>, trouxe como ponto de partida e fundamentação a Sagrada Escritura interpretada pela via de

---

<sup>111</sup> Naquele período a CNBB estava configurada do seguinte modo: Presidente – Dom José Ivo Lorscheider (progressista) que exerceu seu mandato de 1979-1987 (sucendendo Dom Aloisio Lorscheider (progressista) que exerceu seu mandato de 1971-1979); vice-presidente – Dom Clemente José Carlos de

compreensão da Teologia da Libertação apoiada nas bases das Conferências Episcopais Latino-Americanas realizadas em Medellín e Puebla destacando uma fundamental referência de inspiração para toda a caminhada dos movimentos de libertação; a libertação da escravidão e a busca da terra prometida: o Êxodo<sup>112</sup>. Segundo Dussel, “Estamos, então, indicando que o Êxodo, livro [...] narrativo, de conteúdo de eticidade, a ser tratado filosoficamente, é uma ‘racionalização’ do que chamaríamos de modelo teórico de *dominador/oprimido* como ponto de partida de um *processo de libertação*” (DUSSEL, 2012, p. 46). Partindo desta compreensão, entendemos que o ideal de libertação se tornou um estímulo para o povo judeu, muçumano e cristão, como para muitos grupos sociais ligados à Igreja na América Latina e em todo mundo, para perseverarem na luta pela transformação social, diante dos obstáculos impostos pelo poder das classes dominantes.

Por esse viés de compreensão, partindo dos “dados de nossa realidade educativa, percebe-se a necessidade de criar condições para a prática de uma educação libertadora, a serviço da construção de uma sociedade fraterna” (CNBB, 1982, p. 18). Segundo Libanio (1983), toda ação da educação libertadora busca a libertação integral e total, que possibilite a promoção social de todos os seres humanos levando-os a um verdadeiro desenvolvimento, que é para todos a passagem de

---

Gouveia Isnard (progressista) 1979-1983; e Dom Benedito de Ulhôa Vieira (moderado) 1983-1987; secretário-geral – Dom Luciano Mendes de Almeida (progressista) que exerceu seu mandato de 1979-1987, e nos anos de 1987-1995 foi o presidente da CNBB.

<sup>112</sup> Segundo Dussel, “a releitura posterior deste texto durante séculos, em outros momentos históricos do mesmo sistema inter-regional posterior, instaurará um tipo de *racionalidade libertadora* específica na história planetária, e que tentamos *formalizar* filosoficamente” (2012, p. 29).



condições de vida menos humanas a condições mais humanas. Por isso, a CF de 1982, “enquanto momento forte de Evangelização, reflexão, conversão e ação, [...] [procurou] levar a rever os processos, relações e atividades educativas pessoais e grupais e a incentivar a promoção de uma educação libertadora e evangelizadora em todas as situações” (CNBB, 1982, p. 18). Segundo Libâneo, a marca registrada da educação libertadora é ser contra toda e qualquer forma de autoritarismo. Por esse motivo ela valoriza

a experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica [...] dando mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual prefere as modalidades de educação popular “não-formal” (1994, p. 32).

Para Libâneo não é próprio da educação libertadora falar do ensino escolar, pois sua abordagem foge dos padrões formais escolares. Entretanto, professores e educadores a utilizam, pois, sua metodologia “questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação” (1994, p. 33). A educação libertadora é uma educação que valoriza o saber popular, e que está preocupada em refletir situações concretas dos indivíduos, no contexto, na sociedade e na cultura em que estão inseridos. A educação libertadora é essencialmente política, e sua prática pedagógica se dá através do trabalho em grupo por meio da problematização de situações da realidade concreta dos indivíduos.

O eixo central da proposta da CNBB nas CF foi/é construir uma sociedade de irmãos a partir de relações justas e fraternas, o que só acontece quando os cidadãos conseguem desenvolver uma consciência crítica da realidade, em vista de transformá-la. Nesta perspectiva a CF de 1982 começou com uma pergunta geradora que marcou o compasso da sua abordagem sobre a educação: “a serviço de quem, de que tipo de homem e de sociedade está a educação?” (CNBB, 1982, p. 7). A escolha do lema “A verdade vos libertará”, visou recordar as inúmeras formas de escuridão e escravidão que estavam presentes na sociedade brasileira da época, e das quais era preciso à libertação. Conforme indicado no texto base de 1982 “a raiz de todas elas [desigualdades] é o pecado pessoal e social, que se manifesta nas realidades concretas da vida, marcadas pela não-fraternidade e opressão do irmão.” (CNBB, 1982, p. 6). Essa postura da CF DE 1982 reforçou a posição dos bispos assumida em Medellín, quando afirmaram que era preciso “defender, segundo o mandato evangélico, os direitos dos pobres e oprimidos” (CELAM, 1985 p. 63), por quê;

o pobre é antes de tudo o oprimido [...] assim como não há pai sem filho [...] não há pobre sem rico [...] nenhuma forma de pobreza é uma pura carência de algo a alguém, mas a desapropriação de algo padecida por alguém (oprimido) por parte de outro [...] Há um pobre real diante de Deus, porque há um dominador contra Deus que torna o pobre o que ele é: um oprimido, um ser carente de suas possibilidades de vida (DUSSEL, 1983, p. 688).

Para Boff, os pobres na América Latina possuem muitos rostos como apontaram os bispos na Conferência de Puebla, e eles “são filhos e

filhas de Deus desfigurados, são negros segregados, indígenas desprezados, mulheres reprimidas, pobres sócio-econômicos explorados” (1986, p. 23). Por isso, a verdade a que se buscou chegar na CF DE 1982, foi, a aquela “que não se reduz a nenhuma teoria ou conjunto de verdades, mas é o próprio Jesus Cristo a ensinar-nos o caminho com sua vida e mensagem” (CNBB, 1982, p. 6), e a libertação que se pregou foi a superação do próprio egoísmo, em vista de uma convivência mais autêntica e fraterna, que exigiam também a transformação das estruturas sociais “em instrumentos eficazes de Comunhão e Participação” (CNBB, 1982, p. 7).

Contra a dominação e a opressão estrutural produzida pelo regime militar, apoiados nas palavras de Jesus “sabeis que os chefes das nações as dominam e os grandes fazem sentir seu poder” (Mt 20, 25), os bispos já na Conferência de Medellín corajosamente exigiram que “governos e classes dirigentes eliminem tudo quanto destrua a paz social: injustiça, inércia, venalidade, insensibilidade” (CELAM, 1985 p. 63), para evitar que o processo de libertação pessoal e social, fosse desvirtuado, pois “quando desvirtuado, contudo, este processo favorece e consolida a escravidão e dominação” (CNBB, 1982, p. 7). A CF de 1982, recordando o Documento da Conferência de Puebla denunciou em nível continental à proposta militar, do Estado de Segurança Nacional que implantou uma postura elitista e vertical “que suprimiu a participação do povo nas decisões políticas” (CELAM, 1983, p. 228), e que falsamente se justificava como a doutrina defensora da civilização ocidental cristã. Como que com isso tivessem os argumentos suficientes para justificar e desenvolver um sistema repressivo. Diante dessa realidade, recordando as palavras do Papa João Paulo II dirigida aos

índios mexicanos, os bispos na Conferência de Puebla se comprometeram em ser “a voz de quem não pode falar ou de quem é reduzido ao silêncio” (1983, p. 3).

Partindo desta perspectiva, a CNBB, na primeira parte do texto da CF de 1982, no “Ver” destacou que o olhar da Igreja sobre a educação não é, e nem pode ser um olhar neutro, mas sim “comprometido e sofrido de quem deseja o homem e a sociedade libertos para a Fraternidade” (CNBB, 1982, p. 7). Por causa disso, destacou que é preciso que todos saibam que os processos educativos são afetados pelo modelo de sociedade que se tem,<sup>113</sup> e que numa sociedade onde se tem por base o individualismo e a competição, a educação pode tornar-se uma questão de status e poder, sem consciência e sem responsabilidade social.

A CF de 1982 denunciou ainda, que devido à escassez de oportunidades dadas, a educação se tornou um privilégio de poucos sendo “reduzida a mero objeto de consumo, a serviço de grupos privilegiados. [onde] [...] o povo [foi] reduzido a simples espectador ou, quando muito, a participante meramente simbólico dos acontecimentos políticos e sociais” (CNBB, 1982, p. 8). Esclarecendo esse contexto, Dussel afirmou que quando uma classe objetiva se manter no topo da dominação político-social, ela começa a elaborar novas leis, as quais visam justificar suas ações e condenar a oposição dos que são

---

<sup>113</sup> Conforme indicado no texto da CNBB, com “os ‘salários baixos’, os riscos de desemprego geram uma dispersão da família, mantendo os pais afastados dos filhos e dificultando o processo de educação familiar” (1982, p. 7). O modelo político-social que estruturava a sociedade da época agravava o problema do menor abandonado, da prostituição, mendicância e da violência. As migrações desordenadas geravam um desenraizamento cultural, o que não era bom, visto que também eram reduzidas as oportunidades de educação.

dominados, de modo que “toda ação ou luta do pobre contra a ‘ordem’ estabelecida, dentro da qual é uma classe, é uma ação contra ‘a lei’, contra a legalidade, a estrutura e o poder orgânico do sistema” (DUSSEL, 1983, p. 691).

Os anos 1980 foram uma época de contradições, de embates entre forças reacionárias e progressistas, mas possibilitou processos de educação participativa por meio de sindicatos, associação de moradores e entidades de classe, que foram identificadas como fora-da-lei, e, por conta disso, foram combatidas e “por muito tempo mutiladas, quando não anuladas pelas arbitrariedades do sistema” (CNBB, 1982, p. 8). A CF de 1982 frisou que os meios de comunicação, jornais, revistas e a educação, enquanto comunicadores subliminares da visão de homem e sociedade daqueles que detêm a concentração do poder, desencadearam processos de colonização cultural, que descaracterizaram a cultura popular e nacional, fabricando novos valores artificiais de um mundo ilusórios que foram impostos pelo sistema vigente mediante o aparelhamento ideológico, com o objetivo de estimular um consumo desenfreado de bens de consumo. É por isso que

no sistema capitalista o “sujeito” do sistema é o proprietário. [de modo que] [...] o sujeito torna-se real na posse da coisa como propriedade privada, exclusiva e excludente. Todo pobre, como carente de bens, é o não-proprietário, o não-sujeito de direitos, porque não tem nada sobre o que poderia exercer seu direito. O pobre como não-proprietário e não-sujeito não aparece como parte constituinte do sistema. No sistema fetichizado não há lugar para o pobre. O sujeito absoluto criador do sistema é o capital; os capitalistas ou proprietários são os sujeitos-portadores do capital parcial. A lei absoluta do sistema é o lucro. A

repartição do lucro (graça santificante do fetiche) não se faz em vista das necessidades reais e humanas do pobre, mas a partir da participação no poder do capital. O pobre, como não-é (é o “nada” no sistema onde surgirá um novo sistema: *ex nihilo omnia fiunt*), é imolado ao fetiche dinheiro, [...] O sistema capitalista e seu fundamento, o capital, se fetichizou. O sistema define-se a si mesmo como o Reino, como o Reino que “já” existe total e eternamente. Em seu nome mata-se o homem, as classes oprimidas, as nações dependentes. Tudo o que se levanta contra o fetiche é para o fetiche o mal, o próprio maligno, o perigo, o inimigo. Na unidimensionalidade do sistema “o outro” é seu oposto total e mortal. O pobre é o inimigo total do sistema porque aspira a outra ordem mais justa (DUSSEL, 1983, p. 692-693).

A CNBB na publicação: *Exigências Cristãs de uma Ordem Política*, afirmou que nenhum modelo político é perfeito ou definitivo, e todos são questionáveis e não aceita “a acusação de intromissão indébita ou de subversão, quando no exercício da missão evangelizadora, denuncia o pecado, questiona aspectos éticos de um sistema ou modelo e alerta contra o perigo de um sistema vir a se constituir a própria razão de ser do Estado” (CNBB, 1977, p. 3).

A CF de 1982 denunciou que os processos realizados para diminuir os percentuais de analfabetismo (os dados do governo da época passaram de 50,3% em 1950 para 10% em 1980) eram mais uma tentativa do governo de melhorar a imagem do país em nível internacional, do que uma realidade<sup>114</sup>. Foi conseguido perceber ainda que “essa forma de alfabetização é pouco relevante para o povo, uma

---

<sup>114</sup> Manobras fictícias para ideologicamente convencer o povo de uma realidade não existente.

vez que seu resultado se reduz muitas vezes no aprendizado da combinação de letras e desenho do próprio nome, [o que] pouco ajuda o povo a interpretar e a transformar a situação em que vive” (CNBB, 1982, p. 9).

Conforme Morais; Santos e Chaves (2022), com o Golpe de 1964 foram cancelados movimentos que visavam à educação e a promoção popular tais como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) por possuírem uma perspectiva crítica e foi assumida a proposta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>115</sup> que era uma educação vinculada a noção de desenvolvimento econômico e visava o ingresso no mercado de trabalho das indústrias. Segundo Morais; Santos; Chaves:

no Brasil já tivemos inúmeras iniciativas que tentaram acabar com o analfabetismo [...] nenhuma delas, no entanto, conseguiu eliminar de vez o analfabetismo do País. Algumas por

---

<sup>115</sup> Segundo Morais, Santos e Chaves “com os militares e o ensino do MOBRAL, a alfabetização funcional tinha como objetivo preparar a população adulta e jovem para o mercado de trabalho e gerar neles o desejo de melhorar de vida por meio da ampliação do nível de escolaridade. [...]A principal crítica ao método é que este propunha uma alfabetização descontextualizada da realidade dos educandos; [...]a proposta educativa parte do método de alfabetização de Paulo Freire, mas se adequa às exigências do regime militar. Imita as palavras-geradoras, mas o conteúdo das palavras é gerado pela equipe do Programa e não a partir da vivência da comunidade, e o conteúdo é nutrido da ideologia do sistema de governo da época. Ideologia que pregava a conformação social, a paz, a “ordem”, embora tudo estivesse fora de ordem, principalmente para as pessoas de classes sociais baixas, o público-alvo do MOBRAL, mas muitos destes sequer questionavam essa “ordem”, pois não tinham consciência de sua situação de opressão” (2022, p. 69).

fracassarem no método, outras por terem sido interrompidas bruscamente como é o caso das campanhas de educação popular na década de 1960 (2022, p. 69).

Dentro deste contexto de censura a tudo o que ousava ir contra os ideais do regime militar “obviamente [que] uma educação libertadora, como era a proposta de Paulo Freire, não era mais bem vista nem desejável aos jovens e adultos analfabetos. Nesse momento foi iniciada uma nova proposta de educação de jovens e adultos, desta vez com os desígnios dos militares” (MORAIS; SANTOS; CHAVES, 2022, p. 63). Com uma postura de rejeição a tudo e todos que tivesse uma postura crítica o atendimento escolar durante o regime militar deixou muito a desejar, visto que no início dos anos 1980 se tinha aproximadamente 120 milhões de pessoas no Brasil e

as previsões do MEC para a década de 1980 apresentam o seguinte quadro para o 1º e 2º graus: em 1979, 3.440.803 crianças atingiram a idade escolar. Deste número, 1.394.042 (40,5%) não chegaram a matricular-se. Da primeira para a segunda série, são eliminadas 818.710. Por conseguinte, 64,3% ou não entraram na escola, ou dela foram excluídas antes da segunda série do primeiro grau. Em 1981, apenas 28,5% das crianças que deveriam estar cursando a terceira série permanecem na escola. Os mesmos estudos do MEC preveem que, desse mesmo grupo de crianças, apenas 580.128 (16,5%) chegarão a matricular-se na 8.ª série em 1986, e somente 422.915 (12,2%) conseguirão chegar à 3.ª série do 2.º grau (CNBB, 1982, p. 9).

Segundo a CF de 1982, “a quase totalidade das crianças eliminadas tão cedo do sistema escolar provêm de famílias pobres de



camponeses e operários. Isto reflete a marginalização desses grupos” (CNBB, 1982, p. 9). E uma solução para esse problema seria destinar mais recursos para a educação, mas estes recursos eram “gastos em grande parte na sustentação da gigantesca máquina burocrática e na construção de prédios, muitas vezes luxuosos” (CNBB, 1982, p. 10). Isso tudo fez com que a educação tornasse um privilégio para poucos, aumentando a distância cada vez maior entre ricos e pobres. Isso porque, como já sabido “a escola reproduz em seu interior as mesmas características da sociedade” (CNBB, 1982, p. 10). Toda essa marginalização, para Dussel (1983) não era por acaso, era a explicitação de que o pobre é inimigo dos donos do sistema, e por isso tinha de ser oprimido e escravizado. Quantas vezes já escutamos; que o pobre é pobre porque quer, porque não quer trabalhar, etc. Isso é o linguajar da opressão de classe.

A ditadura civil-militar forjou um projeto educacional vinculado ao projeto político do governo, “que colocava a educação em uma condição de dependência do projeto de desenvolvimento econômico [...] numa perspectiva tecnocrática e economicista, própria da teoria do capital humano, que dava sustentação ao modelo” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 282). A ditadura civil-militar foi herdeira da reivindicação do setor privado da “‘liberdade de poder ensinar’, ou seja, de vender serviços educacionais, como o de realizar suas atividades por meio da gestão de recursos estatais” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 271). O debate entre o público e o privado foi muito forte durante o processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBEN 4.0224/1961 que resultou em uma

legislação dúbia que destacava a responsabilidade do Estado e que também permitia

o setor privado operar com bastante liberdade na educação brasileira. Durante a ditadura, mesmo a LDB sendo reformada pela Lei 5.692/1971, esta liberdade persistiu. Esta lei, que criou os ensinos de 1º e 2º graus, não pode ser considerada uma lei privatista, mas expressa uma considerável gentileza do Estado para com o setor privado, na forma de eventuais amparos financeiros (Art. 45 da Lei 5692/1971), setor este que era dominado, essencialmente, àquele tempo, pelas escolas confessionais (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 271).

A escola naqueles anos estava destinada a dar mais importância à transmissão de conhecimentos, por meio de uma perspectiva autoritária, do que ao espírito crítico, identificando “de maneira quase exclusiva a cultura com o saber de grupos dominantes” (CNBB, 1982, p. 10), e desenvolvendo mecanismos de submissão e despersonalização, que privilegiavam a competição e não a solidariedade. Dentre os descaminhos educacionais da ditadura civil-militar é de se destacar o contato do governo com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que propunha um conjunto de ações e acordos assessorados pelos EUA que buscava “efetivar uma proposta de gestão e planejamento que, inclusive, favorecesse a privatização das escolas” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 273). Eis aí o porquê a preocupação da CF de 1982 em abordar o tema da educação, pois entendeu-se que era preciso que o povo buscasse se envolver e compreender o cenário político-educacional, e o que estava em jogo.

Para entender essa questão recorreremos a teoria de Saviani, onde descreve que:

As teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido de conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (2008, p. 12).

Conforme a afirmação feita por Saviani, e tendo a compreensão que existe uma grande disputa entorno da educação, e que tomando por opção analisar a educação pelo viés da educação libertadora, é possível entender que, objetivando uma ação concreta, “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12), para conseguir ter mais poder político e mudar a realidade.

A educação no período do regime militar nas realidades rurais era abandonada, e o excesso de burocratização era “um sério obstáculo à originalidade das instituições de ensino. Em algumas áreas, a inversão

de capital privado na educação transformou as escolas em empresas com objetivos de lucro” (CNBB, 1982, p. 10). Deste modo o ensino oferecido se tornava inadequado às exigências da realidade social, mas apropriado para as empresas que faziam da educação uma fonte de capital. A CNBB constatou que “as estruturas escolares não canalizam a participação: [e que] elas desenvolvem mais a dependência e a competição entre as pessoas que o entrosamento e a cooperação” (CNBB, 1982, p. 62). Segundo Freitas (2012), os que visam empresariar a educação estando no poder ou sendo a base do poder, primeiro procuram dismantelá-la, rebaixando-a o máximo que podem, para em seguida poderem apresentar uma proposta empresarial que resolva o problema. É uma jogada complexa para transformar a educação num grande negócio para os empresários da educação.

Segundo Paulo Freire (2020), toda modalidade de educação elitista é opressora, pois introjeta nos oprimidos a sombra dos opressores, e ao seguir as pautas destes começam a temer a liberdade, diante do cenário de guerra que as elites fabricam. Para Freire, que também bebeu na fonte da Teologia da Libertação, é preciso um caminho pedagógico onde o oprimido tenha condições de se reconhecer como oprimido para começar a se organizar e lutar pela sua libertação. Por esse motivo que para a Teologia da Libertação

os pobres já não são basicamente objetos de caridade, e sim agentes de sua própria libertação. A ajuda ou assistência paternalista é substituída pela solidariedade com a luta dos pobres por auto-emancipação. Aqui é que se estabelece a conexão com o princípio político marxista fundamental: a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores. Essa mudança talvez seja

a nova contribuição política mais importante por parte dos teólogos da libertação. E a que tem maiores consequências na área da práxis social (LÖWY, 2016, p. 130-131).

A CF de 1982 também identificou que muitas escolas e universidades católicas enfrentavam “dificuldade de sua sustentação econômica, sobretudo considerando que deveriam atender principalmente os pobres (cf. Puebla, 1043), e [com] o perigo de identificação com o sistema socioeducacional vigente<sup>116</sup>” (CNBB, 1982, p. 10), se viam em maus lençóis. Existiam alguns processos educacionais nas escolas católicas que procuravam suscitar nos alunos e pais uma maior consciência crítica, que os ajudasse a questionar os anti-valores da sociedade, e algumas outras iniciativas com as camadas mais populares, mas “deve-se confessar que ainda resta muito a fazer para que as escolas católicas se ponham decididamente a serviço da participação e da fraternidade” (CNBB, 1982, p. 10), visto que durante a ditadura civil-militar

A atividade da Igreja Católica foi decisiva para conformação do *lobby* favorável aos interesses privados na educação em vários níveis. Mesmo após a multiplicação dos estabelecimentos privados de ensino, os católicos conservavam uma participação considerável no comando de uma

---

<sup>116</sup> A Diocese de Palmas - Francisco Beltrão na figura do seu primeiro Bispo Diocesano Dom Carlos Eduardo Sabóia Bandeira de Melo (conservador), apresentou essa realidade criticada pela CNBB. Não dava para esperar outra postura de um bispo conservador, que se aproveitou do momento para expandir seus ideais e convicções subsidiado pelas políticas do regime militar, e provavelmente não via nisso nenhuma contradição. Dom Carlos foi o fundador do CPEA, mas morreu antes da faculdade começar a funcionar, não teve tempo, portanto de interferir na política adotada pela instituição (GUERIOS, 2023).

rede de escolas de ensino médio e de universidades, constituindo-se como um poderoso grupo de pressão sobre as decisões acerca da política educacional. A Associação de Educação Católica (AEC) desempenhou um papel fundamental no perfil privatista da Lei nº 4024/1961 e continuou a ser uma agência importante de organização dos interesses profissionais no ensino durante a ditadura militar, participando na elaboração das leis e políticas públicas (LIRA, 2010, p. 104).

A CF de 1982 percebeu que era preciso superar as falhas na educação católica que tendiam a se perpetuar entorno da “ação centrada basicamente no educador, no padre, no agente de pastoral; atitude assistencialista e paternalista em relação aos pobres<sup>117</sup>; pregação desvinculada da realidade social e histórica; e passivíssimo dos fiéis” (CNBB, 1982, p. 11). E o pior é que ainda neste contexto muitas famílias reproduziam dentro de suas casas “as relações de dominação do sistema, por causa dos condicionamentos econômicos, políticos e culturais que influenciam na vida familiar”<sup>118</sup> (CNBB, 1982, p. 63). O

---

<sup>117</sup> Segundo Löwy, “o Vaticano acusa os teólogos da libertação de terem substituído os pobres da tradição cristã pelo proletariado marxista. Essa crítica é inexata. Para os teólogos da libertação, ‘os pobres’ é um conceito que tem conotações morais, bíblicas e religiosas. O próprio Deus é definido por eles como o ‘Deus dos Pobres’ e Cristo se reencarna nos pobres crucificados dos dias atuais” (2016, p. 130).

<sup>118</sup> De acordo com Bouffleuer, “o discurso da libertação se concretiza ao tematizar os diversos níveis de proximidade entre os homens. Assim, aplicam-se categorias dusselianas às relações homem-mulher (erótica), pai-filho (pedagógica), irmão-irmão (política)” (1991, p. 74). Essas relações possuem o jogo da dominação, onde a erótica caracteriza as relações de dominação do homem sobre a mulher, a qual passa a ser vista como coisa que serve seja “para os serviços da casa, seja para as necessidades sexuais. [...] A alienação ou dominação pedagógica está no não reconhecimento do filho-discípulo como distinto, como alguém com mundo e história próprios. A educação que propõe

processo que levou a Igreja a rever suas ações se deu fortemente na década de 1970 quando impulsionada pela ação das CEBs e pela reflexão socio-política-religiosa da Teologia da Libertação

determinados setores da Igreja Católica [entraram] na luta contra a ditadura que, a partir da Conferência Nacional dos bispos do Brasil (CNBB), e as Conferências Fundacionais do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM): Medellín (1968) e Puebla (1979) passaram a atuar decisivamente no Trabalho das Comissões de Direitos Humanos, nas denúncias contra a doutrina de segurança nacional (LIRA, 2010, p. 206).

Diante deste contexto viu-se a necessidade de uma nova prática pedagógica, que fizesse frente a influência do pensamento opressor, fazendo “da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2020, p. 41). Situação essa que já acontecia nas CEBs por meios do desenvolvimento de processos de participação e fraternidade que apontavam para uma nova sociedade. A pedagogia das CEBs se pautava no respeito à opinião de cada um, na valorização da experiência de vida, no espírito de colaboração, e não de dominação,

---

ao filho-discípulo um projeto de vida nos moldes do mundo dos adultos (do pai-mestre) é sempre uma forma de alienação pedagógica. A repetição de “o mesmo”, da totalidade vigente é que constitui a perspectiva da ontologia da totalidade. [...] A política pode ser vivida no domínio de um sobre o outro ou na liberdade dos irmãos que vivem na justiça. A exploração de classe, a submissão de povos e o controle político e econômico do centro sobre a periferia são dominações de um irmão sobre o outro; são dominações políticas no sentido mais global” (BOUFLEUER, 1991, p. 75-76).

mas no geral da sociedade, as relações educativas ainda aconteciam por meio de

relações verticais, de poder e dominação, relações apassivadoras, que continuam e reforçam as características da sociedade circundante. Esse tipo de relacionamento vertical é praticado também por pessoas e grupos que, procurando superar a dominação que sofrem, invertem simplesmente os papéis e acabam por manter as mesmas formas destruidoras do diálogo. Apesar disso, educadores cada vez mais numerosos esforçam-se por ultrapassar esse tipo de relação, substituindo-a por outras participativas e fraternas (CNBB, 1982, p. 12).

Fazendo frente ao regime militar, o tom dado à proposta da CNBB no ano de 1982 para a educação foi o da fraternidade, e por isso, partiu-se do princípio de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência, e devem agir em relação uns com os outros com espírito de fraternidade” (ONU *apud* CNBB, 1982, p. 12). Logo, todos tem o direito de liberdade de pensamento, de poder expressar a sua opinião, e o direito a educação gratuita (princípios parcialmente ou totalmente violados pelo regime), pois na base de todos os direitos está a dignidade da pessoa, e esta deve promover a construção de uma nova sociedade onde todos possam ser igualmente respeitados nos seus direitos.

A fraternidade que a CF de 1982 propôs não era a aceitação da opressão de modo submisso para não haver divisões, mas o processo que conduziria o oprimido a entender que ele tem o direito de lutar por condições melhores. Por isso, pretendia-se que a educação fosse mais



libertadora, sendo uma contraproposta ao modelo de sociedade da época cuja “a estrutura [...] conduz os homens ao individualismo e à competição, para subir na vida, em busca de lucro e poder. A educação é por vezes entendida como busca do saber, apenas para ter posição social, sem formação para a responsabilidade social” (CNBB, 1982, p. 40).

Dessa maneira, a proposta de educação da CF de 1982 aconteceu em sintonia com a das Conferências de Medellín e Puebla, exigindo que a educação evangelizadora assumisse e completasse a noção de educação libertadora, ou seja, uma educação que contemple o ser humano na sua totalidade, de relações, aquisição de cultura e conhecimento em vista da transformação social. Por isso, a proposta foi de uma educação dialogal voltada para a responsabilidade social e política, que se caracterizou pela profundidade interpretativa dos problemas e pelo desenvolvimento da capacidade de construir soluções mais humanas.

#### 2.4. JULGAR: UMA EDUCAÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DAS INJUSTIÇAS E DO EGOÍSMO

A CNBB para conseguir emitir uma palavra sobre a realidade educacional brasileira estruturou a CF de 1982 a partir de fundamentos teológico e bíblicos organizados em quatro unidades: “processo educativo de Deus com os homens, vida e mensagem de Jesus Cristo, caminhada do povo de Deus num mundo de conflitos e de não-fraternidade, e ensinamentos do Magistério da Igreja” (CNBB, 1982, p. 12-13).

A CF de 1982 destacou que os textos bíblicos ao descreverem a história do povo Judeu em suas relações sociais-políticas-religiosas, e de modo especial na literatura do Êxodo descreve o processo de libertação do Egito. Esta literatura foi/é interpretada pela Igreja na realidade latino-americana para dizer que assim como Deus estava do lado do povo oprimido no Egito em seu processo de libertação, Deus está novamente junto com o povo oprimido da América Latina em seu processo de libertação (FREI BETTO, 2022).

É possível perceber através desta literatura bíblica uma relação pedagógica, um processo educativo no qual Deus foi preparando o seu povo “para a libertação, a fim de viverem a fraternidade. A história de Israel<sup>119</sup> descreveu um povo crescendo em autoconsciência” (CNBB,

---

<sup>119</sup> Os israelitas eram um povo nômade que veio da Palestina em busca de um lugar que pudessem ter melhores condições de vida, e em um determinado momento entraram e começaram a viver no Egito, e devido a uma alta fecundidade rapidamente se multiplicaram. O que gerou medo nos governantes egípcios, os quais lhes subterram a árduos trabalhos. Também queriam impedir o crescimento deste povo, sacrificando ou jogando no rio as crianças que nasciam meninos, onde o Faraó deu a ordem: “Se for menino matai-o. se for menina deixai-a viver. [...] ‘Jogai no rio todo menino que nascer. Mas, deixai viver as meninas’” (Ex 1, 16b. 22). A literatura usada na redação do livro do Êxodo busca descrever a exploração e o percurso do povo israelita para se libertar da escravidão a que foi submetido, como também as lutas contra outros povos e os processos para se organizar como povo livre a partir da formulação de novas leis. Moisés o líder, escapou da morte ainda menino recém-nascido. Como os pais não poderiam mais escondê-lo do Faraó o colocaram numa cesta de junco no rio, bem na hora que a filha do Faraó descia ao rio. Está comovida pede que encontre uma ama de leite para o menino. A beira do rio sua irmã que o acompanhava, disse á filha do Faraó: “queres que eu vá e te chame uma mulher dos hebreus que possa criar essa criança? A filha do Faraó lhe disse: ‘Vai!’ Partiu, pois a moça e chamou a mãe da criança. [...] Quando o menino cresceu, ela o entregou à filha do Faraó, a qual o adotou e lhe pôs o nome de Moisés” (Ex 2, 7b-8. 10) e o educou como nobre entre os membros do palácio do Faraó. Um dia Moisés já crescido, saiu para ver seus irmãos, e viu o sofrimento do povo, e a que forma de trabalho eram submetidos. Diante de uma

1982, p. 13), e que pelos sinais de Deus foi percebendo que era hora de libertar-se da opressão. A partir de Medellín, esse modo de pensar pelo viés da libertação sob a inspiração bíblica no Êxodo foi além do campo religioso, sendo assumido por vários seguimentos da sociedade, os quais mantiveram “uma base comum, romper com a alienação em vista da construção de uma práxis libertadora, no campo educacional ou fora dela” (PEREIRA, 2018, p. 128).

Partindo deste entendimento a CF de 1982 percebeu que era preciso, para realidade brasileira, um processo educativo pautado nos princípios da fraternidade, da verdade e da libertação, colocando a vida humana como valor supremo e o relacionamento fraterno como sendo a base de tudo. Em vez de tirar a vida do próximo, dar a vida por ele, num

---

sena de tortura intervém, e acaba matando o egípcio agressor. O Faraó tendo sabido da notícia procurou matar Moisés, o qual se retirou para uma região distante e lá também intervém em favor de um grupo de moças que cuidavam do rebanho de seu pai e que foram expulsas da fonte de água por outros pastores. Casando-se com uma delas, Moisés tornou-se também um pastor, começando uma vida nova. Mas eis que Deus lhe chamou a parte e disse: “Eu vi, a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi seu grito por causa dos seus opressores; pois eu conheço as suas angústias. Por isso desci a fim de libertá-lo da mão dos egípcios, e para fazê-lo subir desta terra para uma terra boa e vasta, terra que emana leite e mel [...] agora, o grito dos israelitas chegou até mim, e também, vejo a opressão com que os egípcios os estão oprimido. Vai, pois, e eu te enviarei a Faraó, para fazer sair do Egito o meu povo” (Ex 3, 7-8a. 9-10). E aí começou todo o processo de libertação, ir até o povo convencê-lo da sua escravidão, encorajá-los a enfrentar os opressores, e aguentar o processo de desmoralização dos opressores que intensificaram ainda mais a crueldade para destabilizar o processo de libertação, fazendo com que o povo oprimido se revoltasse contra seus líderes. O que exigia reconquistar a confiança do povo novamente, ameaçar o opressor até que ficasse cego de raiva, e está o fosse destruindo por dentro, além de começar a sabotar os principais setores, com as famosas pragas do Egito, até que o Faraó cedesse momentaneamente a partida do povo oprimido em direção de um novo lugar, mas em seguida o Faraó os perseguiu e nisso caiu em uma armadilha, e o povo concluiu a primeira fase da libertação.

verdadeiro relacionamento de irmãos, pois “o amor ao irmão é a forma visível de viver o amor de Deus invisível [...] a adoração do verdadeiro Deus não exige sacrifícios humanos como a adoração aos ídolos. Pelo contrário, a adoração a Deus só é verdadeira onde o homem é respeitado” (CNBB, 1982, p. 14). Esta postura nunca é fácil, e sempre será um desafio pois,

em cada época histórica, no confronto com as novas circunstâncias, as **comunidades cristãs**, não apenas as católicas, **têm que redescobrir a maneira concreta de seguir o caminho de Cristo.** [...] A fé continua assim a ser o processo educativo pelo qual Deus conduz, [...] não é um processo educativo simplesmente linear e sem empecilhos na prática da vida pessoal, social e eclesial. Ele é concreto, encarnado nas circunstâncias históricas (políticas, econômicas, sociais e culturais), com a tentação dos ídolos de cada tempo. Assim foi para o povo de Israel, como para o próprio Jesus em sua vida terrena e também para a Igreja no decorrer de sua história (CNBB, 1982, p. 15).

Este processo educativo não é tão fácil de ser elaborado dentro dos moldes e perspectivas de libertação, pois a própria situação de oposição e conflito social é a primeira grande barreira a ser vencida, porque “a escola [também] está em fase de transformação, como a sociedade [...] [e aí há] necessidade de criar uma nova escola, que seja instrumento de transformação e não de ajustamento ingênuo à sociedade” (CNBB, 1982, p. 62).

O movimento iniciado na América Latina pela Teologia da Libertação possibilitou um novo enfoque, uma nova perspectiva de compreensão da história, abrindo espaço para outras possibilidades de

reflexão, que ganharam espaço neste continente. Mas, para que esse caminho continue é preciso refletir criticamente a realidade em cada época, para que se consiga intervir nela com possibilidade da transformação. Porque

por exemplo, na América Latina entre o estado presente de opressão e a dependência do capitalismo norte-americano e o Reino escatológico para além da história, existe a dimensão de um sistema histórico diferente: por exemplo, o socialista. Um projeto histórico de libertação socialista opõe-se ao sistema vigente capitalista (que constitui o pobre como pobre e oprimido) e pode articular-se com o projeto escatológico de libertação do Reino (DUSSEL, 1983, p. 695-696).

Para Dussel (1983), a crise de fundo de todo cristão é como articular a dimensão histórica do Reino de Deus. Para alguns é através da conservação do *status quo*, porque o futuro é perigoso, estes são os conservadores. Para outros, não é preciso mudar radicalmente o sistema, só melhorá-lo, estes são os reformistas. Para outros, diante da situação estrutural e histórica dos pobres é preciso um novo sistema mais humano, com maior solidariedade e outros princípios, estes são os progressistas. Mas como afirmado no texto da CF de 1982 o fato é que:

a sociedade em que vivemos é uma sociedade profundamente dividida e não fraterna. É penetrada de conflitos com raízes econômicas, políticas, sociais que deverão ser superadas. [...] Como então ser irmão num mundo de conflito? **Como foram os profetas** e sobre tudo **como Cristo o foi**. Num mundo de divisão e de conflitos de interesses entre os homens, como poderá

alguém com vocação de irmão estabelecer relações pelas quais seja irmão de opressores e oprimidos? (CNBB, 1982, p. 15) (grifo do autor).

A solução apresentada pela CF de 1982 foi a de que:

a pessoa socialmente privilegiada torne-se “irmão” quando ouve o clamor dos pobres e se converte evangelicamente à sua causa. Igualmente a pessoa marginalizada torna-se “irmão” quando se converte evangelicamente, superando o individualismo para caminhar junto com seus irmãos, procurando em comum uma sociedade mais justa [...] O Irmão será irmão do opressor, e o amará, na medida em que denunciar profeticamente a opressão que este pratica. [Mas] não basta que a denúncia do irmão seja acolhida individualmente. Conversões individuais são insuficientes. Exige-se também a conversão social. O irmão se oporá à opressão, lutando pela libertação de seus irmãos, não para destruir a pessoa ou grupo privilegiado, mas para libertar uns e outros. A finalidade é torná-los agentes de um processo político, econômico, social e cultural participativo, que torne possível uma verdadeira convivência fraterna, decorrência da mudança estrutural da sociedade” (CNBB, 1982, p. 15-16).

A CF de 1982, portanto, propôs uma mudança radical, que começava por descobrir o irmão pobre e a partir dele buscar entender as causas da sua pobreza. Pois é percebendo o pobre que é possível perceber as falhas do sistema. Para Dussel, “o pobre, em sua pobreza visível, material [...] mostra claramente [...] quem sofre com a dominação. O pobre em sua realidade é a presença do pecado do sistema. O pobre é o sinal, a ferida sangrenta da enfermidade profunda e estrutural do sistema” (DUSSEL, 1983, p. 698). O entendimento da condição do

pobre e de sua pobreza que está em relação com o opressor e a opressão, não é algo pacífico, mas um processo pedagógico-político-social que perpassa pela compreensão da realidade, pela indignação, pela racionalização e pela ação.

Na realidade do pobre se revive a condição de Jesus Cristo “incompreendido pelo povo e pelos discípulos, condenado a morte pelos poderes religiosos e políticos. Por isso assumir a tarefa de irmão [...] exige esperança de ressurreição num mundo em que se multiplicam os sinais da morte” (CNBB, 1982, p. 16). Segundo Frei Betto (2022), a proposta de Jesus é o entendimento, a consciência sobre a realidade e os tipos de relações existentes nela, mas este processo não é imediato e instantâneo. E uma prova viva da falta de consciência é o fato da “dignidade da mulher ainda não é reconhecida totalmente. [...] Ainda prevalece a dominação do homem sobre a mulher, que é oprimida em seus direitos ou exibida e escravizada como objeto de lucro e de prazer” (CNBB, 1982, p. 45). Os evangelhos buscaram mostrar que as pessoas tinham dificuldade de compreender as complexas relações socio-política-religiosa e, por isso, não conseguiam superar os preconceitos e as determinações religiosas-sociais-políticas. Ainda hoje em meio a cristãos e militantes de esquerda, muitas vezes a mulher não é reconhecida. Por essa razão, a fraternidade não pode ser uma proposta abstrata, ela deve ir se fazendo durante a vida e deve ser em vista do pobre e dos oprimidos e oprimidas, convertendo muitas reflexões e ações que ainda hospedam a ideologia do opressor. E para superar essas atitudes o primeiro passo é encontrar a verdade, e chegar a um real entendimento da realidade para que seja possível a sustentação de ações em vista da libertação total, enfrentando as maldades e as mentiras, pois

a mentira leva ao cometimento de inúmeras injustiças que sacrificam os inocentes, como sacrificaram Jesus.

A condenação de Jesus foi uma injustiça. [E] hoje existe, por toda parte, fome de justiça [...] [pois] muitos são ameaçados, difamados, perseguidos, condenados, por dizer a verdade no seu compromisso com a justiça e o direito. As notícias, muitas vezes, são distorcidas na divulgação dos Meios de Comunicação Social. Tudo isso impede a educação para a verdade e a justiça” (CNBB, 1982, p. 40).

Como a condenação de Jesus foi injusta, também a condenação dos pobres é injusta, mas os que dominam o sistema capitalista afirmam, que é justa, consequência das escolhas de cada um, e não de um problema estrutural, e assim se prega que não tem o que fazer, a não ser dar esmola. Para o sistema capitalista qualquer militância de oposição ao seu projeto de totalização é uma ação do mal, o próprio maligno agindo, é o inimigo. Assim, “o pobre é o inimigo total do sistema porque aspira a outra ordem mais justa” (DUSSEL, 1983, p. 693).

Para a CF de 1982, a verdade, sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a religião e a cultura gera no indivíduo um estado de crise, do qual para sair deverá fazer um novo caminho que permeie e ultrapasse as contradições que conseguiu perceber ao ir descobrindo as injustiças e conhecendo a verdade. Mas esse caminho não pode ser feito sozinho, deve ser feito com os “irmãos” em vínculos de fraternidade, pois a verdade sobre as coisas estimula o crescimento da consciência humana, fortalece o espírito profético, o qual vai chamar com os devidos nomes “a injustiça, a exploração do homem pelo homem ou a



exploração por parte do Estado, das instituições, dos mecanismos dos sistemas econômicos e dos regimes que operam algumas vezes sem sensibilidade” (JOÃO PAULO II *apud* CNBB, 1982, p. 17). A CF de 1982 chamou a atenção para as relações do sistema vigente e propôs a interpretação das mesmas. A ditadura civil-militar no Brasil que durou de 1964 à 1985, não diferente de muitos sistemas ao longo da história buscou se autoafirmar como uma ação divina, mas

para o cristianismo nenhum sistema pode pretender ser natural eterno. A esperança do Reino escatológico critica toda pretensão de imobilidade de todo sistema histórico. Mas, e toda teologia da esperança que não se oponha com clareza a esta questão se torna novamente fetichista, entre o sistema presente e o Reino escatológico há ainda uma terceira dimensão: o projeto e a esperança de uma utopia positiva (contra uma utopia puramente negativa e fantasiosa: impossível) e histórica (DUSSEL, 1983, p. 695)

Segundo o Papa Paulo VI, “no processo de transformação, em vista de uma nova sociedade, a educação tem um importante papel na caminhada de ajudar os homens a passarem de condições de vida menos humanas para condições mais humanas” (*Apud* CNBB, 1982, p. 17). O Documento de Puebla afirmou, que para isso, a educação tem de ser fraterna, e ao mesmo tempo tem que auxiliar cada pessoa a desenvolver capacidades e novos valores, como: a solidariedade, a participação, a colaboração e o serviço, além do senso-crítico que é “condição indispensável para a renovação da sociedade; a capacidade de ver as causas reais e sociais da injustiça que impedem a fraternidade” (CNBB, 1982, p. 17).

Segundo o Documento de Medellín, a meta principal da educação libertadora para alcançar a justiça exigia o esforço constante por despertar a consciência-crítica das classes oprimidas, para que possam reconhecer as situações concretas que precisam ser mudadas. Por isso, a educação libertadora deve “ser uma experiência concreta, continuada e pluriforme de participação e comunhão, vivida na colaboração mútua de pessoas livres” (CNBB, 1982, p. 17), para que haja o desenvolvimento criativo da nova sociedade que buscamos para o Brasil e a América Latina.

Para Boff<sup>120</sup> e Arruda, a libertação seria ainda “um processo histórico-social que pressupõe a conscientização dos primeiros interessados na libertação, que são os oprimidos, sua organização, a elaboração de uma nova utopia que se traduz num projeto de sociedade mais democrática, participativa e alegre” (2004, p. 172). Segundo Dussel, para que haja a libertação deve-se partir do pressuposto de que existia um antes a totalidade atual e que existirá um depois, porque a “libertação é deixar a prisão (negar a negação) é afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão” (1977, p. 68). Assim, a libertação se torna uma possibilidade que surge a partir de processos de esclarecimento e da construção de caminhos para se chegar a uma nova sociedade.

---

<sup>120</sup> Conforme indicou Jones, as “interpretações da libertação no pensamento freiriano podem ser vistas na teologia, na política e na educação, bem como em sua intersecção. Gustavo Gutiérrez, Leonardo e Clodovis Boff, Enrique Dussel e James Cone são teólogos da libertação cujas obras há muito foram vinculadas com a de Freire” (2010, p. 430).

## 2.5 AGIR: EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A LIBERTAÇÃO

Diante dos dados da realidade, a CF de 1982 viu a necessidade prática de uma educação libertadora à serviço da fraternidade, em um processo amplo de construção social. E para isso, recordando a Declaração *Gravissimum Educationis* reafirmou que os pais como primeiros e principais educadores devem envolver-se e participar de todas as etapas da educação dos filhos em vista de uma educação mais justa e fraterna. A educação libertadora seguindo as orientações do Documento de Puebla, lembra que é preciso oportunizar que os animadores das comunidades tenham acesso aos processos de educação popular, que destacam ações concretas que podem realmente colaborar na alfabetização dos grupos marginalizados, ajudando-os a ter consciência de seus direitos e deveres, e da situação que vivem. A educação deve ainda oportunizar a capacitação das classes populares para que possam atuar no campo civil, político e trabalhista, participando ativamente dos processos de tomadas de decisão de situações que lhes dizem respeito. Isto porque

o mundo inteiro, hoje, está dividido por conflitos, com causas sociais, econômicas, políticas. Nossos processos de educação confirmam as separações sociais e não favorecem a fraternidade. Para criar fraternidade no ambiente de conflitos, é necessário denunciar o mal e comprometer-se na mudança da situação. É uma atitude difícil e de sofrimentos, como a de Jesus, mas é ato de educação, que salva e que liberta e que da continuação à ação salvadora de Jesus (CNBB, 1982, p. 47).

Com tudo isso a CF de 1982 defendeu que era/é preciso ainda promover a cultura popular, de modo que ela seja valorizada as diversas formas de saber do povo (do trabalhador, do pobre, do índio, da mulher, da medicina popular e da religião popular) valorizando o que é pensado, produzido e construído pelo povo. É preciso também uma educação política voltada ao bem comum, que reflita e leve em conta a herança cultural, os valores morais e religiosos, a liberdade e a solidariedade, além de estimular debates que proporcionem o desenvolvimento da consciência crítica e da participação em associações e grupos populares. Isto porque segundo Libanio (1983, p. 26), a dimensão libertadora da educação manifesta-se especialmente na superação do “seu caráter alienante e reprodutor do sistema vigente”. Nesse caminho também a educação católica deve colaborar formando agentes, que consigam desenvolver processos de transformação orgânica da sociedade, pois é/será preciso também promover o diálogo entre as pessoas, a ciência, a cultura e a fé.

A educação libertadora sempre deve ter como característica a abertura ao diálogo dando possibilidade de converter o educando em sujeito, por meio de um processo de colaboração, pois a “Educação Libertadora na inspiração medelliniana consiste na libertação do educando dos mecanismos autoritários, inibitivos, artificiais, formais desligados da realidade cultural” (LIBANIO, 1983, p. 27), passando a ser uma educação com aqueles que não tem voz nem vez. Além de transformar o sujeito em um agente consciente de seu desenvolvimento e da sua participação no desenvolvimento da sociedade, ambos de modo integral, no qual tem que ter uma participação ativa, porque “atualmente o modelo de sociedade em que vivemos não toma em consideração os

princípios cristãos, nem a visão cristã de homem, na organização da vida social. Manifesta-se assim um sistema de vida anti-cristão” (CNBB, 1982, p. 43).

A CF de 1982 ao citar o Documento de Puebla (1983), lembrou que os meios de comunicação como atores sociais devem estar a serviço de toda sociedade e não do interesse de grupos ou indivíduos que visam apenas os seus interesses financeiros. Por isso, é preciso fazer com que as pessoas tomem consciência do poder dos meios de comunicação social, e dos direitos das pessoas a informações verdadeiras, para que se possa educar as pessoas para uma atitude mais crítica, diante do impacto dos meios de comunicação social.

Seguindo as orientações da Declaração *GE*, a CF de 1982 lembrou ainda que era/é preciso conscientizar os pais sobre o direito de todos à escolarização, e de escolha na modalidade de educação dos filhos, como também conhecer os valores e os caminhos dos recursos destinados à educação, pois “a fraternidade exige que sejam oferecidas oportunidades educacionais extraordinárias àqueles que, por motivos naturais ou sociais enfrentam a vida com grandes barreiras e extrema dificuldade” (CNBB, 1982, p. 21). Dessa maneira, era/é preciso que se atendessem de modo eficiente e humanizado as pessoas pobres, como também os que possuíam deficiências físicas e excepcionais, dando-lhes adequadas condições de educação afim de que pudessem desenvolver suas capacidades, para poderem mais e melhor participar da sociedade, contribuindo com o seu desenvolvimento. Conforme indicado no texto:

O que segundo Boff (1986), era consequência da forçada sociedade patriarcal que ainda se vivia na América Latina, que dominava e agia por meio do poder de colocar uma pessoa sob

condições de obediência a partir do medo. Segundo ele, a sociedade patriarcal e paternalista era aquela que considerava que

a figura do pai é central e um dos eixos organizadores da sociedade e da cultura. O pai detém o saber, o poder e as principais decisões. Todos dependem dele; os demais são considerados menores e submissos. O paternalismo domina nas relações familiares e públicas. Pelo paternalismo as pessoas são feitas objeto da ajuda, nunca sujeito de uma ação autônoma (1986, p. 26).

E a partir disso, as relações foram se configurando de modo que as relações sociais foram calcadas nestes princípios. Por isso, para a CNBB, “a escola, por sua própria finalidade, deve ser instrumento privilegiado de educação libertadora” (1982, p. 22), incentivando novas experiências educacionais mais participativas e fraternas, superando o paternalismo, o legalismo e diminuindo a burocracia educacional. Também deveria “incentivar o ensino religioso em todas as escolas, visando à formação da fé e ao cultivo dos valores morais, que devem orientar os alunos ante os desafios que se defrontam, especialmente em matéria de drogas, violência, sexo e consumismo” (CNBB, 1982, p. 22), para que não se tivesse uma visão distorcida, nem manipulada (conforme os ideais e valores conservadores de muitos grupos das elites) da fé. Deste modo seria possível uma reabilitação e reintegração, porque

toda educação tem que ter um processo de ressurreição. A ressurreição acontece onde a verdade desmascara a mentira; a justiça triunfa sobre a injustiça; a libertação supera a escravidão; a solidariedade esvazia a competição; a

fraternidade resolve o conflito; o amor vence o ódio; a vida destrói a morte (CNBB, 1982, p. 50).

Para tanto, a CF de 1982, a partir do Documento de Puebla (1983), destacou que as escolas católicas não poderiam esquecer de ser evangelizadoras e anunciar o “Cristo Libertador”, assumindo as causas do povo, dando preferência aos pobres e operários, promovendo a comunhão e a participação corresponsável, de modo que “sejam centro cultural, social e espiritual da comunhão local, colocando seus recursos humanos, físicos e morais a serviço das classes populares; [e] eduquem para a solidariedade e não para competição” (CNBB, 1982, p. 22). Conforme explicitado por Dussel:

evangelizar é evangelizar os pobres, é fazê-los passar de “multidão” para “povo” e de povo para sujeitos conscientes do destino que Deus lhes preparou: o Reino. Não somente conscientes, mas também praticantes, já que agora é real a possibilidade de vencer o pecado, de restituir aos pobres a sua riqueza e de construir uma nova ordem onde não haja nem ricos nem pobres, nem dominadores nem dominados, nem nações centrais nem periferias, nem classes opressoras nem oprimidas... (DUSSEL, 1983, p. 702).

A CF de 1982 afirmou que as escolas católicas precisavam estar em diálogo com outras escolas católicas, como também com as outras confissões de fé, juntando forças em vista de uma educação libertadora que conseguisse superar o individualismo e a competição que falsificavam a consciência do valor da vida humana, pois “com o egoísmo, a autossuficiência e a ausência de solidariedade. Não se toma consciência da limitação e da fraqueza humana, e nem se tem a justa

consciência do pecado” (CNBB, 1982, p. 40-41), pois o pecado era/é a opressão do pobre e sua desapropriação, a presença do Reino de Deus é a libertação do pobre. “A ‘misericórdia’ com o pobre é o ‘sacrifício’ querido por Deus” (DUSSEL, 1983, p. 701).

A CF de 1982, ao recordar a Declaração *GE*, destacou que os educadores precisam tomar consciência da sua participação no processo de transformação da sociedade, por isso, era/é preciso unidade e reflexão sobre o papel do professor na construção da sociedade, buscando o intercâmbio de experiências educacionais, que promovesse uma educação a serviço da fraternidade, além de colaborar com os processos de educação da fé, pois “no mundo de hoje, cheio de conflitos e sem fraternidade, a educação pode se tornar apenas um processo que confirma o individualismo e não cria fraternidade” (CNBB, 1982, p. 41).

Enfim, a CF de 1982 seguindo a direção dada pela Conferência de Puebla, afirmou que os movimentos e as pastorais da Igreja deveriam ser instâncias educativas, que incentivassem o crescimento na fé, e a uma visão crítica da realidade social à luz do Evangelho e das orientações do Magistério da Igreja, sem perder-se em posicionamentos ideológicos, que muitas vezes eram designados e direcionados pelas classes dominantes.

Os fieis, nos movimentos e as pastorais deveriam ainda promover a fraternidade e estar atentos às causas sociais, pois para a CNBB “a importância da educação, tanto no crescimento dos fieis na fé, como na concretização do Reino de Deus em sua dimensão histórica, exige da Igreja uma mudança e conversão em seus próprios processos educativos” (CNBB, 1982, p. 23), portanto, era preciso uma revisão no



modo como se apresentavam os conteúdos de fé, avivando a consciência de comunidade, para que a fé conduzisse a verdadeiros processos de fraternidade, comunhão e participação.

Por fim, a CF de 1982 destacou que era preciso ainda, priorizar os setores mais pobres orientando os recursos da Igreja num processo de libertação e evangelização. Para tudo isso, era preciso caminhar em um processo de libertação integral e lutar por uma educação libertadora e evangelizadora, para um mundo mais fraterno, justo e livre.

No próximo capítulo veremos como foi feito o processo de passagem de uma sociedade que era mantida sob as determinações do autoritarismo militar para as ilusórias perspectivas neoliberais e os resultados desta perspectiva na educação brasileira.

## 2.6 EM BUSCA DE SÍNTESE

Neste segundo capítulo analisamos o Texto Base da CF 1982 e buscamos identificar o modo como a CNBB fez a leitura da realidade educacional brasileira daqueles anos em que o contexto sócio-político-educacional ia se configurando a partir da direção pautada pelo regime militar, que já dava sinais de esgotamento diante das condições precárias de trabalho, transporte, moradia, salários baixos e da educação, que não estava em vista da transformação, mas da manutenção do sistema. Foi neste contexto conduzido pela dominação e opressão cívico-militar que os movimentos sociais começam a florescer em meio a repressão e denunciar o sistema vigente.

Neste período, a presidência da CNBB era na sua totalidade progressista tendo como Presidente Dom José Ivo Lorscheider, o Vice-

Presidente foi Dom Clemente José Carlos de Gouveia Isnard, e o Secretário-Geral era Dom Luciano Mendes de Almeida. Na abordagem da CF de 1982, a opressão foi o dado mais emergente da análise feita pela CNBB.

A CF de 1982 apontou que o tipo de educação que se tinha naquele contexto era descontextualizada, inadequada e escassa principalmente para as camadas populares e trabalhadoras, indicando também que por outro lado tinha-se uma educação que privilegiava grupos elitizados. Os anos de 1980 se destacaram por uma forte crítica social, também popularizando-se nessa época a expressão eclesial “pecado estrutural” que visava indicar o atraso social e o processo de subdesenvolvimento resultado da condição serviçal de produção aos países desenvolvidos a que o Brasil estava submetido e que exploravam ditavam as regras da subserviência.

Neste contexto, a CNBB entendeu que era preciso produzir um material que proporcionasse a reflexão sobre o contexto educacional brasileiro, de modo que destacou a importância de uma formação em vista da consciência crítica sobre a realidade, e que também estivesse em vista da transformação social. Por isso, se destacou o papel da educação libertadora para subsidiar um entendimento crítico que fosse capaz de ir além das aparências e chegar a essência da estruturação do poder, da opressão e da miséria social.

Na perspectiva da CNBB, a superação daquela realidade se daria principalmente por meio de um processo libertador, no qual a educação teria a importante tarefa de desenvolver ações de formação do pensamento crítico que se converteriam em processos de entendimento e transformação social. Ou seja, a possibilidade de incluir nos processos

socio-políticos-educacionais as classes populares e trabalhadoras fundamentando a luta por uma nova ação política que valorizasse os elementos culturais populares proporcionando a este condições mais justas.

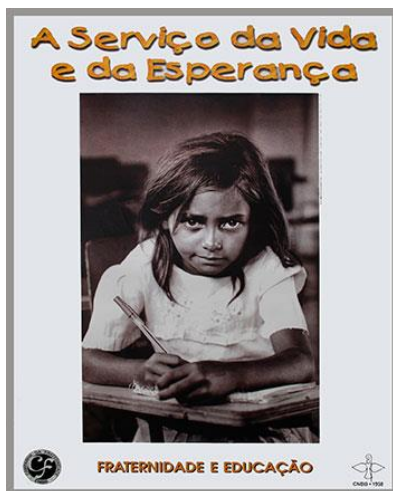
Assim, a educação nesta perspectiva deveria ser uma ação que dentre os demais objetivos educacionais pudesse produzir também o conhecimento científico, e o entendimento histórico, social e político abordado de modo crítico, a ponto de proporcionar uma compreensão dos conteúdos que inserisse os educandos no movimento e processo de libertação pessoal e coletiva. Pessoal, no sentido das particularidades e social no sentido que tudo está interligado e associado ou influenciado pela lógica do sistema vigente. Esta educação libertadora teria que ser concreta, continuada e além da sala de aula.

Portanto, se a educação durante o regime militar estava destinada a preparar as pessoas para servir o sistema, a educação libertadora deveria estar em vista de preparar as pessoas para transformar o sistema. E para não cair nas armadilhas do individualismo e da meritocracia esse processo teria de ser conduzido em ritmo de fraternidade com toda sociedade especialmente os mais pobres e os trabalhadores, o que significaria fazer frente aos opressores.

No terceiro capítulo, a base do nosso estudo é o Texto Base de 1998, com o tema: Fraternidade e Educação; com o lema: “A Serviço da Vida e da Esperança”.

### CAPÍTULO 3: A CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 1998: FRATERNIDADE E EDUCAÇÃO - A SERVIÇO DA VIDA E DA ESPERANÇA

Figura 2: Cartaz da Campanha da Fraternidade de 1998



Fonte: campanhas.cnb.org.br.

#### HINO DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 1998

Letra: Maria de Fátima de Oliveira

Venha, povo de Deus, celebrar  
nosso encontro de fraternidade.  
É Jesus, nosso mestre e senhor,  
Que nos chama a viver na unidade.

Ó Senhor, nós chegamos felizes,  
a verdade queremos ouvir.  
Tua Palavra é luz que ilumina,  
Os caminhos que vamos seguir.

Nova aurora de vida e esperança,  
Nós buscamos aqui, Senhor.  
Cidadãos com direitos iguais,  
Pura imagem de Deus, Criador.

Os valores do Reino, um dia,  
nós possamos alegres viver.  
A Família, a Escola, a Igreja,  
sejam forças que os façam crescer

A CF de 1998 ao abordar a questão educacional teve por tema: “Fraternidade e Educação”, e por lema: “A Serviço da Vida e da Esperança”<sup>121</sup>, e buscou trabalhar o texto a partir de quatro pontos

---

<sup>121</sup> **Oração da Campanha da Fraternidade 1998.** Pai de todos nós, fonte de Vida e Sabedoria, pelo Divino Espírito Santo, acendi em nós o fogo do Vosso amor, para que possamos crescer em ciência e santidade. Livrai-nos da influência de uma cultura superficial, violenta, sem ética, sem sentido. Ajudai-nos a organizar, nesta Campanha da Fraternidade, um grande mutirão a serviço da vida e da esperança, conscientes de que a Educação é urgência nacional e que, sem ela, a sociedade não pode mudar. Dai-nos a graça de sermos protagonistas da civilização do amor, a caminho do Terceiro Milênio, trabalhando pela construção do País, plenos de solidariedade e sábia

principais: a pessoa humana; a comunidade; a cidadania; e a erradicação do analfabetismo. O Texto Base procurou destacar e motivar o engajamento pessoal e a organização das forças coletivas para conseguir subsidiar: a assistência - às necessidades que requeriam um socorro imediato; a promoção humana – em uma perspectiva de valorização da dignidade de todos e de cada pessoa, a ponto de sentirem-se parte integrante e responsável; o engajamento na defesa dos direitos humanos – facilmente desrespeitados; a mobilização em favor da transformação social – como uma busca incansável e organizada. Isto tudo tendo como foco a promoção de mudanças necessárias “nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, tendo como base os critérios evangélicos, sobre tudo de justiça, solidariedade e paz” (CNBB, 1998, p. 69).

A proposta da CF de 1998<sup>122</sup> foi de colaborar e estimular o exercício da cidadania, em vista de uma sociedade mais justa e solidária,

---

convivência. Maria, Mãe e Educadora do Mestre Jesus, rogai por nós, para que possamos cantar com a humanidade inteira: o Senhor fez em nós maravilhas, glorificado seja Seu nome. Amém (CNBB, 1998, p. 5).

<sup>122</sup> A formulação do texto base da CF de 1998 se deu durante o mandato da seguinte direção da CNBB: Presidentes: Dom Lucas Moreira Neves (Cardeal) (conservador) 1995-1998; Vice-presidentes: Dom Jayme Henrique Chemello (moderado) 1995-1998; Secretário Geral: Dom Raymundo Damasceno Assis (Cardeal) (conservador) 1995-2003. Clodovis Boff (1996), em sua análise de conjuntura sobre a Igreja Católica no final do milênio, destacou que a direção da CNBB mudou de perfil, voltou a estar alinhada com o papado de João Paulo II, e assumiu novamente uma postura mais conservadora, reflexo desta relação, que apostou num projeto centralizador/centralista focado no ideal da autoridade sagrada, ou seja, valorizando/evidenciando a hierarquia como núcleo da vida eclesial. Assim, na década de 1990, se intensificou a rearticulação conservadora na igreja brasileira, que tendia a reabsorver as pulsões conservadoras e neutralizar o caráter transformador da instituição. Para Boff, isso tratou-se, “na melhor das hipóteses, de um “autoritarismo” paternalista, benevolente, amoroso (para dentro) e defensor dos fracos, defensor dos oprimidos (para fora). Em um

onde o ponto principal seria começar pela erradicação do analfabetismo. Procurou-se destacar socialmente e politicamente as complexas mudanças civilizatórias que estavam se processando. Aonde de um lado chegava o desenvolvimento tecnológico e por outro as conseqüências de um caminho feito de modo desestruturado, que acabou gerando o desemprego, a violência, a corrupção e o desgaste dos recursos naturais.

A CF de 1998 procurou evidenciar os excluídos do processo educativo, pelo processo de globalização da economia. E, ao mesmo tempo que refletia esta realidade, buscou estimular a criatividade e a generosidade de todos em vista das mudanças necessárias. Para isso, a pessoa; a família; as instituições, as comunidades, os movimentos sociais, as ONGs, os sindicatos, os partidos políticos, o Estado, os organismos políticos, e os Meios de Comunicação Social e as instituições voltadas à educação, foram lembrados que também são educadores e responsáveis pela educação. E, que devem acompanhar e participar dos processos de mudança, principalmente aqueles produzidos e conduzidos pela sanção de leis, como foi a LDBEN n. 9.394/96.

### 3.1 CONTEXTO: AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS, A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E A CRISE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao analisarmos a sociedade a educação brasileira dos anos 1990, a partir da perspectiva materialista buscamos contextualizar o cenário educacional e as tendências que estavam em disputas. Nosso

---

e em outro caso, temos sempre uma relação de cima para baixo, vertical, assimétrica” (1996, p. 59).

objetivo foi entender por que as perspectivas neoliberais foram às escolhidas para conduzir os passos da sociedade. E como as políticas neoliberais conseguiram infiltraram-se em muitos seguimentos sociais principalmente os que foram conduzidos pelas novas forças governamentais.

As políticas neoliberais defendem um “Estado Mínimo e não-intervencionista ou a ideia de que o livre mercado deve comandar todas as atividades socioeconômicas, inclusive na área educacional” (JUNIOR, 1999, p. 9). Este modo de pensar prega que quanto menos intervenção estatal na sociedade, melhor a economia se autorregulava e superava as crises do capitalismo. O neoliberalismo se expandiu mundialmente devido ao desenvolvimento do processo de globalização, que veio como forte reação e oposição a governos totalitários de esquerda, fazendo uma grande crítica, mas em contrapartida não se opôs aos regimes totalitários de direita, visto que o Chile foi o laboratório do neoliberalismo na América Latina, na ditadura de Pinochet. No fundo, a teoria neoliberal é o disfarce quase-perfeito de uma proposta vertical e autoritária de direita. A pauta neoliberal defende que o Estado teria apenas duas funções; promover estruturas em benefício do mercado, e dar conta dos serviços que o mercado não pode fornecer. Destacamos que, os princípios neoliberais não são favoráveis a políticas sociais, e não contemplam a intervenção estatal e o planejamento da economia.

Para a CNBB, a educação está estreitamente ligada à política, a cultura, a ética e a economia, sofrendo influência destas dimensões em suas perspectivas. A década de 1990 foi marcada por inúmeras reformas, mas que não promoveram uma mudança real no campo educacional, pois tais propostas estavam pautadas nos princípios

neoliberais, que pioravam ainda mais a exclusão que se vivia. O contexto daqueles anos era uma situação de crise, urgências e ausência de projetos (CNBB, 1992; 1998). Segundo Algebaile:

o neoliberalismo seria uma reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar, contrária a qualquer regulação do mercado por parte do Estado e a regulações sociais que conferissem poder aos trabalhadores e padrões de igualdade que impusessem limites à acumulação capitalista (2004, p. 183).

A década de 1990 foi marcada por uma sociedade em mudança, pois um novo mundo e diferente, resultado da inovação tecnológica, da informática e da comunicação estava surgindo impulsionado por fenômenos de massa. E o que se percebeu, foi que com isso surpreendentes transformações que aconteceram no campo da cultura, da política e da economia, ocorreram em escala nacional e mundial.

Para Frigotto:

a ideia mais trabalhada no plano da ideologia neoliberal, fortemente “globalizada” pelo monopólio do grande poder fascista deste final de século, a mídia, particularmente a televisão, é de que não há nenhuma outra alternativa para o mundo a não ser a de *ajustar-se* à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente (1996, p. 84).

Na década de 1990, o mundo estava em plena transformação, era o advento das políticas neoliberais, da globalização da economia e a motivação principal era a acumulação de capital a partir da livre concorrência, de modo que a ideia que se vendia era justamente essa, de



que não havia outro caminho, ou outra opção. E o Brasil era afetado negativamente por essa realidade, tendo uma das piores taxas de escolaridade entre os países latino-americanos, ficando atrás do “Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia e Argentina, e é semelhante ao Peru” (CNBB, 1998, p. 19). Segundo Gentili, o neoliberalismo se configura como um

complexo processo de construção hegemônica [...] que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas (1996, p. 9).

Nos anos 1990, o Brasil tinha muitos desafios a serem enfrentados, como o desemprego e as elevadas taxas de analfabetismo, consequência das desastrosas políticas dos governos militares. E o que estava acontecendo era à invasão do neoliberalismo dentro do âmbito educacional “atacando a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes [...] mediante uma política de reforma que pretende[u] apagar [...] de nossas sociedades a possibilidade [...] de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, 1995, p. 244). Esse modo neoliberal de forçar e enquadrar a seus moldes e regras foi/é o que dificulta a superação das desigualdades e a transformação social.

Segundo Frigotto:

Os *novos senhores do mundo*, detentores de um super poder e que decidem a restauração produtiva que lhes permite a recomposição das taxas de lucro, encontram-se no grupo de países – Grupo dos 7 ou G7. Estes países, a partir do final da década de 80, deliberaram como as demais nações deveriam ajustar-se à nova ordem mundial (1996, p. 84).

Sabemos que a política neoliberal defende uma menor interferência possível do Estado, principalmente na economia. Só que esta política é contraditória e falsa. Isso pode ser percebido em todas as suas propostas. Como por exemplo na educação, onde

o Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles aos professores (GENTLI, 1996, p. 27).

A presença dos ideais neoliberais nas pautas da educação foi/é a tentativa de concretizar a hegemonia de um modelo político sobre a educação, deixando-a com uma finalidade exclusiva de suprir as necessidades do mercado de trabalho e “produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (FREITAS, 2012, p. 387), porque a educação pela lógica neoliberal é vista apenas como uma mercadoria, com uma demanda, na qual pode-se obter lucro financeiro.

O neoliberalismo forçou ou se aproveitou de um momento de transição que gerou muitas tensões e rupturas com os princípios e

valores já estabelecidos. Foi um complexo fenômeno histórico-cultural que acontecendo socialmente tocou tudo e todos de modo desigual, onde viu-se de um lado o avanço tecnológico e do outro o empobrecimento do povo. Segundo Junior, o neoliberalismo “está relacionado de forma estreita com a globalização da economia, com a liberalização e expansão dos mercados e principalmente com o avanço tecnológico, que foi o grande responsável pela unificação do mundo e pelo predomínio cada vez maior do capital (globalizado)” (1999, p. 59).

Assim tivemos nesse contexto uma luta de dois lados. De um, a proposta de modernização das elites “que detêm o controle econômico, político e cultural” (CNBB, 1992, p. 36) e que propõem um sistema educacional “largamente a serviço de um projeto modernizador decorrente dos interesses associados a essa maneira de ver” (CNBB, 1992, p. 36) e do outro a luta da maioria da população marginalizada “sem acesso às conquistas e possibilidades abertas pela modernização da sociedade” (CNBB, 1992, p. 36).

Deste modo, era preciso aprender a educar neste contexto de modernidade e economia excludente e em conflito. E a Igreja em contextos como este não poderia abrir mão de sua “evangélica opção preferencial pelos pobres [...] exigindo que a pastoral global da Igreja não se omita em suas responsabilidades quanto às necessárias transformações em nosso país” (CNBB, 1992, p. 38). Para isso foi necessário percorrer um caminho de oposição ao sistema capitalista, apoiado nas teorias contra-hegemônicas, que tornam possível perceber, que “os desafios atuais estão exigindo transformações muito profundas na maneira de viver e relacionar-se. Não basta só mudar atitudes pessoais, é preciso, também, renovar estruturas que impedem a

solidariedade e a justiça” (CNBB, 1998, p. 46). O contexto brasileiro dos anos 1990 evidenciou que “as consequências do ajuste à globalização excludente e à sua superestrutura ideológica e a crise ético-política e teórica, se dão de forma clara em diferentes dimensões” (FRIGOTTO, 1996, p. 89).

A política neoliberal fez/faz com que “a educação deixa de ser um direito para paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria” (FRIGOTTO, 1996, p. 89) podendo ser privatizada e comercializada. Por isso, “a questão central é impedir que a lógica dos negócios e de mercado penetrem no âmbito da educação nacional e a destruam como um bem público” (FREITAS, 2011, p. 28). Isso acontece porque a realidade latino-americana, especialmente o Brasil, ainda está sendo influenciada por essa política neo-colonizadora, onde “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, [mas] também conseguem que essa transformação seja aceita como a única saída possível” (GENTILI, 1996, p. 10).

A partir dos anos 1960, o Banco Mundial (BM) adotou a política de financiamento “do setor social como medida de alívio e redução da pobreza no Terceiro Mundo” (FONSECA, 1995, p. 169) e o setor educacional passou a ser um dos mais importantes no quadro de financiamentos do Banco. Mas, ao mesmo tempo que a política educacional do BM visava a promoção da igualdade de oportunidades, participação econômica e social “a educação deveria ser integrada ao trabalho, com finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 169).

A política educacional do BM era de propor uma educação a custo baixo com vista a atender a população que estava fora do sistema escolar, dando a ela uma educação focada no ensino profissional, com o objetivo de formar a mão-de-obra. (FONSECA, 1995). E assim “o Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização” (FRIGOTTO, 1996, p. 89). E o problema era que a realidade brasileira tinha que se ajustar as regras do Banco Mundial “e qualquer atraso na execução financeira dos projetos resultava em aumento significativo deste encargo, para não falar do pagamento de juros e dos ajustes cambiais” (FONSECA, 2000, p. 169). Ou seja, qualquer dificuldade inesperada aumentaria o custo do financiamento, as taxas e os juros. E o que aconteceu foi exatamente isso; “os resultados [...] não corresponderam ao ideal de eficiência e de eficácia então preconizados pelo BIRD<sup>123</sup>, tanto em relação ao cumprimento das metas físicas, quanto em relação ao tempo gasto para a execução das ações” (FONSECA, 2000, p. 169), o que fez com que gerasse o aumento do endividamento.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

<sup>124</sup> Segundo Fonseca “os financiamentos do BIRD à educação brasileira representaram um negócio caro para o setor. Em primeiro lugar cabe mencionar que, para receber o crédito BIRD, o país tem que desembolsar um montante muito maior, sem contar com os custos referentes ao pagamento de juros e taxas de compromisso. Tendo-se em vista que os projetos educacionais têm exigido quase o dobro do tempo previsto para sua execução, esta última taxa pode representar um aumento considerável dos custos dos projetos. Cresce ainda a presa com ajustes de câmbio, decorrentes das práticas internacionais relativas à cesta de moedas, que podem acarretar aumento considerável da dívida” (2000, p. 190).

O projeto de educação desenvolvido pelo Banco Mundial para o Brasil, como todo projeto idealista que cria enormes expectativas desconsiderando a realidade, encontrou dificuldades, principalmente “em virtude da incompatibilidade entre as exigências internacionais e as condições econômicas do país, determinadas principalmente pelo efeito da inflação e das oscilações de câmbio” (FONSECA, 2000, p. 180).

O Neoliberalismo tornado senso comum manipula a reflexão popular até ela converter-se em um antiestadismo espontâneo, que tem como ponto de ataque a ideia de que o Estado é o causador da crise; que os altos impostos são causados por causa da seguridade social; protege exageradamente os trabalhadores sindicalizados; além de criar uma burocracia ineficiente. Enquanto esse senso comum é reproduzido gerando o desespero social, as ocultas políticas neoliberais vão sorrateiramente impondo um novo padrão de acumulação de capital que se produz a partir da expansão do capitalismo que foca em priorizar a concentração de capital nas mãos do grande capital internacional. E “para atingir esse objetivo é preciso, de um lado, enfraquecer a classe trabalhadora e os sindicatos, e de outro, torna-se primordial destruir as instituições de bem-estar social por constituírem uma das bases da ação coletiva e solidária” (JUNIOR, 1999, p. 50).

A CF de 1998 tendo por base o Documento 47: “Educação, Igreja e Sociedade”, de 1992 reafirma o que já vinha sendo destacado desde então. Que estava surgindo um mundo novo e diferente, resultante da inovação tecnológica que aliado ao avanço das comunicações, do fenômeno da urbanização em massa, e das muitas transformações no campo cultural, político e econômico, e que amplamente foi/vem influenciando a educação. Segundo Frigotto:

A forma mediante a qual o capitalismo, em sua fase mais avançada de desenvolvimento científico e tecnológico e, portanto, de desenvolvimento das forças produtivas recompõe as taxas de lucro, mediante a exclusão dos direitos mínimos de dois terços da humanidade, explicita uma prova empírico-histórica da natureza anti-social de suas relações sociais. Sob a égide do capitalismo, não há futuro para milhões de crianças, jovens, adultos e idosos (1996, p. 94).

Uma das preocupações da Igreja na década de 1990 foi de como pensar e desenvolver uma educação que se tornasse “instrumento de promoção humana numa sociedade de exclusão, onde grande número de pessoas são simplesmente consideradas dispensáveis” (CNBB, 1998, p. 43). Para conseguirmos inverter essa lógica, segundo Frigotto é preciso formar as pessoas

para uma perspectiva *omnilateral*, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, [o que] pressupõe tornar *sensu comum* a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de promover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a *todos* os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia (1996, p. 93).

Segundo a CNBB (1992), a educação, deve estar a serviço de uma verdadeira liberdade, situando o sujeito dentro das relações sociais, internacionais, nacionais e comunitárias existentes. Isso auxilia o educando conhecer a realidade em que está inserido, e ao mesmo tempo, se reconhecer como sujeito protagonista do seu processo de

desenvolvimento, nas múltiplas relações que fazem parte do mundo que está em relação. Por isso, a proposta de uma educação libertadora, pois está terá a missão de subsidiar e conduzir o indivíduo “a libertar-se dos condicionamentos e dominações que dificultam o seu desabrochar efetivo e a assumir, como sujeito, seu crescimento pessoal” (CNBB, 1992, p. 40).

A Educação Libertadora propõe que é urgente a concretização de “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] [e] que o advirta dos perigos do seu tempo, para que consciente deles ganhe a força e a coragem de lutar” (FREIRE, 1967, p. 90). É por esse motivo que é preciso agir “em defesa da escola das maiorias, das periferias, aquela que oferece possibilidades concretas de libertação para todos” (JINKINGS, 2008, p. 11), para garantir que a mudança e a transformação, não sejam sabotadas pelas falcatruas da elite comandante da nova ordem mundial que se instaurou como o capitalismo.

Por isso a CF de 1998 contemplou a educação na perspectiva da libertação em contraste com “a globalização da economia e [das] políticas neoliberais exacerbadas, que ao adotarem como norma a pura concorrência (selvagem), atingem diretamente o processo educativo de muitas maneiras” (CNBB, 1998, p. 36). A CF de 1998 ao abordar a educação no seu potencial libertador visou ajudar as pessoas a perceberem que realmente o que interessa para o capitalismo “é o que se pode vender e comprar [...] [e que] tudo vira mercadoria (até a própria pessoa humana)” (CNBB, 1998, p. 36). Isto tudo porque o capitalismo tem suas “políticas de mercado, orientadas para o lucro imediato” (CNBB, 1998, p. 36).



Por isso é necessário o entendimento das políticas neoliberais principalmente porque uma das consequências do neoliberalismo é a pobreza cultural e o simplismo teórico “que permite ou impõe uma combinação com o **conservadorismo** no plano cultural e com o **autoritarismo** no plano político. Mas, o ponto em que esta ideologia passa a atingir grande número de pessoas é quando ela se converte em **senso comum**” (JUNIOR, 1999, p. 49) (grifo do autor). Lembrando que o comando da CNBB durante a elaboração do texto era conservador, e uma das táticas conservadoras é construir um discurso, com dados e fundamentos, mas inclinando-se na direção de aprimoramento, melhoramento evitando expressões revolucionárias, por isso o discurso mescla elementos no sentido de convencer a melhorar e não mudar totalmente a estrutura. Vejamos a seguir uma radiografia da educação brasileira apresentada pelo texto Base, que subsidiou as discussões da CF de 1998.

### 3.2 VER: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ANALFABETISMO

Na perspectiva da CF de 1998, a educação deve ajudar o indivíduo a ter uma leitura crítica dos fatos, ao mesmo tempo que, deve propor de modo consciente o exercício da cidadania e o engajamento político. Por isso, seria preciso cada vez mais, um percurso educacional em direção ao saber sistematizado e cientificamente produzido. E o primeiro passo a ser dado, que foi destacado pela CF de 1998, para conseguir chegar a essa realidade é a erradicação do analfabetismo.

A taxa de analfabetismo vinha caindo desde 1960, mas em 1995 ainda se tinha 17,2% de brasileiros analfabetos. Segundo os números do

IBGE, em 1997 2,3 milhões de crianças entre 11 e 14 anos; 1,3 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos; 19,2 milhões de pessoas com mais de 15 anos eram analfabetas, o que totalizava 22,8 milhões. Com base nos dados das Nações Unidas, a indicação era ainda maior, chegando a 32 milhões. Em 1991 havia 18,4 milhões de analfabetos nas cidades, e 70% dos trabalhadores da construção civil eram analfabetos. “O Brasil recuou do 90<sup>o</sup> lugar para o 93<sup>o</sup> no grau de alfabetização de adultos, segundo o PNUD/IPEA” (CNBB, 1998, p. 22).

Com relação à escolarização dos brasileiros, segundo dados do MEC, o crescimento que se esperava entre os anos 1960-1990 não foram alcançados. Os números do MEC indicavam que 48% das crianças de 04 a 06 anos; 90% de 07 a 14 anos; 77% de 15 a 17 anos estavam na escola. Isso significa que “estão fora da escola quase 3 milhões de crianças e jovens em idade escolar (de 07 a 17 anos). Segundo o IBGE, 25,8% dos jovens entre 18 e 24 anos estão escolarizados” (CNBB, 1998, p. 20). Em situações mais específicas, que indicavam o percentual de desigualdade escolar, o texto base de 1998 registrou que:

enquanto 75% das crianças pobres frequentam o ensino fundamental, as crianças de famílias com renda superior a 2 salários-mínimos/mês per capita estão quase todas (97%) na escola; a taxa de escolarização é de 90% na área urbana e de 72% na zona rural; no Nordeste, 73% das crianças estão escolarizadas e no Sudeste, 95% (PNUD/IPEA). [...] O SESI constata que cerca de 70 (setenta) milhões de brasileiros têm menos de 4 (quatro) anos de escolaridade. Entre os trabalhadores empregados nos diversos setores da economia, segundo dados da RAIS/MTb (1993), mais de 10 (dez) milhões formam um imenso

contingente subescolarizado. [...] [As] taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental ainda está longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos e 44%, repetentes, produzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola, segundo o MEC. Em 1994, apenas 43,4% concluíram o ensino médio (CNBB, 1998, p. 20).

Segundo dados do MEC, a média de tempo que os alunos permaneciam na escola é de cinco anos, e depois de 11 anos eles voltavam para concluir os 8 anos da escolaridade obrigatória. Segundo o SESI, o sistema regular de ensino era incapaz de acolher toda a demanda de crianças que tinham entre sete e quatorze anos, o que fez aumentar a taxa de repetência e evasão, gerando contingentes de analfabetos funcionais subescolarizados. Ainda, de cada “100 alunos que ingressavam na 1ª série, apenas 33 chegaram ao 2º grau, segundo pesquisa do MEC (1993-1994)” (CNBB, 1998, p. 24).

No que tocava ao ensino superior, o Brasil, entre os países latino-americanos apresentava um dos menores percentuais de jovens entre 18 e 24 anos matriculados. Segundo o MEC, 2,7 milhões de pessoas tentavam entrar no ensino superior, mas não conseguiam. E o fato era que “no terceiro grau, gerido pelo Estado, a maiorias alunos é proveniente da rede particular de ensino. Os que têm maiores dificuldades de financiar seus estudos são obrigados a cursar faculdades e universidades particulares” (CNBB, 1998, p. 23).

As classes populares tinham muitas dificuldades para ter acesso e se manterem na escola, seja pela falta de transporte, roupa e saúde, ou por precisarem trabalhar para ajudar na renda familiar. Além das leis excludentes dificultava ainda mais o processo, o próprio Estado que não

dava conta de cuidar das escolas públicas e tão pouco da formação dos professores. Neste contexto viu-se que também a capacitação dos docentes era insuficiente, como também os salários muito baixos, em algumas regiões do Brasil não chegavam ao valor de um salário-mínimo. Isso tudo evidenciou um processo de descaso pela educação que já vinha sendo executado há três décadas e que manifestou a crise no sistema de escolarização brasileiro. Pois,

o Governo e as famílias investem pouco e mal na educação escolar, os professores são muito mal pagos e têm formação frágil, as escolas não oferecem a necessária qualidade do ensino. Além disso, cada vez mais, as crianças e os jovens, por diversos motivos, estão sem motivação para o esforço que o estudo requer (CNBB, 1998, p. 25).

Os dados indicavam que a escolaridade média por unidade federativa variava de 2,7 anos no Piauí a 7,5 anos no Distrito Federal; por região variava entre 3,3 anos no Nordeste e 6,3 no Sul; entre gênero, os homens estudavam em média 5,1 anos enquanto as mulheres 4,9 anos; a população branca estuda em média 5,9 anos enquanto a população negra 3,3 anos; os que moram na zona rural estudavam em média 1,8 anos e os que moram nas cidades 4,0 anos. Assim vemos que “a educação brasileira é um abrigo de escolaridade desigual [...] o quadro iníquo da escolarização desigual no País revela os resultados decorrentes do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza” (CNBB, 1998, p. 26).

Naqueles anos foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, em Belo Horizonte, no dia 4 de março de 1996, durante o

lançamento do “Ano da Educação”, um texto onde dezenas de representantes da sociedade civil se manifestaram a respeito do cenário educacional. O texto tinha por título: “A Nação Convoca: Compromisso Nacional pela Educação Básica” e dizia:

sabemos que os sistemas públicos de educação não estão aparelhados para oferecer um ensino de qualidade para todos; sabemos que milhões de trabalhadores não têm acesso aos conhecimentos básicos, indispensáveis à modernidade que queremos. O País não pode mais tolerar uma situação caracterizada por: baixíssima produtividade do sistema educacional, traduzida por elevados índices de repetência e evasão, que consomem quase 1/3 do que é gasto em educação; elevado número de jovens analfabetos: 19,2 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler ou escrever; extrema desigualdade na distribuição dos recursos com um custo aluno-ano que pode variar de R\$ 50,00 nas regiões mais pobres até R\$ 800,00 nas regiões mais ricas; percentual da matrículas no ensino médio dos mais baixos da América Latina: apenas 15% da população de 15 a 18 anos frequenta a escola; remuneração aviltante do magistério, sendo ainda frequentes salários abaixo do mínimo estabelecido pela lei (CNBB, 1998, p. 28).

Embora o contexto educacional fosse composto de complexidades negativas, a sociedade em geral desenvolvia várias iniciativas positivas, como parcerias entre associações de moradores, entidades particulares, entidades religiosas, no entanto, isso não resolvia todos os problemas educacionais brasileiros. Segundo Saviani:

A história do Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusões e de manutenção dos

privilégios de minorias. A herança que as crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descredito e ausência de perspectivas, pela perplexidade. Após três anos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos das escolas e aprofundando as desigualdades sociais (2000, p. 131).

A CF de 1998 destacou o apoio popular que deveria ser dado para a superação da crise em que se encontrava a escola. Buscou motivar e orientar grupos sociais, empresários, associações de pais, associações de bairro, etc., sobre a importância de exercer sua cidadania adotando escolas pobres, não substituindo o Estado, mas colaborando com assessorias, financiando projetos e apadrinhando escolas mais carentes. Neste ponto, a proposta da CF de 1998 se articula com as posturas de privatização das escolas, na justificativa de ser um modo de colaborar com a sociedade.

Também houve motivação por parte da CF de 1998 para as comunidades carentes se organizassem somando forças para pressionar as autoridades constituídas, a fim de que aplicassem os recursos da educação, proporcionando as famílias mais pobres o acesso com qualidade a educação<sup>125</sup>. Destacou-se ainda, que caberia aos grupos das comunidades populares se articularem para que as riquezas humanas e

---

<sup>125</sup> Foi destacado que o apoio da “bolsa escola” foi um incentivo para manter as crianças na escola.

culturais da comunidade fossem por meio de processos e atividades pedagógicas passadas aos alunos.

Assim, para a CF de 1998, a educação foi/é entendida como instrumento de fraternidade, que deve visar ajudar as pessoas a realizarem-se, como pessoa e cidadão. Por isso, era preciso criar e fortalecer comunidades mais participativas e fraternas, que estimulassem o exercício da cidadania e que ajudassem a promover possibilidades e ações pedagógicas, que também colaborem com a erradicação do analfabetismo. Para isso, era/é necessário educar com amor e responsabilidade o uso da liberdade em vista de relações mais fraternas e solidárias, superando o imediatismo, a superficialidade e a insensibilidade, que eram/são o tripé da instabilidade social.

### **3.2.1 Implantação da LDBEN n. 9.394/96**

Em meio a tudo isso, nos meados da década de 1990, o debate sobre a educação já vinha acontecendo, e uma percepção era que, possivelmente a nova lei 9.3.94/96 poderia trazer implícitos termos conceituais e valores ideológicos do neoliberalismo. Visto que “a aliança de centro–direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob liderança da coligação PSDB-PFL, predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora” (SAVIANI, 2011, p. 175).

Assim, uma das principais intenções da CF 1998 foi trazer ao conhecimento do povo à LDBEN, n. 9.394/96 para que fosse possível refletir quais as propostas nela contidas. Por causa disso foi motivado a participação de todos, pais, professores e alunos e toda comunidade para

acompanhar de perto o “processo da regulamentação e execução da LDBEM em cada Estado e Município” (CNBB, 1998, p. 73). O objetivo foi promover a participação popular nos debates, encontros, cursos, publicações sobre a nova Lei, de modo que a sociedade fosse se organizando para acompanhar esse processo de implantação<sup>126</sup>. Essa movimentação acontecia porque algo não estava certo, e a pergunta era: “como o quadro político deliberativo interferiu no processo de discussão e aprovação do projeto da LDB cuja origem, como já se informou, se deu no interior do Poder Legislativo e não no âmbito do poder Executivo como era a tradição brasileira?” (SAVIANI, 2011, p. 175).

O porquê da pergunta se justifica visto que os governos de Sarney, Collor, Itamar Franco e FHC tiveram um decisivo papel no decorrer de todo o processo. Com o governo Sarney, criou-se um grupo de trabalho, para elaborar um anteprojeto de LDB como subsídio para a comissão de Educação da Câmara. Os burocratas do Conselho Federal de Educação (CFE) como reação e com a intensão de preservar os interesses de grupos privatistas redigiram outro projeto, gerando uma divisão interna no ministério. No Governo de Collor, o ministro da educação Carlos Chiarelli foi hostil ao projeto, achando-o muito ideológico, mas não interferiu no projeto por falta de conhecimento. Mas com a posse do professor José Goldenberg no MEC as coisas mudaram. Goldenberg contrário a vários dispositivos chegou a pedir em 1991 que não fosse aprovado o projeto de LDBEM. “Isso teria levado,

---

<sup>126</sup> A CNBB no Texto Base da CF de 1998, não aprofundou a análise ou crítica sobre a LDBEN 9.394/96, apenas convidou a população a participar e acompanhar os processos de regulamentação e implantação da lei.



inclusive, a um acordo entre o Bloco<sup>127</sup>, o MEC o PDT que resultou no projeto Darcy Ribeiro que, como já se informou, contou na sua elaboração com assessoria do primeiro escalão do MEC” (SAVIANI, 2011, p. 177).

De 1992 a 1994, o projeto contou com o apoio do Ministro Murilo Hingel. Após a queda do Presidente Collor, já na gestão de Itamar Franco conseguiu-se o apoio do Partido da Frente Liberal (PFL), o que acelerou o processo. O único grande medo do PFL era que “os interesses privados seriam afetados” (SAVIANI, 2011, p. 179). Então, o senador Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo próprio, e “o texto aprovado no senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino [...] [e] aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita” (SAVIANI, 2011, p. 182). Depois de aprovado no Senado, o texto final foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 17 de dezembro de 1996 com a ausência de vetos, e sancionado sem nenhum veto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996, o que é uma raridade na história da política educacional brasileira<sup>128</sup>.

Para Saviani:

esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que

---

<sup>127</sup> Segundo Saviani, o “Bloco Parlamentar, era liderado pelo deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA)” (2011, p. 177).

<sup>128</sup> Esse passo contou seguramente com o apoio político do governo de Fernando Henrique Cardoso que foi eleito em 1994, e que assumiu a presidência em 1995.

recomendou ao presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito (SAVIANI, 2011, p. 182).

Segundo a CF de 1998, a LDBEN, “sancionada pelo Executivo (Lei 9.394/96), abre espaço para que pais, alunos, funcionários e a sociedade, como um todo, realizem uma verdadeira reforma no sistema escolar brasileiro” (CNBB, 1998, p. 18). Por isso, o objetivo da CF 1998 foi divulgar e tornar a lei conhecida de todos, pois entendia-se que os rumos da educação poderiam ser profundamente alterados, principalmente por que “as propostas, em curso no Brasil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, particularmente, da reestruturação do ensino técnico e profissional, explicitam de forma inequívoca a reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico” (FRIGOTTO, 1996, p. 90).

O que muitos pesquisadores perceberam, foi que no entorno da formulação da LDBEN 9.394/96 se infiltrava muitos valores do neoliberalismo, que forçavam uma implantação e aceitação de seus princípios por parte da população. E isso não aconteceu sem um sutil mascaramento, onde a intenção era que as instituições públicas absorvessem esses ideais e os reproduzissem sem que isso ficasse explícito a população. Certamente, os ideais neoliberais também foram propostos no todo social, como sendo a grande saída para os problemas sociais brasileiros. Segundo Moreira, as vésperas da aprovação da lei LDB 9.394 em 1996, pairava a insegurança, pois o problema era/é

o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo,

de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo (1996, p. 132).

Para Saviani, a principal marca da ideologia neoliberal é mascarar os objetivos reais, esconder sua verdadeira e oculta intensão. Isso porque “na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital” (SAVIANI, 2011, p. 215).

No processo de evolução do liberalismo para o neoliberalismo<sup>129</sup>, foi/é possível perceber que o primeiro idealizava uma

---

<sup>129</sup> Segundo Orso (2021), o liberalismo já conta com aproximadamente cinco séculos e já passou por diversas transformações. Sua força está na crença de que a economia deve ser unicamente regulada pelo mercado. O liberalismo até momento foi classificado em três grandes fases. Na primeira “e mais longa predominou a defesa do não intervencionismo, do *laissez-faire* e da mão invisível, que se estende praticamente desde o seu surgimento e segue até aproximadamente o final da terceira década do século XX, até 1929. O segundo, [momento é] representado pelo keynesianismo, em que ocorre uma mudança de rota, com o predomínio do intervencionismo, que se inicia no começo da década de 1930, e se estende até meados da década de 1970, e, por fim, o terceiro, em que predomina um intervencionismo às avessas, o ultraliberalismo, que vai da crise do petróleo e do golpe militar no Chile, em 1973, e se estende até nossos dias” (ORSO, 2021, p. 6). A primeira fase predominou os princípios: da mínima intervenção do Estado, defendidos por Jhon Locke (1632-704); a máxima liberdade econômica, pregada por François Quesnay (1694-174) a autorregulação do mercado, e o individualismo como valor de conduta, defendidos por Stuart Mill (1806- 1873); e a cruel defesa do darwinismo social, feita por Heber Spencer como uma condição para o aperfeiçoamento da sociedade (1820-1903). A segunda fase *welfare state*, estado de bem-estar social, foi uma tentativa político-econômica de recuperar o capitalismo. John Maynard Keynes (1883-1946) percebeu que o equilíbrio automático do mercado não resolvia mais o problema, então por medo do socialismo ganhar forças, alguns estados nacionais passam a garantir alguns direitos como educação,

formação moral, enquanto a versão moderna acentua a independência e o individualismo. Ambas as fases trabalham em cima do ajustamento, na primeira se dá o ajustamento “moral” aos princípios burgueses, na segunda o ajustamento do individualismo aos princípios burgueses.

E o que os neoliberais propunham, era um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático que conseguisse, suficientemente, mediante discursos hegemônicos ocultar o processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo. Mas o problema era/é que na ideia de um Estado mínimo se esconda/esconde uma intervenção autoritária e arbitrária, programada para estar a serviço das elites, que disputavam/disputam para manterem-se no domínio do Estado, para privilegiar majoritariamente o setor privado. Foi esse o real objetivo do processo de aprovação da LDBEN 9.394/96 que teve como pivô o senador Darcy Ribeiro, fazendo uma jogada estratégica que descartou os processos de participação popular que vinham acontecendo.

E assim,

---

saúde e seguridade social, renda mínima como política para diminuir a pressão, era a crença de que o Estado deveria regular a economia. A terceira fase iniciada em 1970 é chamada de neoliberalismo, e é fruto do pensamento de Friedrich Hayek (1899-1992) que defendia a ideia de que a crise do capitalismo se deu pelo poder excessivos sindicatos, por isso era preciso desarticular os sindicatos para aumentar os lucros das empresas. Para ele o Estado não pode fazer nenhuma limitação a economia e “o remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 2) tendo por objetivo apenas a estabilidade monetária. O neoliberalismo é em síntese por um lado uma política de combate as organizações sindicais e por outro a proposta de privatizar as empresas públicas.

após oito anos de discussões e entraves burocráticos a nova Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada de forma golpista. A despeito de todas as discussões no seio da categoria, o governo federal, junto ao Congresso Nacional, criou todos os entraves possíveis, até que o Senador Darcy Ribeiro apresentou uma nova proposta de lei “de sua autoria” atropelando as decisões destes debates. A nova LDB atendia perfeitamente as determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993, e conseqüentemente aos interesses do BM. [...] Desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica (ALVES; CUSTODIO, 2011, p. 6-7).

E o resultado foi que todo o movimento entorno do processo de elaboração da LDBEN n. 9394/96 que teve como mola propulsora o desejo de uma educação com potencial de formação de cidadãos participantes da sociedade, terminou por elaborar uma lei que “orienta os sistemas de educação de todo país, com uma característica mais liberal, tutelando o processo educacional, com a pretensão de favorecer a diversidade nacional e a pluralidade cultural brasileira” (JUNQUEIRA; ROCHA, 2014, p. 15).

Saviani, em obra lançada em 1997 (SAVIANI, 2011), destacou que após o desfecho deste processo cabia às forças progressistas uma atitude de resistência ativa, e de desvelamento dos interesses dos grupos dominantes que procuram conservar a estrutura que os beneficiava ocultando as contradições. Aos dominados progressistas não cabe à manutenção da estrutura em si, mas sua transformação em vista de um novo tipo de sociedade livre da dominação. Isso é possível porque a

LDB 9.394/96, embora não tenha incorporado elementos em vista da transformação da estrutura educacional brasileira, não impede essa possibilidade. Assim aproveitando essa abertura/brecha é preciso desenvolver uma vontade política resistentemente organizada capaz de transpor os limites da atual hegemonia neoliberal e produzir transformações que realmente correspondam às aspirações do povo brasileiro. Por isso, a CNBB defendeu e continua defendendo a ampla participação da sociedade na elaboração da política nacional de educação, para que não prevaleça, na educação pública, os interesses econômicos, ideológicos, ou corporativos, que influenciam negativamente a caminhada educacional, pois

numa sociedade como a nossa que, ao longo de sua história, negou o acesso e até o direito de cidadania a grande parcela da população (pobres, trabalhadores rurais, índios, negros, mulheres...), o processo educativo deve constituir-se em exercício de cidadania, participação, respeito aos direitos iguais de todos e prática dos próprios deveres. Nesse sentido o educando nunca pode ser mero receptor passivo de conteúdos já elaborados (CNBB, 1992, p. 68).

Assim, a educação pela qual é preciso lutar deve ser aquela que ajuda o cidadão a fazer a leitura crítica dos fatos, e ao mesmo tempo propor de modo consciente o exercício da cidadania e o engajamento político<sup>130</sup>. Por isso, é preciso continuar lutando cada vez mais para que

---

<sup>130</sup> O ano de 1998 foi um ano eleitoral com eleições para Presidência da República, Governos Estaduais, senadores e deputados. E as atividades propostas foram trabalhar criticamente a cartilha sobre a política, da CNBB, participar de grupos de reflexão de fé e política, para que se pudesse escolher com liberdade e responsabilidade governos comprometidos com a justiça e a

o saber sistematizado e cientificamente produzido chegue com suficiente qualidade a todos.

### 3.3 JULGAR: A FUNDAMENTAÇÃO BÍBLICO-PEDAGÓGICA DO JULGAR

A reflexão teológica sobre esse cenário educacional se deu a partir da fé professada pela Igreja, que em princípio procurava responder a busca de sentido da existência humana, na sua dimensão pessoal e histórica, fundamentando-se principalmente na revelação de Deus que vem ao encontro do homem na pessoa de Jesus Cristo e nos dons do Espírito Santo (CNBB, 1992). Por isso, o grande desafio da fé católica foi/é conseguir subsidiar uma formação onde as pessoas consigam unir a fé, a cultura e a vida aprofundando o saber humano e promovendo, por meio do diálogo, o encontro entre a fé e as ciências humanas. Outro desafio foi identificar meios e modos de subsidiar valores éticos e morais que pudessem despertar a dimensão inclusiva da educação, para que houvesse uma maior participação, colaboração e disponibilização dos conhecimentos em benefícios de todos.

---

geração de melhorias nas condições de vida de todos, de modo especial nos excluídos, por isso, era uma educação política esclarecedora nos manuais organizados.

### **3.3.1 Fundamentos da Libertação: do Gênesis aos Profetas – Antigo Testamento**

As referências bíblicas no texto da CF 1998 foram usadas com a finalidade de subsidiarem a reflexão teológica em três perspectivas, destacando em primeiro lugar a formação da consciência e o uso da liberdade; os conflitos externos e a exploração de um povo sobre outro; e a exploração dentro das próprias estruturas do povo. Ou seja, buscou-se refletir em três dimensões: a pessoal; social como nação-povo; e a social povo X povo.

Os cristãos chamam o próprio Deus de “Criador”, e o ato de criar é produzir cultura. Criar é de modo responsável fazer a opção de cultivar a vida e cuidar da criação.<sup>131</sup> Criar cultura na perspectiva da literatura do Gênesis é garantir a continuidade da vida. A reflexão teológica ao recordar (Gn 1,27), enfatiza que o homem e a mulher foram criados a imagem e semelhança de Deus. A comunhão perfeita entre as três pessoas da Trindade; Pai, Filho e Espírito Santo (Gn 1, 26) busca fundamentar perspectivas teológicas, pedagógicas e sociais a partir do princípio da comunhão do Deus uno e trino, ou seja, numa expectativa de comunhão e participação.

Para subsidiar o Texto Base, a CF de 1998 procurou destacar a pedagogia presente nos textos bíblicos, descrevendo Deus como um pedagogo a serviço da justiça e da cidadania. E a primeira justiça a ser feita é reafirmar a igual dignidade do homem e da mulher, ambos

---

<sup>131</sup> No livro do Gênesis está escrito: “Deus viu tudo o que tinha feito: e era muito bom” (Gn 1, 31); “Deus tomou o homem e o colocou no jardim de Éden para o cultivar e o guardar [...] não é bom que o homem esteja só. Vou fazer uma auxiliar que lhe corresponda” (Gn 2, 15. 18).



criados a imagem e semelhança de Deus, e que devem buscar viver numa sã unidade colaborativa. Em vista disso, é preciso “um decidido empenho para vencer certos preconceitos em relação aos papéis masculinos e femininos” (CNBB, 1998, p. 48), porque o domínio e a opressão de um sobre o outro, e de uns sobre os outros, não é vontade de Deus, mas consequência dos pecados humanos. E as consequências dos pecados, não podem ser entendidas como castigo de Deus, porque o sofrimento, a opressão e as dominações, não são castigos de Deus, mas as consequências das relações injustas entre os seres humanos.

Por isso, a CF de 1998 exortou que era/é preciso ao lado de Deus lutar contra as injustiças, pois elas deixam consequências, que não são a vontade de Deus, mas unicamente o resultado da opressão de uns sobre os outros. Todavia, os opressores buscam ocultar seus interesses jogando a responsabilidade para Deus, como castigo de Deus. Assim sendo, é preciso que as pessoas tenham claro que as orientações de Deus sempre são em vista de pôr fim as injustiças, principalmente aquelas que são resultado da dominação e opressão de classe.

No entendimento da CF de 1998, a divisão e a exclusão não eram/são vistas com bons olhos pela teologia cristã, pois “a formação teológica [como] [...] um clamor que brota das comunidades, dos movimentos e [das] organizações da Igreja. Frente à complexa realidade local e mundial, neste tempo histórico marcado por agudos problemas [...] e profundas contradições” (ABREU, 2014, p. 6) entende que a postura dos cristãos é solidarizar-se com projetos que visem a superação das estruturas sociais e governamentais que foram solidificadas em cima de injustas sociais.

Segundo o Texto Base da CF de 1998, a dinâmica da literatura bíblica nos ajuda a perceber que é preciso saber distinguir e escolher quais os caminhos e opções que garantem a vida ou que levam a morte. Os textos bíblicos apresentados em seus vários gêneros literários, e em várias passagens, tratam sobre a liberdade, ensinando que Deus deu liberdade ao ser humano para poder escolher, por exemplo: “ponho diante de ti a vida e a morte [...] [e aconselha] escolhe, pois, a vida, para que vivas tu e tua descendência” (Dt 30, 19-20). Este texto bíblico em sua literatura busca ensinar que o ser humano tem a liberdade de poder escolher. Mas que antes de escolher, de tomar uma decisão, pode/deve refletir sobre a decisão que vai tomar, apoiando-se no patrimônio cultural já produzido, pois ninguém nasce sabendo tudo, e cada um tem que ir aos poucos buscar e aprender com esse patrimônio. De modo que este aprendizado se dê a partir da apropriação desta herança cultural, que pelas gerações anteriores tem de ficar cada vez mais disponível e acessível para as próximas gerações, por meio da educação. Para a CF de 1998, a cultura tem que estar disponível a todos, para dar e subsidiar a todos “as oportunidades de crescer e aprender a cultivar a si mesmo e o seu mundo, de ler as palavras e a realidade à sua volta, de ser cidadão” (CNBB, 1998, p. 46).

Segundo Snyders (2005), o conhecimento necessário que todos precisam ter acesso é produzido culturalmente e historicamente, por isso, é preciso que ele esteja disponível a todos, para que as escolhas sejam cada vez mais conscientes. Deste modo, é fundamental que todas as classes sociais e seus filhos tenham acesso aos conteúdos culturais e intelectuais, para que a partir destes possam realmente transformar a realidade a partir de suas perspectivas e objetivos.

O Texto Base da CF de 1998 buscou na literatura bíblica que conta a história de Moisés<sup>132</sup>, e que o descreveu como o exemplo de alguém que sendo filho de escravos por meio de uma manobra de desespero conseguiu ter acesso ao patrimônio cultural da classe dominante do Egito, e que usando desse conhecimento a duras penas conseguiu conduzir o povo a libertação. Esta literatura dentre muitas perspectivas possíveis, nos ajudam a refletir sobre o domínio do patrimônio cultural feito pelas classes dirigentes e dominantes, que impedem as classes dominadas de conseguirem suas libertações, porque estão privadas dos conhecimentos que os ajudaria na construção de caminhos de libertação. Dentre as várias literaturas bíblicas que descrevem situações de libertação, a “Libertação do Egito” é a de maior impacto, pois não foi somente um processo de libertação da escravidão, mas também de resistência no deserto, e de luta para enfrentar os medos<sup>133</sup> (os gigantes) e conquistar a terra prometida<sup>134</sup>.

---

<sup>132</sup> Segundo Gorgulho, Storniolo e Anderson (2004), a história de Moisés é contada de modo especial no conjunto de livros bíblicos chamado Pentateuco, que são os cinco primeiros livros da Bíblia: Gênesis; Êxodo; Levítico; Números; Deuteronômio. Esse conjunto de Livros era denominado pelos Judeus de “Lei, ou “Torá”, acreditava-se inclusive que o próprio Moisés fosse o escritor, mas essa possibilidade foi descartada no século XIX com o início dos estudos bíblicos, desenvolvidos principalmente por Graf e Wellausen.

<sup>133</sup> Foram escolhidos os chefes das tribos de Israel, ou seus principais representantes e estes diante do desenvolvimento e a estrutura que lá encontraram se sentiram inferiores ficaram com medo, voltam e mentiram para o povo, desencorajando-os de lutar pela terra prometida, gerando uma revolta contra Moisés. Eis o que falaram: “Não podemos marchar contra esse povo, visto que é mais forte do que nós.” E puseram-se a difamar diante dos israelitas a terra que haviam explorado: “A terra que fomos explorar é terra que devora os seus habitantes. Todos aqueles que lá vimos são homens de grande estatura. Lá também vimos gigantes (os filhos de Enac, descendência de gigantes). Tínhamos a impressão de sermos gafanhotos diante deles” (Nm 14, 31-33).

A história bíblica, do povo de Deus, mostra um povo que sempre se deparou com algo ou alguém maior que eles, em inúmeras circunstâncias, ou relações, ou em organização. Diante disso, precisaram enfrentar seus desafios e desafiadores. Além de enfrentar os desafios externos, precisaram aprender a organizar-se internamente enquanto povo, desenvolvendo relações e noções de justiça e organização. E inspirados pela fé organizavam-se para serem fiéis a justiça, protegendo os mais fracos e partilhando comunitariamente da terra. Esta narrativa expressa também o momento do encontro de culturas diferentes e os desdobramentos deste encontro. Pois é diante das diferenças culturais e seus confrontos que se percebem as desigualdades, os condicionamentos, e aquilo que precisa ser mudado.

Seguindo a perspectiva de Snyders (2005), é possível ilustrar que a luta contra as desigualdades se articula diante do confronto e da luta contra o domínio de um povo/classe sobre outro/a, como também dentro das próprias estruturas de um povo. Por isso, o conhecimento e a cultura são condições essenciais a qualquer pessoa e nação, pois a falta deste mantém pessoas e povos submissos a determinações e dominações.

Também numa perspectiva interna o profetismo bíblico visou denunciar e fazer frente à dominação, à exploração e à privação que eram impostas sobre o povo; “lembra-te que na terra do Egito eras escravo e que o Senhor, teu Deus, te fez sair de lá” (Dt 5,15),

---

<sup>134</sup> No Livro dos Números está escrito: “Fomos à terra à qual nos enviaste. Na verdade, é terra onde mana leite e mel; eis os seus produtos. Contudo, o povo que a habita é poderoso; as cidades são fortificadas, muito grandes” (Nm 13, 27-28).

principalmente aquela feita pelos próprios chefes do povo de Israel, como denunciou o profeta Ezequiel:

A palavra de Deus me foi dirigida nesses termos: Filho do homem, profetiza contra os pastores de Israel, profetiza e dize-lhes: Pastores, assim diz o Senhor Deus: Aí dos pastores de Israel que se apascentam a si mesmos! [...] mas não apascentais o rebanho! Não restaurastes o vigor das ovelhas abatias, não curaste a que está doente, não trataste a ferida da que sofreu fratura, não reconduzistes a desgarrada, não buscaste a perdida, mas dominastes sobre elas com dureza e violência [...] os meus pastores não se preocupam com o meu rebanho, porque apascentam a si mesmos, mas não apascentam o meu rebanho, [...] assim diz o Senhor Deus: Eis-me contra os pastores. Das suas mãos requerei prestação de contas a respeito do rebanho e os impedirei de apascentar meu rebanho. [...] Livrarei minhas ovelhas da sua boca e não continuarão a servir-lhes de presa (Ez, 34, 1-2.4.6.8.10).

O Profeta Jeremias profetizou contra o hábito das autoridades e governantes de enganar o povo: “todos são gananciosos; desde o profeta até o sacerdote, todos praticam a mentira. Eles cuidam da ferida do meu povo superficialmente, dizendo: ‘Paz, Paz’, quando não há paz. Deveriam envergonhar-se, porque praticam coisas abomináveis, mas não se envergonham” (Jr 6, 13-15). O profeta Oseías afirmou que quando os representantes do povo não cuidam, e não se comprometem, nem buscam melhorar as condições e os acessos, o povo se perde e se destrói “por falta de conhecimento” (Os, 4, 6). Ou seja, um modo de governar que é limitado, ou injusto, repercute no pouco

desenvolvimento do povo, e a falta de desenvolvimento, de saber, mantem a nação em condições de atraso.

O ser humano tem o desejo de progredir e, “para isso, ele deve continuamente decidir em que direção vai ser impulsionado o progresso pessoal e social. Não são decisões de poucas consequências: delas pode nascer uma sociedade construída a serviço da vida ou um caminho de pequenos e grandes desastres” (CNBB, 1998, p. 47-48), pois existe a tentação de usar mal a produção humana. Ao que o profeta Miqueias adverte: “ai dos maquinadores de iniquidade, dos que tramam o mal em seus leitões, e o executam logo ao amanhecer do dia, porque têm o poder na mão!” (Mq 2,1). Por isso, é preciso apropriar-se da cultura e do conhecimento existente para conseguir mudar a história, rompendo com as amarras orquestradas pelos grupos dominantes. Isso porquê:

a cultura passa a ser local de combate porque nunca escapa à luta de classes que se processa substancialmente com a história. As ideias dominantes são as ideias da classe dominante; mas elas não se obstinariam a apresentar-se como dominantes se não soubessem e se ao mesmo tempo não se sentissem, ameaçadas pela constante pressão das classes dominadas (SNYDERS, 2005, p. 303).

Assim, a proposta da CF de 1998 recordando os textos bíblicos do Antigo Testamento buscou fundamentar seu texto para conseguir afirmar que muitos dos princípios e conteúdo que estão disponíveis no universo cultural, até são sistematizados, mas não disponibilizados igualmente para o grande contingente de massas de dominados e excluídos que são ignorados e excluídos das mesas de negociação,

passando a ser as vítimas do sistema vigente sob o impacto da coação dos grupos dominantes que pretendem a todo custo legitimar suas ações.

### **3.3.2 A Pedagogia Libertadora de Jesus – Novo Testamento**

O texto da CF de 1998 trouxe algumas características da pedagogia de Jesus, destacando o convívio com os discípulos, o diálogo pessoal, ação em conjunto e a paciência, diante da dificuldade dos interlocutores de entenderem a proposta. O método de Jesus era narrativo, de estilo sapiencial, também fazia uso de parábolas (que abordavam situações concretas). Jesus fazia perguntas levando seu interlocutor a refletir e permitindo que o outro tirasse suas próprias conclusões. “Um aspecto marcante do ensino de Jesus é o exame crítico das tradições, corrigindo interpretações legalistas que não favoreciam o respeito prioritário pela pessoa humana” (CNBB, 1998, p. 53). Não era uma pedagogia sistematizada, mas sim uma pedagogia pessoal, transmitida ao estilo da época, em que estava inserida, a cultura oral.

Para Jesus, a pessoa humana, todo o povo é o critério, e as leis devem ser em vista de melhor servir todas as pessoas, e não algumas pessoas de/ou grupos privilegiados. O grande erro interpretativo (propositalmente) dos representantes do povo em qualquer época foi/é se entenderem sagrados, como que seu poder fosse dado por Deus, ou entenderem as estruturas sagradas e não o povo (exemplos: os faraós egípcios, os imperadores romanos, etc.).

Dentre os pensadores/intelectuais que defendem as estruturas ou os governantes como sagrados, há os mais fanáticos e idealistas, que fundamentam seus argumentos em cima de uma ideia de predestinação,

ou de designação de Deus. A respeito de tais pensadores Locke os classificou como “uma geração de homens dispostos a adular os príncipes com a opinião de que têm eles um direito divino ao poder absoluto” (2001, p. 205). Isso, para Marx e Engels, foi/é a tentativa de negação da realidade em vista de justificar processos de exploração conduzidos pelas classes dominantes, que em todas as épocas, por meio de mecanismos de dissimulação das relações sociais, impuseram forçadamente proposições enganadoras com o objetivo de convencer seus subordinados. Essas ações foram/são sempre o resultado do complexo contexto político, econômico e social, e que se torna funcional ao sistema dos grupos dominantes. E isso ocorre porque

[...] os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizam suas relações em função das representações que faziam de Deus, do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. [E assim] Criadores, inclinaram-se diante de suas próprias criações (MARX; ENGELS, 1998, p. 3).

A crítica que Marx e Engels fizeram a esta forma de pensar idealista teve como objetivo desmascarar as representações ideológicas que serviram para os grupos dominantes justificarem seus objetivos de domínio. Marx e Engels perceberam que o processo de justificação da dominação e exploração acontecia por meio da subordinação de tudo à esfera das representações religiosas ou teológicas que determinavam “as representações metafísicas, políticas, jurídicas, morais e outras” (MARX; ENGELS, 1998, p. 8), mas a real intensão era ocultar a dominação de um grupo ou classe que almejava se manter como



dominante. E para isso justificavam que as estruturas eram sagradas e imutáveis. E desta forma, as classes dominantes postularam “o domínio da religião. E, pouco a pouco, toda relação dominante foi declarada como relação religiosa e transformada em culto: culto do direito, culto do Estado etc” (MARX; ENGELS, 1998, p. 8).

Contrariamente as ideologias dominantes, a pedagogia de Jesus destaca o povo e a participação popular, e não as estruturas. O que permite que as estruturas possam ser mudadas, sacrificadas, ou melhoradas, em vista das necessidades do povo, principalmente dos mais pobres, pois a postura de Jesus era/é principalmente e primeiramente em favor dos desprivilegiados, como recorda o texto do Evangelho de Lucas; “o Espírito do Senhor está sobre mim, porque ele me consagrou pela unção, para evangelizar os pobres, enviou-me para proclamar a libertação aos presos e aos cegos a recuperação da vista, para restituir a liberdade aos oprimidos” (Lc 4, 18). Esta passagem bíblica implica a sequência de um processo pedagógico: evangelizar – conteúdo; libertação - preparar e organizar o povo; recuperar a vista – criar condição para agir com conhecimento; restituir a liberdade – conquistar e tomar posse.

A proposta pedagógica de Jesus parte do princípio de colaboração, que deriva do mandamento do amor; “Amai-vos uns aos outros, assim como eu vos amei. Ninguém tem amor maior do que aquele que dá a vida por seus amigos.” (Jo 15, 13). Para Junqueira e Rocha, “Cristo nos Evangelhos se mostra um homem livre e de olhos abertos para o essencial. Dedicado aos outros, especialmente aos mais necessitados, com suas atitudes comprova que o Reino de Deus, é um Reino de paz, justiça e fraternidade” (2014, p. 18) que busca promover a

unidade com Deus através da diversidade de dons inspirados e concedidos pelo Espírito Santo em favor de todos, especialmente os mais pobres (Cf. 1Cor, 4-11).

Assim, a educação cristã que tem sua raiz mais profunda na revelação do Deus que educa com amor seu povo, busca compreender passo a passo a pedagogia de seu Deus/Jesus, que “respeita amorosamente o momento histórico e as condições culturais dos destinatários de sua palavra” (CNBB, 1992, p. 52). A CF de 1998 refletiu e propôs a seus fiéis, que herdeiros da tradição bíblica, busquem crescer e “educar em espírito comunitário, sendo sinais da proposta amorosa e libertadora de Deus na sociedade” (CNBB, 1998, p. 50). E a principal atitude pedagógica desta educação libertadora, inspirada no evento do foi/é Pentecostes<sup>135</sup>, é que cada pessoa possa aprender em sua própria língua (Cf. At 2,6), ou seja, na sua cultura. Por isso, é preciso processos e atitudes pedagógicas que respeitem as dificuldades e os limites das pessoas, mas que ao mesmo tempo desenvolva as capacidades de cada um levando-os a crescer nos conhecimentos a partir do acesso cada vez maior ao patrimônio cultural da humanidade.

Os textos bíblicos ao valorizar a sabedoria popular e focar na responsabilidade, e não nos privilégios, e levando em consideração que “a suprema revelação da sabedoria de Deus se dá em Jesus, ‘filho do

---

<sup>135</sup>Os católicos celebram o Pentecostes como sendo o acontecimento/momento da vinda do Espírito Santo, o Defensor, sobre a comunidade dos seguidores de Jesus. É a memória do momento em que os seguidores de Jesus receberam os dons do Espírito Santo e começam a anunciar o Reino de Deus na língua de cada interlocutor. É o momento do envio missionário das testemunhas de Jesus. Esse momento é recordado e celebrado todos os anos dentro da programação do calendário litúrgico, cinquenta dias após a pascoa. Isso não aconteceu como um truque ou uma mágica, como muitos pregam. Os estudos bíblicos cada vez mais tem a dizer sobre os estilos e as literaturas bíblicas.

carpinteiro’, vindo da desprestigiada Galiléia e, profundamente, identificado com os pobres” (CNBB, 1998, p. 51), dizem de que lado Deus está, qual a opção de Jesus, e de que lado Ele está. E como consequência qual deve ser a postura da Igreja e dos cristãos, que livremente e conscientemente devem buscar fazer as mesmas opções que Jesus fez. Processo esse que leva uma vida toda, ainda mais diante do modo ideológico, que a mensagem de Jesus vem sendo utilizada pelas políticas conservadoras nos últimos anos.

### **3.3.3 Educação Libertadora e Evangelizadora**

A proposta “de uma educação libertadora a serviço da construção de uma sociedade fraterna” (CNBB, 1982, p. 18), reapareceu na CF de 1998, buscando contribuir com a formação integral e continuada das pessoas ajudando-as a se localizarem no mundo, para que de modo consciente pudessem interagir com a realidade social sem precisar se submeter à lógica de dominação, privatização e acúmulo de capital.

Na perspectiva da educação libertadora, é preciso despertar em cada homem e em cada mulher a consciência de sua própria dignidade e a responsabilidade de, com qualidade, promover uma sociedade mais humana que possa superar as situações de exclusão. Isso porque o modo como a educação é trabalhada pode manter a sociedade como ela está ou pode transformá-la, dependendo da intencionalidade predominante.

Para Junqueira e Rocha:

A educação que liberta através da conscientização e evangeliza através dos valores humanos e cristãos, reafirma, em uma nova dimensão, a importância da educação para a humanidade, a compreensão ampla do próprio conceito de educação, sua íntima relação com o contexto sociocultural e a culminância com seu sentido transcendente (2014, p. 20).

Segundo a CNBB (1992), a educação evangelizadora e libertadora deve buscar incluir conteúdos que sejam resultado do conhecimento produzido de modo técnico e científico, sem deixar de formar o ser humano integral. Toda formação cristã, seja ela feita nos ambientes religiosos, nas escolas católicas ou na universidade deve estar a serviço do desenvolvimento da pessoa humana e da sociedade. A formação cristã precisa conscientizar através de uma leitura crítica, a necessidade de transformarmos estruturas econômicas, jurídicas e sócio-políticas injustas em ambientes e processos mais democráticos de maior participação popular, fortalecidos por meio do diálogo interdisciplinar, formando profissionais capacitados capazes de acolher e transmitir o conhecimento produzido pela cultura e ainda criar maiores e melhores condições de acesso ao universo cultural. E assim

como toda proposta educativa, também a visão cristã da educação supõe e contém uma determinada concepção do ser humano, da cultura, da sociedade e da história [...] a visão cristã do homem, da sociedade, da cultura, da educação, certamente encontrará pontos de afinidade com outras leituras antropológico-sociais em que a pessoa humana assume valor inquestionável e a sociedade é pensada numa linha de justiça, solidariedade e igualdade fundamental (CNBB, 1992, p. 33).

Nesse sentido, a educação deve levar a pessoa e os grupos a construir sua própria identidade e história, desenvolvendo o processo de humanização e personalização para uma atuação transformadora da sociedade. E o processo educacional deve procurar desenvolver as capacidades “física, psíquica, espiritual, social, intelectual e moral das pessoas” (CNBB, 1998, p. 45), em vista de colaborar com elas em suas relações com o mundo, com os demais seres humanos, consigo mesmo e com Deus. De modo que para isso “é necessário, proporcionar uma educação que não privilegie só leitura de palavras, mas também a leitura da realidade, permitindo uma maior interação com o meio e desenvolvendo o raciocínio crítico no contexto da leitura, com o objetivo de criar condições de cidadania” (JUNQUEIRA; ROCHA, 2014, p. 22).

A educação deve fazer com que cada pessoa possa respeitar e se inserir socialmente respeitando o diferente e a construção coletiva da sociedade, pois “cada um tem o direito de ser o que é” (CNBB, 1998, p. 45). Por isso, uma educação que tem por finalidade a padronização, não se torna conveniente, pois “não desenvolve o potencial individual nem contribui para o enriquecimento da construção coletiva” (CNBB, 1998, p. 45). A educação que objetiva se tornar libertadora

cumprir sua missão quando incentiva o aluno, a ser criativo, não se contentando apenas em decorar fórmulas, datas, conceitos e ainda cria situações em que o aluno possa desenvolver a consciência crítica, procurando entender, raciocinar, e questionar as informações passadas, não aceitando passivamente o que lhe é apresentado, dando-lhe condições de agir para o

bem da comunidade (JUNQUEIRA; ROCHA, 2014, p. 22).

A CF de 1998 propôs uma educação que trabalhasse equilibradamente as noções de consumo e os desejos de dominação, para evitar que uns se sentissem no direito de exercer influências e domínios sobre outros. Por isso, a educação nunca pode suprimir os valores éticos que ajudam a personalizar e fortalecer o espírito comunitário. Uma educação que visa ser libertadora e evangelizadora deve colocar os sujeitos em interação, numa disposição de procurar “a verdade humana e transcendente e, consciente trabalhar para a transformação e a justiça social” (JUNQUEIRA; ROCHA, 2014, p. 24).

O contexto dos anos 1990, sendo de “mudanças tecnológicas, políticas, culturais e econômicas” (CNBB, 1998, p. 45) produziu um batalhão de excluídos. Por causa disso foi preciso desenvolver um processo de intervenção na realidade, a fim de torná-la mais humana, e isso começaria pela educação a qual deveria privilegiar processos que ajudassem o ser humano a “aprender a ser, aprender a aprender e ter acesso ao saber acumulado sabendo o que fazer com ele e aprender a conviver em solidariedade” (CNBB, 1998, p. 45)<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> Os quatro pilares da educação apresentados no relatório Delors de 1996, que se constituiu na proposta difundida pela ONU são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. O problema foi, que esses princípios não foram seguidos pelas políticas públicas educacionais. Como era uma fase de muitas transformações foi privilegiado o aprender a conhecer, não para ser um sujeito autônomo, mas para se ajustar as transformações produtivas. O próprio texto afirma que “em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas

A CF de 1998, diante do processo de globalização e das pressões do mercado chamou a atenção que era/é preciso salvar o ser humano, e para isso “não basta só mudar atitudes pessoais, é preciso, também, renovar estruturas que impedem a solidariedade e a justiça” (CNBB, 1998, p. 46). Isso seria possível, porque o ser humano é ao mesmo tempo fruto e construtor da cultura, por isso pode criar, transformar e mudar, para melhor cultivar a vida, e viver melhor. Por essa razão a educação que se propõe a ser libertadora deve ajudar as vítimas a descobrirem que devem ser afirmadas em sua dignidade e sendo vítimas “sua libertação significa a ‘dissolução (Auflösung)’ total do sistema” (DUSSEL, 2012, p. 320).

A CF de 1998 lembrou que “a educação nunca é neutra” (CNBB, 1998, p. 50) e que conscientes ou não optamos por uma educação solidária interessada no bem comum ou por uma educação egoísta, focada na competitividade<sup>137</sup>. O certo é que “a educação está implicada nessa escolha, tanto no seu conteúdo como no método” (CNBB, 1998, p. 51).

Assim, a educação evangelizadora e libertadora têm como princípios humanizar e personalizar o homem, subsidiando sua inserção no processo social latino-americano e brasileiro, de modo que as pessoas possam compreender a cultura, perceber valores e os contravalores existentes, e exercendo a função crítica procurar regenerar, do ponto de

---

primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos ‘quatro pilares do conhecimento’ deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (DELORS, et al, 1998, p. 90).

<sup>137</sup> O aprender a conhecer focou nessa lógica.

vista educacional, os princípios culturais e sociais em vista de uma nova sociedade participativa, mais fraterna e orientada para uma melhor compreensão da justiça.

### 3.4 AGIR

A compreensão de educação que a CF de 1998 quis transmitir foi de uma educação que estivesse/esteja presente em todos os momentos da vida, sendo suporte para a formação humana, para a convivência social, para o cuidado da natureza, para o cultivo da própria identidade, com possibilidades de abertura ao novo, sem que isso gere um abuso; e que a educação ajudasse a assumir posturas conscientes, de ir em frente ou recuar, sem que isso signifique, a privação das coisas, mas uma decisão de não querer tudo para si, ou de dizer não a propostas agressivas e indecentes, pois antes de querer ter tudo, é preciso garantir caminhos de acessos e oportunidades onde não falte nada daquilo que está ou deveria estar disponível a todos.

#### **3.4.1 Agir com a Campanha da Fraternidade**

A CF de 1998 propôs que a educação na perspectiva libertadora é capaz de abrir os olhos do povo, sendo realmente uma boa nova para o povo, no sentido de um bom projeto que seja executável, e que incluía os pobres também como protagonistas, pois o país tem “com eles uma enorme dívida social” (CNBB, 1998, p. 54). Para pagar essa dívida precisava erradicar o analfabetismo por meio de uma educação que



disponibilizasse os meios e os instrumentos para os pobres saírem da pobreza.

Todos sabemos que os governos podem e devem fazer a diferença nos processos de educação e de desenvolvimento de uma nação, mas muitos governos imbuídos do desejo de dominação não o fazem<sup>138</sup>. E isso faz com que uma nação inteira permaneça atrasada, e “cada ser humano lesado em algum aspecto do seu desenvolvimento é um sinal de que não estamos construindo a vida na direção do projeto de Deus” (CNBB, 1998, p. 55).

Para a CF de 1998, é preciso que todos tenham acesso aos meios, conteúdos e desenvolvimentos científicos, sendo auxiliados para que consigam desenvolver suas capacidades. Deste modo, é preciso que se tenha maior subsídio aos com mais/maiores dificuldades, para que todos sejam elevados na mesma condição de conhecimento e desenvolvimento e não rebaixados. Por isso é preciso uma educação para os mais humildes que desenvolva as suas capacidades e que os coloque nas mesmas condições e na mesma dignidade de todos.

Desta forma, quando a CF de 1998 tratou da partilha solidária do conhecimento, que não é um gesto caritativo, mas um ato de consciência e entendimento de que o conhecimento é de todos e para todos (sem que para isso seja preciso comprá-la a preço de mercado especulativo), em vista de valores humanos, que vem antes de qualquer domínio do capital financeiro. Pois a lógica do capitalismo é extrair mais valia, em cima de qualquer coisa que tenha um potencial que possa

---

<sup>138</sup> É o que já advertia o Evangelho de Lucas: “ai de vós, doutores da Lei, porque ficaste com a chave da ciência: vós mesmos não entraste, e ainda impedistes os que queriam entrar” (LC 11, 52),

ser comercializado, garantindo o lucro e negando a realidade sofrida dos que produzem mais valia, ou que são excluídos dos postos de trabalho, por não mais ter a técnica ou o domínio que a modernização exige.

Conforme enfatizado no texto da CF de 1998, se a educação é uma prioridade, ela precisa de investimentos que garantam a formação adequada aos educadores, qualidade de vida as famílias e a possibilidade de desenvolver ou recuperar quem quer que seja preciso. Quando a CF de 1998 se refere a transcendência, uma educação transcendente, não é apenas no sentido espiritual, mas numa perspectiva concreta, no sentido de transformar, construir, ou chegar a uma nova realidade concreta, transformando hábitos e valores mais humanizados, que consigam ajudar a sociedade transcender para uma outra perspectiva.

Para CF de 1998, era/é preciso educar a partir da solidariedade, e agir em vista da transformação social, isso que exigira muitas e difíceis renúncias (de poderes, ou apego a situações de dependência) e assumir a cruz, ou seja, executar o projeto apesar das oposições, pois é em vista de um bem maior. Por isso, era/é preciso identificar os processos e mecanismos de desumanização presentes e veladamente atuantes, para substituí-los e, enfim conseguir chegar a ter realmente uma educação integral. A perspectiva católica da solidariedade compreende-a como uma “*determinação firme e perseverante* que se empenha pelo *bem comum*; ou seja, pelo bem de todos e de cada um, porque *todos* nós somos verdadeiramente responsáveis por *todos*” (CDSI, 2011, p. 117).

Segundo a CF de 1998, para superar a exclusão social era preciso se empenhar na partilha do saber, para que este realmente fosse de todos, especialmente dos mais pobres, para que eles também

pudessem lidar com as complexidades do mundo e da vida e superar os fatores de exclusão. E para isso, era preciso ter acesso e partilhar das informações, dos instrumentos, e dos conhecimentos que subsidiaram os processos de promoção humana e construção da nova sociedade

Para a CF de 1998, o educador precisa em todos os níveis ajudar o educando a organizar, sintetizar, comparar e reelaborar o conteúdo das informações. Por isso, educandos e educadores precisam se dar conta de que é preciso transformar os processos de educação. É preciso educar para a cidadania, o que inclui participar das decisões dos grupos sociais respeitando e sendo respeitado, ouvindo e sendo ouvido, pois

não se educa para a cidadania mantendo as pessoas passivas, dependentes de quem sabe mais, desinformadas de seus direitos e deveres. Uma educação comprometida com a cidadania fornece instrumentos para o resgate das dívidas sociais, que retardam a conquista de um mundo mais humano. Mas requer também que o próprio processo de educar seja uma experiência que o educando é sujeito do seu desenvolvimento (CNBB, 1998, 61-62).

Para a CF de 1998, as boas maneiras e o respeito pelo outro eram/são condições essenciais para uma convivência sadia. A vida na sociedade exige inclusão e demonstração de caridade fraterna. É a proposta do cuidado, cuidar das pessoas, do meio ambiente e da organização sócio-político-cultural, pois “as transformações econômicas e tecnológicas apontam na direção da necessidade de reduzir a jornada e trabalho. [e] Seria ótimo que a informatização criasse trabalhadores com mais tempo livre, em vez de desemprego” (CNBB, 1998, p. 62).

No entendimento da CF de 1998, a sociedade é uma teia de relações, onde tudo está interligado. E em meio a tudo isso era preciso fazer com que a educação despertasse o interesse e o prazer em estudar e conhecer mais, inventar, descobrir e comemorar cada descoberta ou avanço no conhecimento. A educação deve valorizar o corpo humano, desenvolvendo bons hábitos de saúde, alimentação, asseio, comunicação etc. No entanto, é preciso considerar a arte como um componente essencial de todo aprendizado, ajudando todos a entenderem que também é “tarefa da educação criar um novo espírito, um pacto com a natureza. Essa nova relação com o planeta deve levar a um desenvolvimento controlado, não predatório, a um cuidado eficiente” (CNBB, 1998, p. 63).

E para essa jornada.

a Igreja se une a todas as pessoas e organizações que lutam pelo respeito à dignidade dos diferentes grupos culturais e pelo direito de preservarem suas raízes. Eles devem decidir que elementos de outra cultura vão acolher, num processo gradual, sem imposição e sem riscos de perderem seus direitos e autênticos valores (CNBB, 1998, p. 63).

Ainda na perspectiva, da solidariedade, era/é preciso que a escola desenvolva sua prática pedagógica de modo atraente facilitando o processo educativo, dando atenção a dimensão intelectual por meio da ludicidade e do desenvolvimento da afetividade e da sensibilidade dos educandos, ajudando-os a entrar numa dinâmica de cooperação e autodisciplina, que estimule criatividade e o gosto por atividades esportivas e artísticas, que são também, elementos importantes para a

formação e o desenvolvimento da personalidade como de uma sã convivência.

### **3.4.2 Agir com a Igreja no Mundo**

A reflexão teológica sobre a educação se deu sob a fé professada pela Igreja, que em princípio procura responder a busca de sentido da existência humana, na sua dimensão pessoal e histórica. E partindo da perspectiva que a reflexão teológica cristã “se fundamenta na revelação [...] de Deus que vem ao encontro do homem na pessoa de Jesus Cristo e pelo dom do Espírito da verdade que convence e conduz” (CNBB, 1992, p. 50), a educação deve ser aberta e disposta a colaborar com o diálogo inter-religioso e ecumênico, isso por que

Jesus não faz discriminação alguma, inclusive religiosa, pois dialoga com estrangeiros e mesmo coloca alguns deles como exemplo, como é o caso da Samaritana, do Bom Samaritano e da mulher sírio-fenícia. A Igreja empenhada em atender ao apelo de seu fundador, pede aos católicos que trabalhem pela união dos cristãos, educando-se e educando outros para o diálogo fraterno, na caridade e na verdade (CNBB, 1998, p. 64).

A CF de 1998 entendeu que era/é preciso que a Igreja também promovesse e popularizasse uma educação da fé, de modo progressivo e sistemático, apresentando os princípios fundamentais da fé, adequadas a seu tempo. Recordou ainda, que a educação moral católica deve bem orientar sobre a sexualidade humana numa visão cristã que se integra ao cuidado e a defesa da vida. Como também é preciso que as pessoas saibam que a justiça, a política, as relações de trabalho, a alfabetização

não podem estar aleias do mundo da fé, porque são parte integrante do discurso religioso e, por isso precisam proporcionar uma educação, onde os cristãos ou qualquer pessoa apreendam a

ler os textos dos livros, ler a vida, ler as relações, aspirações e afetos humanos, ler a correlação de forças políticas, ler direitos e deveres em cada situação, ler as implicações do que é vinculado nos Meios de Comunicação Social e, principalmente, ler os “sinais dos tempos”, descobrindo neles os apelos de Deus (CNBB, 1998, p. 65-66).

Isso porque somos todos chamados a crescer e colaborar no processo de aprendizado. E a família, primeira educadora, precisa do auxílio da escola, da comunidade eclesial e dos agentes sociais. Isso para que cada vez mais pais e filhos interajam conscientemente nos processos educacionais, por meio do diálogo e da partilha de vida. É ainda preciso fortalecer o espírito comunitário, por meio da acolhida, do respeito, do diálogo, do perdão, do trabalho cooperativo e da participação, para o desenvolvimento dos diferentes talentos. É preciso humanizar a aprendizagem e desenvolver a cidadania. Assim é necessário criar e dinamizar os espaços de informação e reflexão.

A CF de 1998 buscou impulsionar a comunidade cristã a colaborar com as escolas mantidas pela Igreja para que fossem efetivamente evangelizadoras, a partir de um projeto próprio fundamentado nos critérios do Evangelho. Para tanto, era/é preciso cooperar para que se tivesse um ambiente educativo que proporcione o diálogo crítico entre cultura e fé, a partir da convivência fraterna, da cooperação, do uso da liberdade e da prática caritativa. Portanto,

precisava desenvolver uma educação para a justiça social especialmente com os pobres, para a construção da paz e para a inclusão, e que se comprometesse com a erradicação do analfabetismo no país.

A CF de 1998 recordou que o Ensino Religioso Escolar era/é “garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, [e] está buscando sua cidadania como disciplina normal nas escolas públicas” (CNBB, 1998, p. 76), assim, a Igreja defendia “a educação religiosa nas escolas como um direito de todos, visto que é parte da formação integral da pessoa humana. [E] Essa educação terá de ser respeitosa, dialogante, sem nenhum sinal de dominação” (CNBB, 1998, p. 64). A proposta enfatizava que o ensino religioso, na escola pública, principalmente não poderia/pode se converter em doutrinação ou em identidade de uma instituição religiosa, mas no conhecimento do universo religioso com seus princípios e valores éticos e morais. Na escola católica e para a escola católica, a CF de 1998 defendeu o direito de profissão de fé junto ao ensino religioso, mas na escola pública apenas o ensino religioso, ou o ensino sobre a religião a partir de sua ética.

Para tudo isso, a ação Pastoral e Educativa da Igreja deve se pautar por meio dos diversos movimentos e pastorais, na formação da consciência das pessoas. E mesmo sem falar de Deus “sua ação educadora tem uma dimensão evangelizadora intrínseca, embora sem se identificar com o conteúdo essencial da evangelização” (CNBB, 1992, p. 57). Diante disso, é preciso que tenhamos clareza que a educação e a evangelização “têm cada uma, finalidades e conteúdos distintos e próprios” (CNBB, 1992, p. 57, n. 89), onde a evangelização busca integrar fé e vida em sua proposta, enquanto a prática educativa contém

valores da Boa Nova do Reino. Deste modo, todo cristão na missão que lhe foi confiada deve procurar viver vocacionalmente e profeticamente o anúncio, a denúncia e o testemunho a partir do chamado que recebeu de Deus para participar do seu Reino.

### **3.4.3 Agir com a Sociedade**

Para a CF de 1998, a educação deveria ser uma prioridade nacional, e para que isso acontecesse se exigia uma mudança radical de mentalidade, tanto da parte dos legisladores e governantes, como de amplos e diversos setores sociais. Era preciso melhorar a qualidade do ensino, o que exigiria uma maior demanda de recursos para a educação, pois para melhorar a qualidade do ensino e das escolas, principalmente nas regiões mais pobres e carente precisava ampliar os investimentos.

A CF de 1998 defendeu uma educação de qualidade em vista de “uma sociedade solidária, justa e fraterna” (CNBB, 1998, p. 76)<sup>139</sup>, recordando a necessidade de toda a sociedade estar envolvida e orientando sobre o cultivo da vida, que se dá no cuidado da “higiene, saúde, nutrição, prevenção e tratamento de doenças, campanhas para vacinação, cuidado com a água e o esgoto, mutirão para hortas comunitárias e construção de moradia, grupos para alfabetização”

---

<sup>139</sup> Conforme indicado no texto base da CF de 1998: “os organismos de nossa Igreja dedicados à educação têm, nesse campo da formação de professores, uma das principais tarefas de sua missão, como é, entre outros, o caso da Associação de Educação Católica (AEC), da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas (ABESC), e de outras entidades e grupos como as Congregações Religiosas devotadas à educação, as Equipes Docentes e similares. Em nome da Igreja, elas se dedicam, especificamente, à formação de educadores-evangelizadores” (CNBB, 1998, p. 77).



(CNBB, 1998, p. 78). Junto destas iniciativas deveria acontecer momentos de reflexão sobre a realidade e os direitos humanos, destacando a importância da organização e o envolvimento de todos os interessados ou afetados por determinadas circunstâncias e situações. Nesta perspectiva a CNBB recordou que:

o Brasil teve e tem pessoas que, por sua dedicação e competência, se destacaram no mundo da educação formal e não formal. Na ação desses educadores(as), há critérios que precisam ser devidamente valorizados, tais como uma autêntica educação libertadora, a universalização da educação escolar de qualidade, a valorização do educador e a luta pela prioridade da educação escolar no orçamento da União, dos Estados e dos Municípios. Há sobre tudo educadores, muito especialmente educadoras anônimas, que exerceram e exercem o profetismo da educação, muitas vezes, em situação de verdadeiro heroísmo no lar e na escola (CNBB, 1998, 52-53)

A CNBB na CF de 1998 reforçou a proposta da educação libertadora conforme Medellín e Puebla, cuja proposta é valorizar a dignidade de cada ser humano e o exercício da cidadania, incentivando projetos de educação popular e projetos para reduzir a quantidade de excluídos. Por isso, recordou que era/é preciso avaliar os processos educacionais e procurar juntos novos caminhos de renovação das pessoas, da Igreja e da sociedade, pois

a educação, tema de 1998, é tratada pela CF no horizonte de uma autêntica Educação Libertadora, no contexto da Nova Evangelização, como parte do projeto Rumo ao Novo Milênio e conforme a opção preferencial pelos pobres que nossa Igreja

assumiu a partir da Conferência Episcopal Latino-Americana de 1968, em Medellín (CNBB, 1998, p. 69-70).

A partir desta opção da CF de 1998, ficou claro que “não é possível educar sem levar em conta e muito seriamente a poderosa influência da moderna comunicação e dos Meios de Comunicação Social [...]” (CNBB, 1998, p. 78). Por isso, era preciso avaliar com discernimento, o que e como os MCS estavam apresentando e informando, visto que estes meios se deixam influenciar muito por interesses particulares. Além do mais era preciso ainda superar as formas autoritárias e assumir a busca da concretização do serviço aos mais pobres e excluídos. Nesse sentido, um dos pontos essenciais da CF de 1998 foi a

mobilização nacional em prol da alfabetização dos mais de 19 milhões de brasileiros estatisticamente considerados analfabetos. É evidente que não se trata da chamada alfabetização funcional, que consiste apenas em rabiscar o nome e soletrar palavras. O que se visa é uma alfabetização que ajuda a ler a realidade, que faz cada um assumir sua própria dignidade humana, que promove a defesa dos direitos humanos, que desperta e engaja em termos de cidadania (CNBB, 1998, p. 80).

Assim, para a CF de 1998, uma autêntica educação deveria/deve conscientizar os cidadãos sobre suas práticas, direitos e deveres, no modo como eles podem participar na construção social, pois é somente através de atos de cidadania que os direitos são garantidos. Por isso, as instituições educativas não podem ser e não são neutras,

pois são criadas a partir de princípios e objetivos éticos que implicam em tomadas de posição ante as propostas e os fatos políticos presentes na sociedade da qual eles também fazem parte.

### 3.5 EM BUSCA DE SÍNTESE

Neste terceiro capítulo analisamos o Texto Base da CF de 1998 e procuramos identificar qual a perspectiva que a CNBB procurou seguir em sua análise sobre o contexto educacional brasileiro e quais foram os compromissos que precisariam ser assumidos pelos cristãos. Recorrendo/recordando á da análise de conjuntura feita no primeiro capítulo, neste segundo, conseguimos identificar em linhas gerais, e não sem dificuldades a presença dos ideais conservadores na redação do texto.

Essa dificuldade aconteceu justamente porque, a perspectiva conservadora, usou/usa como estratégia para conquistar o prestígio social um discurso fundamentado no autoritarismo eclesial e no liberacionismo social, que se articulam através joguetes linguísticos, que tem por finalidade principal minimizar o potencial da linguagem profética/progressista, com a qual não se simpatizam. Por isso, preferido o termo: solidariedade, a CF de 1998, apresentou uma proposta conciliadora, em vista de conquistar a aprovação e a colaboração das forças sociais presentes na realidade brasileira da época, para enfrentar o problema do analfabetismo. E ao evitar o uso da linguagem profética, poupou as classes dominantes de uma crítica mais incisiva. A lógica conservadora é justamente esconder as contradições, e apresentar uma postura de unanimidade, para ganhar mais apoio e credibilidade. Teve

vários elementos críticos, fundamentados em dados coerentes. Não podemos afirmar que o texto em nada contribuiu, mas é possível afirmar que sutilmente a análise seguiu por perspectivas conservadoras, mesmo que usando expressões e referências progressistas.

Assim, a posição da CNBB sobre a realidade educacional brasileira descrita no Texto Base da CF de 1998 seguindo as coordenadas da presidência conservadora, focou no propósito de apresentar uma análise numa perspectiva de conciliação, onde o objetivo principal da educação seria formar para cidadania. Tal proposição seguia a pauta e os contornos das políticas neoliberais que sempre casaram bem com os posicionamentos conservadores. E que juntas vendiam a ideia de que os dilemas e confrontos histórico sobre a política educacional estariam superados diante da hegemonia nova ordem internacional globalizada. Ou seja, era a crença do domínio total do neoliberalismo, que numa abordagem liberal econômica associa democracia e equidade por um lado e a competitividade por outro.

E o resultado do avanço das políticas neoliberais e da globalização da economia foi, uma intervenção cada vez direta na vida da população, e, também nas políticas públicas e educacionais, que procuraram focar em um ensino profissionalizante de custo baixo em vista do mercado de trabalho. As políticas neoliberais impregnaram um espírito de competição exacerbado que em muitos países era incompatível com as condições econômicas gerando inflação e altíssimos juros. Ainda neste contexto, no Brasil, foi feita a implantação da LDBEN 9394/96 que garantiu espaço para a iniciativa privada no sistema escolar brasileiro. E foi por esse viés que se infiltraram os

valores neoliberais no campo educacional brasileiro. Por isso, a proposta foi cuidar do bem comum a partir da perspectiva da solidariedade.

Embora a CF de 1998 tenha evidenciado e até criticado as políticas neoliberais e o processo de globalização em curso, a mesma não se assumiu uma postura revolucionária, mas conciliadora e integradora em vista de uma formação para a cidadania, em uma leitura mais antropológica que social. Isso se explica devido ao contexto rodeado de reformas, pelo fato de o raciocínio de cunho econômico ter encontrado terreno fértil nas pautas político educacionais e, por muitos pensadores de perspectivas relativamente críticas, terem migrados para posições, no mínimo, simpáticas a abordagem neoliberal.

O texto de referência que subsidiou a CF de 1998 foi o documento n. 47 “Educação, Igreja e Sociedade” publicado em 1992 pela CNBB, de modo que foi enfatizado a proposta de uma educação libertadora e evangelizadora em vista de uma educação fraterna, como preparação para se promover uma sociedade mais humana a partir da superação das situações de exclusão renovando as estruturas que impedem a justiça a partir da solidariedade. Talvez o tom que marcou a presença dos ideais conservadores no texto foi pela linguagem, que em vez de ser em vista da superação, seguiu mais pela lógica da renovação das estruturas. Isso fez com que tivesse destaque no texto, os termos cidadania e solidariedade. Assim, se na CF de 1982, a solidariedade era entre os oprimidos e a conversão para os opressores, em 1998, esses termos passam a ter perspectivas de globalidade, no sentido de que todos tem que se converter e todos tem que ser solidários. O texto não abordou a luta de classes, e nem os conflitos, apenas pontuou os processos de globalização e expansão do neoliberalismo, embora o

momento se configurava como advento do neoliberalismo e o combate as políticas sociais inclusivas.

O Texto Base da CF de 1998 é complexo, pois as referências são progressistas, mas em muitos casos, a linguagem ficou dentro de perspectivas de continuidade das políticas neoliberais, convidando a sociedade a participar dos processos de reforma da educação, em vista de diminuir a exclusão social. Essa foi/é a bandeira usada pelos conservadores para defender, justificar ou minimizar os efeitos do capitalismo, para apresentá-lo como a melhor opção.

No próximo capítulo vamos ver o modo como as políticas neoliberais foram ganhando força ao se alinharem com os valores conservadores das elites, e como este ajustamento ideológico repercutiu no cenário político e nas decisões tomadas para conter os avanços da pandemia e na educação. No quarto capítulo estudamos o Texto Base de 2022 onde o tema foi: Fraternidade e Educação; com o lema: “Fala com Sabedoria, Ensina com Amor” (Cf. Pr 31, 26).

## CAPÍTULO 4: A CAMPANHA DA FRATERNIDADE DE 2022: FALA COM SABEDORIA, ENSINA COM AMOR

Figura 3: Cartaz da Campanha da Fraternidade de 2022.



Fonte: [campanhas.cnbb.org.br](http://campanhas.cnbb.org.br)

### HINO DA CAMPANHA DA FRATERNIDADE – 2022

Letra: Eurivaldo Silva Ferreira

1. É tarefa e missão da Igreja  
Boa Nova no amor proclamar,  
No diálogo com a cultura  
Para a vida florir, fecundar  
O que em redes se vai construir  
E a pessoa humana formar. Quando o  
anseio do conhecimento  
Ultrapassa barreiras, fronteiras,  
Se destaca o ensinamento  
Oriundo da fé verdadeira  
Que nos faz nesta ação solidários  
Para o bem, condição que é certa.

*Refrão: E quem fala com sabedoria  
É Aquele que ensina com amor,  
Sua vida em total maestria  
É pra nós luz, caminho, vigor.*

2. Educar é a atitude sublime  
Que prepara a vida futura  
Compreendendo o presente,  
pensamos:  
Ensinar é proposta segura  
Para, enfim, destacar-se a atitude  
Dos que em Cristo são nova criatura.

O convívio em níveis fraternos  
Traz em nós o sentido discreto:  
Na harmonia com os seres viventes  
E no agir o equilíbrio completo  
Consigamos também aprender  
E educar para o amor e o afeto.

3. O caminho nos quer convertidos:  
Mergulhar no mistério profundo  
Para que em sua Páscoa busquemos  
Compaixão no cuidado com o  
mundo.

Conformados em Cristo seremos  
Aprendizes do dom tão fecundo.

Quando a plena mudança atingir  
Relações tão humanas, libertas,  
Novos rumos em redes seremos  
Gerações solidárias e abertas  
Na esperança de rostos surgirem  
Assumindo missões tão concretas.

4. E na casa comum que sonhamos  
Onde habitam cuidado e respeito  
Educar é o verbo preciso  
A cumprir neste chão grandes feitos  
Para o mundo poder imitar  
Quem na vida é o Mestre Perfeito.

Pedagogicamente é preciso  
Escutar, meditar, compreender  
Para que aprendamos com o Cristo  
O caminho da cruz percorrer  
E na escola da sua existência  
O Evangelho seguir e viver

A CNBB no ano de 2022, depois de 24 anos, abordou pela terceira vez o tema da educação em uma edição da Campanha da Fraternidade, com o lema: fala com sabedoria, ensina com amor (Cf. Pr 31, 26) propondo “uma educação humanizada que contribua na formação de pessoas abertas, integradas, que também sejam capazes de cuidar da casa comum<sup>140</sup>” (CNBB, 2021, p. 11). A motivação principal foi divulgar a proposta do Papa Francisco, do Pacto Educativo Global lançado no dia 12 de setembro de 2019 com o objetivo de “reavivar o compromisso em prol e com as gerações jovens, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão” (FRANCISCO, 2019b, p. 1).

Neste capítulo também analisamos o propósito da CF de 2022<sup>141</sup> em refletir a educação brasileira em um momento em que o mundo era “marcado pela pandemia da Covid-19 e por diversos conflitos, distanciamentos e polarizações, [propondo que] é preciso

---

<sup>140</sup> Oração da Campanha da Fraternidade 2022: Pai Santo, neste tempo favorável de conversão e compromisso, dai-nos a graça de sermos educados pela Palavra que liberta e salva. Livrai-nos da influência negativa de uma cultura em que a educação não é assumida como ato de amor aos irmãos e de esperança no ser humano. Renovai-nos com a vossa graça para vencermos o medo, o desânimo e o cansaço, e ajudai-nos a promover uma educação integral, fraterna e solidária. Fortalecei-nos, para que sejamos corajosos na missão de educar para vida plena em família, em comunidades eclesiais missionárias, nas escolas, nas universidades e em todos os ambientes. Ensinai-nos a falar com sabedoria e educar com amor! Permite que a Virgem Maria, Mãe educadora, com a sabedoria dos pequenos e pobres, nos ajude a educar e servir com a pedagogia do diálogo, da solidariedade e da paz. Por Jesus, vosso Filho amado, no Espírito, Senhor que dá a vida. Amém (CNBB, 2021, p. 5).

<sup>141</sup> Ao decorrer deste capítulo usamos na redação do texto a expressão “CF de 2022”, nos referindo ao ano que ela foi trabalhada pela Igreja no Brasil, mas o Texto-Base e as e os demais textos contidos no Manual da CF de 2022 foram publicados em 2021, por isso nas referências diretas usamos “(CNBB, 2021)”, para nos mantermos fiéis as normas da ABNT.



reaprender a amar, a perdoar, a cuidar, a curar, a dialogar e a servir a todos”<sup>142</sup> (CNBB, 2021, p. 11).

O Texto Base da CF de 2022<sup>143</sup> foi estruturado em quatro partes. Sendo a primeira a análise e contextualização do texto bíblico João 8, 1-11; a segunda, o primeiro passo do método o “ouvir” que buscou colher informações sobre a realidade educacional brasileira; a terceira o “discernir”, que apresentou a proposta do Pacto Educativo Global idealizada pelo Papa Francisco; e a quarta, o “agir”, que elencou as prioridades e as estratégias para ações no mundo da educação.

#### 4.1 CONTEXTO

A proposta neoliberal no Brasil visando se manter hegemônica, como no mundo todo, foi se modificando conforme o contexto político e social e fazendo os ajustes necessários para permitir sua manutenção e ampliação. Depois do término do Governo FHC em 2002, e o advento dos governos petistas de Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016), o neoliberalismo se manteve como projeto hegemônico na política brasileira, mas “passou a conviver com uma política menos rígida aos seus fundamentos, sintetizada no que convencionou chamar corrente neodesenvolvimentista.” (PACCOLA; ALVES, 2018, p. 270). Ou seja, o governo Lula manteve as políticas

---

<sup>142</sup> “Educar é construir a verdadeira fraternidade alicerçada na justiça e na paz” (CNBB, 2021, p. 11).

<sup>143</sup> Esta campanha da Fraternidade aconteceu sob a direção da presidência da CNBB composta por: Presidente: Dom Walmor Oliveira de Azevedo (moderado/progressista) (2019-2023); 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Vice-presidentes: 1<sup>o</sup> Dom Jaime Spengler (moderado) 2019-2023; 2<sup>o</sup> Dom Mário Antônio da Silva (moderado) (2019-2023); Secretário Geral: Dom Joel Portela Amado (conservador) 2019-2023.

neoliberais evitando enfrentamentos com o bloco dominante da burguesia brasileira, principalmente, o setor bancário e o capital financeiro internacional. Segundo Paccola e Alves:

apesar da manutenção e até mesmo intensificação das políticas neoliberais, passariam a figurar no programa de governo [petista] um conjunto de políticas econômicas e sociais que não constavam nos governos anteriores e que estão relacionadas à nova orientação neodesenvolvimentista que se consolidava entre os setores da classe dominante brasileira [...] caminhou-se no sentido da redução da taxa básica de juros, apesar dessa manter-se em níveis anacrônicos com a economia nacional, da participação ativa do Estado na indução de investimentos, principalmente em setores de infraestrutura e da implantação de políticas protecionistas para o mercado interno. Caminho que foi aprofundado no mandato de Dilma Rousseff a partir de 2011, levando inclusive à redução do superávit primário e dos *spreads* bancários, pilares da política econômica neoliberal. O que se observou, portanto, nos governos do PT, foi o fortalecimento da orientação neodesenvolvimentista para a política nacional, que, contudo, não pressupõe a ruptura do ciclo neoliberal no país, mas condiciona a ela um conjunto de medidas que beneficiam outros setores da burguesia, além dos tradicionalmente atendidos pelas políticas neoliberais (2018, p. 271).

Segundo Souza e Hoff (2019), ao optar por consolidar uma política de viés neodesenvolvimentista, o PT contou com aliados da burguesia interna brasileira, da baixa classe média, da classe operaria urbana, dos trabalhadores rurais e autônomos, dos subempregados e desempregados e das pessoas em situação de pobreza. Mas em

contrapartida o capital financeiro internacional, os grandes proprietários de terra e a alta classe média se revelaram como ferrenhos opositores, pois estes defendiam propostas governamentais conservadoras, liberais e ortodoxas, aos moldes da ditadura civil-militar de 1964.

Em meio a esta disputa, as classes operárias e a agricultura familiar obtiveram importantes conquistas com os governos Lula e Dilma, como redução do desemprego, reajustes salariais, o desenvolvimento de programas de transferência de renda e de financiamento. A estratégia neodesenvolvimentista deu certo, até quando “o governo Dilma estabeleceu como meta o ‘combate’ a estas políticas” (PACCOLA; ALVES, 2018, p. 276), no sentido de superá-las, mas esta postura da presidente despertou um contra-ataque da política econômica neoliberal ortodoxa. De início

o embate pendia para o lado governista, [pois] as taxas de popularidade da presidente eram elevadas, a economia crescia, as taxas de desemprego mantinham-se a níveis baixíssimos. [...] Dessa forma, foi possível levar adiante uma política de redução dos juros e dos *spreads*, pilar da política econômica neoliberal. Contudo, dois anos após o início da empreitada neodesenvolvimentista, a situação do governo se modificara profundamente, enfrentando uma enorme onda de protestos que teve início em 2013, fraco desempenho da economia, graves denúncias de corrupção de importantes membros do governo, queda nos índices de popularidade, e tendo a reeleição ameaçada, o ímpeto do governo em combater as políticas ortodoxas dava sinais de esmorecimento (PACCOLA; ALVES, 2018, p. 277).

Segundo Machado e Miskolci (2019), com a subida do PT ao poder em 2002, já começam a se articular os seus opositores, como Olavo de Carvalho, que naquele ano criou sua própria rede de informação alternativa visando fazer frente aos meios de comunicação de esquerda, sendo um dos pioneiros do ativismo de direita na internet. Seu site “Mídia sem Máscara” engajava pensadores conservadores internacionais, que em uma perspectiva moralista pautavam temas como: homossexualidade, gênero, direito ao uso de armas, propriedade privada e ataques a esquerda.

Com a emergência das redes sociais e o uso político da Web, surgiram as primeiras grandes manifestações, que em 2013, com as chamadas “Jornadas de Junho” marcaram o momento em que as redes sociais começaram a impactar toda sociedade com pautas moralistas, ideológicas, políticas, em clima conflitivo. Impulsionado pelas “Jornadas de Junho”, que de início foi um movimento organizado via internet para protestar sobre o aumento de R\$ 0,20 centavos na tarifa de ônibus, o protesto que, de início não tinha uma orientação ideológica definida marcou o “momento que começa[vam] as manifestações contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e o clamor ‘Fora Dilma’” (MACHADO; MISKOLCI, 2019, p. 955). Foi nesse momento que começou a se perceber a infiltração dos grupos conservadores nas manifestações, que passaram a ter cada vez mais uma retórica antipartidária e moralista disseminando e repercutindo *fake news*. Isso tudo tinha como objetivo, desqualificar partidos políticos e incentivar ações diretas, que muitas vezes eram claramente impulsionadas por ideais baseados no ódio e na violência. Todas essas situações foram

desencadeando o fenômeno das bolhas de opinião, que terminavam manifestados nas redes sociais. Segundo Machado e Miskolci,

foi na esteira do legado das Jornadas de Junho de 2013, nos primeiros meses de 2015, que as manifestações e protestos contra o governo Dilma Rousseff começaram a se apresentar como supostamente apartidárias e até como “não políticas”, e aos jovens se juntaram outros segmentos etários. Gradualmente, grupos descontentes com os 12 anos de governo petista e com os escândalos envolvendo a Petrobrás passaram a tomar as ruas se adensando e atraindo seguidores com outras pautas, incluindo algumas comportamentalmente autoritárias e economicamente neoliberais. O uso político-midiático da Operação Lava-Jato permitiu que grupos de interesse organizados primária e/ou predominantemente por meio das redes sociais se associassem à grande imprensa, gerando manifestações massivas pelo Brasil, abrindo caminho para o *impeachment* de Rousseff e culminando na troca de governo em maio de 2016 (2019, p. 956)<sup>144</sup>.

E assim, as alianças políticas se rompiam principalmente com o PMDB que era o principal partido aliado que amarrava as estratégias

---

<sup>144</sup> Para Machado e Miskolci: “esse contexto foi afeito ao fortalecimento dos movimentos de direita que apoiaram o *impeachment*, como Vem pra Rua e MBL, e as lideranças religiosas descontentes com os avanços no que se refere à igualdade de gênero e direitos sexuais. Discursos anti-institucionais foram se tornando mais poderosos, em especial por correntes que transformam adversários em inimigos por meio da oposição simplificadora entre “pessoas de bem” contra as supostas encarnações do “Mal”. A retórica anticorrupção progressivamente foi sendo associada e/ou substituída por pautas moralistas/moralizantes no que se refere a gênero e sexualidade, que passaram a se fortalecer, como ocorre até os dias atuais. Um exemplo disso pode ser expresso pelo número de seguidores e compartilhamentos de posts de “empreendedores morais” – religiosos e agnósticos” (2019, p. 956).

políticas neodesenvolvimentistas, com os interesses da classe dominante. Quando a classe dominante percebeu que a proposta do governo Dilma não mais lhes beneficiaria, o consentimento se desfez e “iniciam uma ofensiva contra o projeto e, posteriormente, contra o próprio governo” (PACCOLA; ALVES, 2018, p. 279). Neste cenário várias frações do capital, como o setor industrial, o agronegócio, o setor financeiro e os setores médios mais conservadores passam a aderir gradativamente ao golpe. De modo que em abril de 2016 mediante um contraditório e inconstitucional processo a presidente Dilma sofria sua primeira derrota na Câmara dos Deputados, dando a abertura ao processo de *impeachment*, finalizado em agosto de 2016 pelo Senado. Segundo Lima (2021), já em 2014 as forças conservadoras representadas pelos partidos de direita não aceitando o resultado das eleições, a derrota de Aécio Neves (PSDB), começavam a tramar o golpe, com os mesmos ideais econômicos e de poder de sempre, mas agora aproveitando o escândalo do mensalão e a operação lava jato para derrubar o governo e impor um governo genuinamente burguês que não cedesse as reivindicações dos trabalhadores. O golpe teve o aval da classe média brasileira. E assim foi se formando/surgindo a nova direita resultado do movimento neoliberal brasileiro,

que visa à manutenção e restrição do capital a poucos, que partem em defesa da privatização de vários serviços públicos, assegurados pela própria constituição como direitos mínimos ao cidadão, como a própria saúde e a educação, assim também como perdas incalculáveis para os trabalhadores nos seus direitos trabalhistas (LIMA, 2021, p. 30)

Para o Plano da nova direita dar certo era preciso a qualquer custo incriminar o ex-presidente Lula e sujar a imagem da presidente Dilma. Para isso o discurso anticomunista foi usado excessivamente de modo odioso, em vista do *impeachment* da Presidenta Dilma e da prisão do presidente Lula através da Operação Lava Jato que foram se conectando com a finalidade de tirar o PT do governo e consolidar a hegemonia desse bloco que estava buscando chegar e se manter no poder. E apoiados por um processo midiático influenciaram e conquistaram o apoio das massas para dar impacto ao golpe. A partir de um discurso ideologizado que mesclava a ideologização do combate a corrupção e ao inimigo numa espécie de mística religiosa, se criou um devaneio moral-místico-político, que conduziu o processo de *impeachment* da ex-Presidente Dilma e a prisão do ex-Presidente Lula<sup>145</sup>. Esse passo foi dado com o objetivo de tirar Dilma da

---

<sup>145</sup> Segundo Oliveira: “para engrossar a organização dos golpistas, em 2016, entra em cena o juiz Sérgio Moro, que absorve a bandeira do discurso anticorrupção, sendo “endeusado” pelos manifestantes antigoverno. Mas o processo de deposição da presidenta Dilma mostrou que não houve intenção de combate à corrupção. Não foi falado do seu núcleo causador desse mal, os acordos entre os políticos e os grandes empresários, que poderia ser minimizado com a Reforma Política, com o financiamento público de campanhas, por exemplo. O tema da corrupção enfatizado pela mídia teve objetivo de tirar de cena somente o ‘inimigo de classe’ e não mudar a estrutura política, o núcleo causador da corrupção. Por isso, o interesse de ‘fulanizar’ a corrupção, como concentrada apenas em pessoas, e não no sistema político, da ‘novelização’ da política, de transparecer um conflito entre mocinhos e bandidos. O PT, bem como seus principais líderes, representaria todo o mal do país. O Juiz Sérgio Moro, o salvador da pátria. (2021, p. 119). E assim “no dia 07 de abril de 2018, o juiz Sérgio Moro, responsável desde 2014 por comandar as ações da operação Lava-Jato em primeira instância, decretou a prisão coercitiva do ex-presidente Lula, imposta pelo TRF-4 execução penal de 12 anos e um mês, pelo caso do Tríplex no Guarujá [...]. Um caso que deixa evidente a conspiração contra a trajetória de vida de Lula e tudo que ele representa para a história política do Brasil, é o do Procurador da República Deltan Dallagnol que no dia 14 de

presidência do país impedir que Lula fosse presidente do Brasil novamente.

Talvez o episódio que sintetizou todo o devaneio ideológico ultraconservador, por ser ao mesmo tempo um resumo político-ideológico dessa corrente e ao mesmo tempo uma heresia religiosa, foi o discurso de então deputado Jair Messias Bolsonaro no processo de *impeachment* da Presidente Dilma no dia 17 de abril de 2016, quando balbuseou o seguinte:

Nesse dia de glória para o povo brasileiro, tem um nome que entrará para a história nessa data pela forma como conduziu os trabalhos dessa Casa. Parabéns presidente Eduardo Cunha. Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim. (BOLSONARO, *apud* PODER 360, 2021, p. 1).

---

setembro de 2016 em uma apresentação das acusações sobre Lula, o colocava como ‘líder de uma quadrilha criminoso’ todos os disparates foram feitos através das ‘convicções’ de referido procurador. O cenário de perseguição está posto, é assombroso observar a celeridade com a qual é tratada os processos envolvendo o ex-presidente Lula [...] O ativismo do Judiciário custará caro ao país: uma das primeiras medidas do presidente eleito foi convidar o então juiz federal Sérgio Moro, titular das ações penais da Lava Jato em Curitiba para ser o Ministro da Justiça do seu governo” (SANTOS, 2021, p. 127 -128). O processo golpista era tão evidente, que mesmo quem não acompanhasse todo o processo conseguia perceber a cumplicidade dos envolvidos no golpe, que foi algo de grande proporção.



A partir do golpe foram mais que rapidamente tomadas várias medidas, com o objetivo de guinar as estratégias econômicas para posturas claramente liberalizantes, evidenciando um processo de recuo democrático impulsionado por

forças conservadoras, ultrarreacionárias e neoliberais [que] tomaram, por meio do golpe, o aparelho do Estado com o objetivo de privatização do patrimônio e dos serviços públicos e de desmantelamento dos direitos sociais historicamente conquistados pelo conjunto da classe trabalhadora (GHIRALDELLI, 2019, p. 393).

Nesse contexto de crise socio-político-econômico rapidamente entraram em tramitação no Congresso Nacional diversos projetos<sup>146</sup> que “explicitam a posição ideopolítica ultrarreacionária, antidemocrática e conservadora de uma parcela significativa dos parlamentares brasileiros” (GHIRALDELLI, 2019, p. 393). Com Michel Temer a frente da presidência, como que em caráter de urgência foi proposto a Emenda Constitucional n. 95 que foi aprovada ainda em dezembro de 2016, e que teve como principal objetivo, limitar constitucionalmente os gastos públicos com a proteção social por 20 anos. O governo Temer também deixou de combater as desonerações fiscais e a sonegação de impostos, e ainda propôs a Reforma Trabalhista através da lei n. 13.467,

---

<sup>146</sup> “A Lei Antiterrorismo (Lei n.13.260/2016) que criminaliza os movimentos sociais; a aprovação da retirada das expressões ‘identidade de gênero e orientação sexual’ da base curricular nacional; a proposta de redução da maioria penal (PEC 33/2012); o ‘Estatuto da Família’ (PL 6583/2013); o projeto ‘Escola sem Partido’ (PL 7180/2014); o projeto da ‘Cura Gay’ (PL 4931/2016); o projeto que criminaliza a prática de aborto em qualquer fase da gestação (PL 46/2017), dentre outros” (GHIRALDELLI, 2019).

de 2017 que foi aprovada e sancionada com objetivo de legitimar o aumento do tempo mínimo de contribuição, a flexibilização e simplificação dos empregos, o que resultou na volta das privatizações e a terceirização de trabalhadores. Ao todo foram feitas 100 alterações que tiraram dos trabalhadores direitos e proteção (GHIRALDELLI, 2019).

Segundo Teixeira e Ribeiro (2020), no tocante a educação, o governo do ex-presidente Temer, promoveu a reforma do Ensino Médio através da lei n. 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, que bem aos moldes neoliberais, foi implantada de modo autoritário e sem o envolvimento dos segmentos educacionais para analisar os pontos e contrapontos da lei. A reforma foi articulada junto com o setor privado, que com a desculpa da educação brasileira ser muito teórica, forçaram uma reforma focada em questões técnicas, em vista dos interesses mercadológicos do empresariado brasileiro. Contudo, a educação “deixava de ser teórica”, para ser técnica, mas ainda continua sendo acrítica<sup>147</sup>. Para Fornari e Deitos, “a reforma do ensino médio atende[atendeu] à lógica do sistema capitalista, mas não às expectativas

---

<sup>147</sup> O Ensino Médio, também foi alvo das reformas do Governo Michel por meio da regulamentação da Lei n. 13.415/2017. Até então, o Ensino Médio tinha uma carga horária de 2400 horas, 800 horas por ano, com a reforma a carga horária passou para 3000 horas, 1000 horas por ano. Segundo Costa e Silva: “essa reforma trouxe alterações na organização do Ensino Médio, como a implantação de um currículo flexível, composto por uma etapa geral com carga horária de 1.800 horas, que deve responder à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM), e o restante distribuído por cinco itinerários formativos, a serem implantados de acordo com a disponibilidade orçamentária das unidades escolares e de sua infraestrutura. A alteração impôs como disciplinas obrigatórias somente as línguas portuguesa e inglesa e a matemática, além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física. [...] (2019, p. 7). Ou seja, “as demais 1200 horas serão destinadas ao conteúdo e às práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos” (TEIXEIRA E RIBEIRO, 2020, p. 4).

da classe trabalhadora no que diz respeito à melhoria da qualidade da oferta da educação aos estudantes” (2021, p. 205). Segundo Marum e Mèrcher (2022), a reforma foi financiada pelo BM, com a desculpa de que o Brasil tinha uma educação com um nível muito baixo de qualidade. Junto com este discurso ideologizado, foi sorrateiramente aprovada em tempo recorde reforma, inclusive conforme as orientações neoliberais, direcionando a educação para atender as demandas do setor privado.<sup>148</sup> Fornari e Deitos afirmam que

a reestruturação do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, retrata uma política de Estado alinhada às transformações do mercado de trabalho e da atual fase do modo de produção capitalista, atrelando as demandas do setor produtivo à formação da força de trabalho, submetendo a educação pública aos pressupostos financeiros da política de financiamento externo, por organismos multilaterais e criando as condições funcionais e ideológicas para a base formativa dos jovens inseridos ensino médio (2021, p. 207).

---

<sup>148</sup> Segundo Marum e Mèrcher: “a reforma proposta na MP 746 teve toda sua tramitação concluída em um período aproximado de seis meses. Destaca-se ainda que, para a implementação da reforma proposta pela lei 13.415/2017 (resultante da MP 746), foi aprovada no Senado, pelo Secretário-Executivo da Comissão de Financiamentos Externos (COFIEX), pedido de empréstimo junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) no valor de US\$ 250.000.000,00. Sendo um dos braços institucionais do Banco Mundial, o BIRD aprovou o empréstimo prontamente. Dessa quantia, US\$ 29.000.000,00 em assessoria técnica para ser feita por profissionais do próprio banco. Assim, trata-se de uma reforma que no mínimo levanta questões entre a relação da esfera doméstica e dos interesses internacionais. Questões que surgem desde a ausência da participação popular em um regime democrático de políticas públicas até orientações de conteúdo da nova legislação pelo Banco Mundial e suas frentes institucionais” (2022, p. 147 -148).

E assim, através destas manobras, o Governo Temer deixou transparecer sua falta de interesse em investir nas camadas mais pobres e o seu objetivo de intensificar as políticas neoliberais, que por um lado retalharam os direitos trabalhistas e por outro favoreceram o setor privado. Segundo Czekalski, Alba e Fedel:

com o avanço do neoliberalismo; com a eleição de um congresso em 2014 e 2018 como os mais conservadores desde o período da ditadura; com o golpe a presidente legitimamente eleita; e a eleição de um presidente por um partido conservador, vem sendo anunciado que os direitos dos trabalhadores são privilégios e sendo privilégios devem ser cortados (2019, p. 13).

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, como presidente da República, viu-se então a consolidação da hegemonia do bloco dominante no poder pela combinação ideológica de elementos que uniam a pauta ultraliberal, o conservadorismo religioso e o tradicionalismo militar, subsidiados por um processo midiático que visava conduzir e manter as massas dentro da caminhada golpista por meio de *fake News*. E

o pior é que tudo isso se transformou em política de Estado, [onde] institucionalizou-se o ódio, as fakes news, o negacionismo, a anomia e a violência. E, em função do interesse na pauta econômica, o próprio Congresso Nacional e o judiciário se tornaram avalistas, dão sustentação e são coniventes com toda essa destruição (ORSO, 2020, p. 84).

E assim o bolsonarismo emergiu num clima de revanchismo aproveitando-se do momento de crise política produzido em cima do golpe que derrubou os representantes trabalhistas. Daí em diante se propagou absurdamente ideais tradicionalistas, fascistas e negacionistas, impulsionados por um misto de insanidade político-religiosa-moral, ou seja, argumentos que feriram os princípios da política, da religião e da moral. Segundo Silva:

A eleição do Governo Bolsonaro trouxe como destaque, a lógica da militarização da política e sua forte ligação com a estratégia do capital financeiro, e ainda, a formação de uma nova subjetividade, baseada na manipulação (fake news) como elemento central de disputa ideológica em uma tentativa clara de sufocar o pensamento crítico e a própria liberdade de pensamento. Outra questão de destaque foi a utilização da pauta moral em detrimento do programa ultraliberal e o papel da juventude e dos evangélicos, principalmente, do novo pentecostalismo, alvo da estratégia de manipulação utilizada pelos agentes diretos do imperialismo norte-americano, em uma espécie de guerra híbrida com forte viés ideológico (SILVA, 2021, p. 44).

E assim emergiu o neofascismo, que visando articular os ideais neoliberais, desencadeou um processo de subjetivação das massas para a “adesão a uma agenda político econômica de desmonte da proteção social, de austeridade e de desproteção ao trabalho, fortemente associada ao antissindicalismo” (DUTRA; LIMA, 2022, p. 10). Esse processo foi criado para convencer as grandes massas da população, visto que a pauta e a linguagem neoliberal não deram conta de tal convencimento. E

o personagem Jair Messias Bolsonaro de início veio a calhar pois seus atos de incitação ao contágio da covid-19 através do

negacionismo científico, [da] invocação do sacrifício em prol da economia e do nacionalismo, [da] política de morte – revelaram não apenas um flerte com elementos neofascistas, sobretudo em sua matiz neoliberal, como também, e impressionantemente, o manejo de elementos do fascismo histórico (DUTRA; LIMA, 2022, p. 10).

Segundo Orso (2021), a estratégia de hegemonização do neoliberalismo tem como base duas principais ações: provocar golpes nos países, que os levem as economias a colapsos; e fomentar conflitos com o objetivo de desestabilizar governos, pois “o recurso do capital é recorrer aos golpes de estado e à realização de reformas, aliás como tem ocorrido e estão ocorrendo ao redor do mundo” (ORSO, 2021, p. 21). Para Orso, nada é por acaso, lembrou que os EUA, principal país capitalista, sempre saiu da crise provocando uma guerra,

o coronavírus está fazendo, parcialmente, as vezes da guerra, eliminando trabalhadores. Não por acaso Donald Trump, Jair Bolsonaro e também Boris Johnson, num primeiro momento, ao invés de combater a Covid-19, combateram a ciência, fomentaram o negacionismo, estimularam as aglomerações, alimentaram o vírus, e, conseqüentemente, provocaram e estão provocando um verdadeiro genocídio (ORSO, 2021, p.21).

Assim, não é nenhuma novidade o fato de que o capitalismo tem produzido estruturalmente e sistematicamente crises socio-político-

econômicas, e que estas crises são o resultado da aliança feita entre o capital financeiro e o produtivo, onde a partir de 2008 se começou a visar o controle e a organização da produção do trabalho em nível mundial com o objetivo de favorecer condições de efetivação das políticas neoliberais. No Brasil um fato evidencia essa postura, no primeiro ano do governo bolsonarista foi aprovado a reforma da Previdência, que

não só aumentou a idade mínima para aposentadoria para 65 anos para homens, com pelo menos 20 anos de contribuição, e 62 anos para mulheres, com pelo menos 15 de contribuição. Outras desumanidades foram cometidas, como a mudança nas regras para acesso à aposentadoria especial de pessoas que trabalham em atividades danosas à integridade física e à saúde, criando mais dificuldades. Além disso, mudou a forma de cálculo do benefício, fazendo com que a maioria dos futuros aposentados recebam um valor menor, se comparado às regras antigas (OLIVEIRA, 2022, p. 3).

Segundo Fedel, Souza, Alba, a consequência desse processo foi o “aprofundamento da crise capitalista, [pois] vem ocorrendo no mundo guerras, conflitos, migrações, fechamento de fronteiras, desempregos desestabilizações de governos que se posicionam contrários as políticas de austeridade que países hegemônicos impõe aos países periféricos” (2019, p. 5). E no foco das disputas geopolíticas está a América Latina, por possuir ainda as maiores florestas do mundo, terras agricultáveis, diversas fontes de energia, riquezas minerais etc. “No Brasil, os EUA junto a setores da burguesia e das próprias instituições do Estado

brasileiro, instigou a operação Lava Jato e o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, um golpe parlamentar, midiático, judicial e do mercado financeiro” (FEDEL; SOUZA; ALBA, 2019, p. 6). O golpe foi arquitetado justamente para criar um conjunto de ações que permitissem com que o neoliberalismo se reestruturasse para sair da crise. As ações propostas pelos capitalistas para sair da crise foram:

a) privatizações de empresas estatais; b) retiradas de direitos: trabalhistas, flexibilização e aumento da jornada de trabalho, previdenciários, educacionais, de saúde; c) alterações nas legislações para facilitar o avanço do capital financeiro; d) exploração dos recursos naturais; e) reconfiguração e fortalecimento do setor militar no mundo; e f) imposição da cultura dominante (FEDEL; SOUZA; ALBA, 2019, p. 6).

Segundo Fedel, Souza e Alba (2019), essas medidas são verdadeiros ataques aos direitos sociais adquiridos, principalmente a previdência, educação e saúde. Existe também todo um movimento que busca criminalizar as organizações sociais e populares, onde tornou-se normal criminalizá-las, por exemplo como acontece com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Viu-se o avanço do agronegócio sob os territórios da agricultura familiar e dos povos tradicionais, como também a liberação indiscriminada de agrotóxicos e um descompromisso com a preservação ambiental.<sup>149</sup> Enfim, a síntese de Orso, nos ajuda a contextualizar os últimos anos e entender que:

---

<sup>149</sup> Por uma questão de organização metodológica do nosso trabalho, optamos por contextualizar as questões educacionais da realidade brasileira, como o Novo Ensino Médio, Movimento Escola sem Partido, Militarização das Escolas, Ideologia de Gênero, no item: 4.3.2.



o novo coronavírus não é a única praga que se abate sobre nós. Apesar de nos encontramos assolados pela Covid-19, ela é apenas uma em meio a um turbilhão de adversidades que nos assolam e nos assombram. Também temos a devastação do meio ambiente e, em particular, a incineração do cerrado e da floresta amazônica, o extermínio dos insetos, da flora e da fauna, a liberação desenfreada dos agrotóxicos, o entreguismo, o desrespeito à Constituição, o genocídio dos povos originários, o racismo, o machismo, a homofobia, a disparada do desemprego e do trabalho informal, o aumento das desigualdades sociais, o retorno ao mapa da fome, as mortes por inanição, os ataques ao SUS, a perseguição aos movimentos sociais, aos partidos de “esquerda” e lideranças populares, o aumento da violência doméstica, o feminicídio, a misoginia, xenofobia, o fascismo, o desrespeito à liberdade de expressão, os ataques aos direitos humanos e aos trabalhadores, o crescimento do fundamentalismo, o negacionismo, as *fake news* – a mentira transformada em critério verdade (2020, p. 64).

Para todas essas questões que caracterizaram o contexto do golpe de 2016 e seus desdobramentos, a investigação científica, o conhecimento, a educação, a ética, em processos de humanização conseguiram ampliar a reflexão e desmistificar ideologizações sobre a realidade. E assim, tornou-se possível perceber que as coisas não acontecem por acaso, como se prega, ou por vontade de Deus, como ideologicamente se fala, mas sim, que são orquestradas, não por uma força divina, mas por grupos que visam divinizar ou ideologicamente atribuir um valor religioso a suas ações em vista da manutenção do poder, que foi conquistado grosseiramente por meio de uma receita que tem como principais ingredientes a corrupção, a opressão, e o uso

ideologizado, idealista mistificando das estruturas, da cultura e dos meios de comunicação e da religião. Segundo Santos:

A **ruptura ideológica**, atualmente, no **catolicismo brasileiro**, provocada por grupos conservadores, é **continuidade** dos mesmos conflitos de interesses apontados na implementação da Ditadura Militar. O discurso ideológico que apoiou o Golpe Militar de 1964, com a justificativa de a Igreja sofrer a ameaça do “fantasma do comunismo”, é recorrente nos dias atuais, e sustentado com mais vigor político e religioso do que no período ditatorial. Essa mentalidade ressurgiu nos momentos de **intervenção social da Igreja** contrapropostas políticas que possibilitam o extermínio de direitos, historicamente conquistados pelos movimentos populares, classe trabalhadora, movimentos sociais, partidos de esquerda e pela própria instituição católica (2021, s.p.) (grifo do autor).

A ideologização política da religião por parte dos grupos conservadores nos últimos anos se converteu em duros ataques a Igreja quando se pronunciou sobre a distribuição justa dos bens econômicos-sociais, e sobre a garantia dos direitos sociais, sendo taxada de comunista, esquerdista, marxista, petista. Segundo Santos (2021), os conservadores se sentem juízes e no direito de condenarem ao fogo do inferno qualquer um que defender direitos iguais para todos. Ao mesmo tempo que condenam a reflexão social da Igreja, defendem a reforma trabalhista, a reforma da previdência, que destruíram os direitos sociais dos pobres.

Segundo Santos (2021), os conservadores passaram a se autoafirmar como os legítimos católicos, e ao proferirem nos últimos

anos ataques a CF e a CNBB, não se sentem acuados em manifestar seus claros posicionamentos contra os direitos humanos, a distribuição de terra, o diálogo interreligiosos, a comunidade LGBTQI+<sup>150</sup>, e muito menos se pesam quando defendem a pena de morte, o armamento, o racismo, machismo e xenofobia. Muitos conservadores diante da pandemia preferiram fortalecer uma política negacionista, que minimizava os efeitos da contaminação da Covid-19, forçando a saída do isolamento, recusando o uso da máscara e espalhando mentiras sobre as vacinas.

Feita esta síntese contextual, passamos analisar o texto base da CF de 2022.

#### 4.2 A PEDAGOGIA DE JESUS: INSPIRAÇÃO E OBJETIVOS DA CF DE 2022

Foi diante deste contexto de polarizações que a CNBB fez a opção por uma CF voltada para o diálogo, com o objetivo de refletir sobre o valor e a defesa da vida, e dos mais frágeis. Para a CNBB, o diálogo a partir da perspectiva de Jesus exige saber ouvir e falar com respeito e não confundir disciplina com regulamento rígido, nem utilizar joguetes linguísticos para oprimir e diminuir as pessoas. Esse diálogo nem sempre é fácil, mas é necessário.

---

<sup>150</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais, *queer*, *intersexuais*, e outros mais.

### 4.2.1 O Mestre Jesus

Para entender o objetivo de a CNBB usar o texto de Jo 8, 1-11, como texto bíblico base para a CF de 2022, neste primeiro momento contextualizamos a vida de Jesus. O nome Jesus significa “Deus Salva”. Os evangelhos de Mateus e Lucas<sup>151</sup> que trataram da infância de Jesus, o descrevem como filho de Maria e José (seu pai adotivo) e que viveu na região da Galileia até seus 30 anos, que na época tinha sua economia baseada na agricultura. Em Nazaré aprendeu de seu pai a profissão de carpinteiro. Os estudos sobre a vida de Jesus afirmam que ele “foi criado num povoado pequeno habitado por famílias judias que praticavam ativamente a religião de Moisés e em que o centro da vida coletiva era a sinagoga” (PUIG, 2020, p. 192).

Sua educação e religiosidade era fruto do que recebeu de sua família. José era descendente de Davi e foi caracterizado por ter uma adesão incontestável a Lei, e na sinagoga alimentava a religiosidade. Família e sinagoga eram, portanto, os dois ambientes em que Jesus se formou. Então José juntamente com Maria cuidaram de Jesus “a tutela da vida do Menino comportou também a fuga para o Egito, a dura experiência de viver como refugiado [...] para fugir da ameaça de

---

<sup>151</sup> Sobre esses dois evangelistas, Dupont-Roc afirmou: “na realidade, Lucas e Mateus, apoiando-se em tradições populares diversas que circulavam nas comunidades cristãs de seu tempo, respondem a intenções teológicas bem precisas: querem levar comunidades de culturas diferentes a compreender que a identidade de Jesus era manifesta desde o início. [...] Lucas tem o cuidado de situar de maneira segura o nascimento de Jesus (e o de João Batista, que o precede) na História humana. [...] é a vontade do autor de mostrar que o nascimento de Jesus e sua vida são realmente os de uma criança como as outras, envolvida nos acontecimentos e nas confusões da história, num lugar preciso do Império romano” (2020, p. 114-115).

Herodes (CNBB, 2021, p. 106). Nazaré e Cafarnaum eram as duas pequenas povoações onde Jesus geralmente transitava, e que não tinham muita perspectiva no cenário político da região. A língua utilizada no dia a dia era o aramaico, em hebraico estavam escritos os textos lidos nas sinagogas. Outra língua presente era o grego. Os soldados imperadores e as pessoas ligadas ao poder político de Roma que viviam na região falavam o latim, língua oficial do Império romano.

Segundo Puig (2020), a educação que se recebia na família judaica era de tipo religiosa, pois a religião abrangia todos os aspectos da vida judaica. Era papel do pai ensinar os filhos a recitar as orações mais simples. E “José foi para Jesus exemplo e mestre desta sabedoria, [...] educou o pequeno Jesus a ouvir as Sagradas escrituras, principalmente acompanhando-o aos sábados à sinagoga de Nazaré” (CNBB, 2021, p. 106). A sinagoga era também o lugar onde os meninos recebiam essa educação que era complementada em casa pelo pai. Ao completar 12 anos começava a maioridade, e a criança já era obrigada a cumprir integralmente a lei<sup>152</sup>. Jesus como bom judeu que era buscou viver profundamente está relação com Deus, tão própria da identidade do povo judeu. Seu conhecimento era notável, tanto que aos 12 anos quando permaneceu no templo de Jerusalém durante três dias dialogando com os doutores da Lei “ficaram admirados com sua sabedoria” (CNBB, 2021, p. 106).

---

<sup>152</sup> Assim, se Jesus aprendeu a memorizar a Lei e a lê-la – algo bastante provável –, fê-lo na sinagoga de Nazaré. O responsável por essa formação poderia ter sido o “servidor” da sinagoga, o encarregado de dirigir o serviço litúrgico da sinagoga, que era uma pessoa competente no conhecimento da Lei e dos Profetas, as duas partes mais importantes da Bíblia hebraica (PUIG, 2020, p. 194).

Jesus provavelmente até os 30 anos trabalhou na carpintaria de seu pai, mantendo um íntima relação com a sinagoga de Nazaré, tanto que quando iniciou a sua pregação era um bom conhecedor das Escrituras estando a par das polêmicas questões que preocupavam os rabinos e os mestres da Lei da época. Jesus teve a oportunidade de ouvir as pregações dos rabinos da sinagoga de Nazaré e de outras sinagogas. Quando Jesus começou a pregar, as pessoas o chamavam de *rabi*, porque

Seu modo de dirigir-se ao povo para convidar a todos a viver de outra maneira ajusta-se à imagem de um mestre de seu tempo. [...] um sábio que ensina a viver respondendo a Deus. No entanto, ninguém o confunde com os intérpretes da lei ou com os escribas que trabalham a serviço da hierarquia sacerdotal do templo (PAGOLA, 2014, p. 287-288).

Segundo Puig (2020), as pessoas chamavam Jesus de “mestre” porque conseguiam perceber e entender seus ensinamentos, que também eram resultado de seu estudo pessoal, algo que era comum na época. Jesus formou-se como conhecedor da Escritura, ouvindo pregações, lendo os textos sagrados de sua religião, interpretando e debatendo com outros rabinos<sup>153</sup>, seus contemporâneos. Conforme Puig:

Jesus figurava entre os rabinos não adscritos, ou seja, entre os doutores da Lei que não se encontravam na órbita farisaica ou saduceia (nem,

---

<sup>153</sup> Segundo Puig: “[...] os rabinos que dialogam ou discutem com Jesus nem sempre pertencem ao grupo dos fariseus. [...] Jesus é, portanto, um rabino atípico e singular que provoca reações contraditórias nos outros rabinos” (2020, p. 299).

naturalmente, na órbita essênica, encerrada em si própria). Não sabemos se havia muitos rabinos “independentes”, mas deve-se destacar, por exemplo, que os grandes rabinos Hillel ou Shammai [que] não pertenciam, segundo consta, ao grupo fariseu (PUIG, 2020, p. 298)

Hillel<sup>154</sup> e Shammai foram dois rabinos que discutiam sobre a Lei judaica formando duas linhas de interpretação, onde a perspectiva de Hillel era mais humanizada, menos severa e a de Shammai era mais rígida. Alguns estudos sobre a religião judaica, quando analisam o contexto cultural e religioso em que Jesus viveu, apresentam estas duas escolas de pensamento,<sup>155</sup> que, possivelmente tenham sido referência e influenciado no modo de compreender os textos sagrados da religião judaica. Jesus, pelas suas características humanistas, provavelmente se aproximou mais das perspectivas de Hillel, enquanto os fariseus e doutores da Lei, por seguir uma tradição teológica rígida focada,

---

<sup>154</sup> Hillel foi o menos sentencioso e o mais tolerante dos sábios rabínicos. Falava a língua do povo, ao qual ensinava ética. Suas palavras refletem seu humanismo e bondade: “não faça aos outros o que não quer que façam a você. [...] Hillel nasceu numa próspera família da Babilônia e com cerca de trinta anos foi estudar com os sábios Shemaia e Abtalion em Jerusalém. Lá ele vivia em condições de grande penúria [...] Hillel [...] passou alguns anos em Jerusalém e depois mudou-se para a Galileia. [...] Shammai, assim como Hillel, era um judeu nascido no século I a. C, era um líder religioso importante e grande na literatura rabínica, na Mishnah (primeira discussão feita a partir da Torá que vai para o Talmud). Ele era o ‘adversário’ de Hillel, sendo sempre mencionado junto a ele. Diferente de Hillel, Shammai era um homem rígido, justo e sem paciência. [...] Ele cresceu à sombra da opressão de Herodes, e creditava sempre que era necessário ter uma postura firme para lidar com os adversários da tradição judaica (SOBREIRA, s. a, s. p.).

<sup>155</sup> Segundo Woolf: “alguns dos mestres rabínicos do século I, que são identificados muitas vezes com a ‘casa’ ou a ‘escola de Shammai’ privilegiavam claramente exegeses mais literais, mais próximas do sentido literal dos versículos; ao passo que outros, que a tradição vinculará à ‘casa de Hillel’, se permitiam mais flexibilidade na leitura” (2020, p. 446).

principalmente nas leis de Pureza contidas na Torá, tenham tido maior influência das perspectivas de Shammai. As leis de pureza foram o motivo de muitos atritos entre Jesus e os fariseus e os doutores da Lei, sendo que esses últimos eram grupos políticos submissos ao Império Romano. A palestina, no tempo de Jesus, vivia em constante tensão política e militar. Segundo Libânio

A distinção nítida que fazemos hoje do campo político e religioso não existia no tempo de Jesus. Ambas as esferas se imbicavam. Ou melhor, o espaço religioso englobava o político de tal maneira que atitudes religiosas questionadas tinham caráter duplamente subversivo. Punham em questão o poder religioso e a ordem social simultaneamente (2013, p. 122).

Deste modo, as províncias da palestina “Judeia, Samaria, Galileia e Idumeia” (FREI BETO, 2022, p. 21), viviam divididas entre si por questões religiosas. A província mais poderosa era “a Judeia - cuja capital, Jerusalém, abrigava o famoso Templo -, considerava os samaritanos ‘hereges’ e os ‘galileus’ impuros” (FREI BETO, 2022, p. 21). O Império Romano empossou o Rei Herodes para governar as províncias palestinenses. Após a morte de Herodes em 4 a. C., essa função passa a seus filhos. A Judeia como resultado desta complexa relação político-religiosa a partir do “ano 26 d.C., ficou sob controle dos sumos sacerdotes judaicos e do procurador romano Pôncio Pilatos. Que governou a Judeia e a Samaria entre os anos 26 e 36. [...] Roma contava com a cumplicidade da aristocracia nativa da nação subjugada para manter a Palestina sob controle (FREI BETO, 2022, p. 21).



Os fariseus dedicados ao estudo dos textos sagrados do povo judeu, em vez de esclarecer o povo, davam suporte para a continuidade e perpetuação do poder romano. Subjugavam o povo e os excluía das bênçãos de Deus, considerando-os impuros por serem enfermos, mulheres, médicos, cobradores de impostos, pobres etc., e Jesus sendo galileu, pela lógica dos fariseus também era um impuro. Segundo Frei Betto:

aqueles que faziam parte do poder religioso e da elite econômica e, portanto, tinham condições de seguir à risca os preceitos de pureza, se “aproximavam” de Deus – o Deus dos “perfeitos” -, e em nome dele oprimiam o povo “impuro”. Os fariseus não se opunham à dominação romana nem se recusavam a pagar impostos a César. Consideravam tal postura suicida. A proposta deles era insistir na pureza ritual como forma de se distanciarem e diferenciarem dos pagãos (FREI BETTO, 2022, p. 38).

A crítica que os mestres da Lei e fariseus passaram a fazer a Jesus era sobre a autoridade de seu ensinamento, questionavam “em que ou em quem Jesus baseava a sua doutrina e os seus ensinamentos, incluindo as curas que o acompanhavam” (PUIG, 2020, p. 299). Jesus enfrentou a hostilização dos rabinos de Jerusalém, pelo fato de ir “além, daquilo que é tolerável dentro dos parâmetros habituais da religião judaica” (PUIG, 2020, p. 299). Para Jesus a atitude religiosa era/é mais do que a autossatisfação ou os critérios de exclusão de pessoas pregados pelos fariseus e doutores da lei. Os fariseus faziam de tudo para que as pessoas praticassem a Lei, “mas desprezavam as pessoas marginalizadas [...] e naturalmente evitavam os pecadores para não ficarem impuros ou

contaminados por seu pecado: o fariseu Simão fica escandalizado pelo fato de Jesus permitir que uma pecadora toque n'Ele (Lucas 7, 39)” (PUIG, 2020, p. 302). Deste modo a CNBB entende que “Jesus é o grande Educador que ensina com amor a todo ser humano a viver com sabedoria, utilizando dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, não para o pecado, para injustiça e o egoísmo, mas para o bem, tanto pessoal quanto de toda sociedade” (CNBBS2, 2022, p. 35).

Fizemos esta breve exposição das características de Jesus, do seu contexto, e das polêmicas em que se envolveu, para entender a perspectiva pela qual a Campanha da Fraternidade de 2022 se propôs refletir sobre educação.

#### **4.2.2 Evangelho de João 8, 1-11**

A CF de 2022 usou o texto do Evangelho de João 8, 1-11, para ilustrar justamente este embate de Jesus com fariseus e doutores da Lei, que organizavam e ocultavam os fatos e as informações para que determinadas situações viessem a favorecer sua dominação. A intenção da CF ao usar este texto foi evidenciar as duas perspectivas presentes na interpretação dos fatos, como também mostrar que existem modos de desmascarar e superar situações de opressão e dominação presentes na sociedade.

A CF busca todos os anos popularizar e tornar acessível às pessoas a possibilidade de reflexão sobre um tema específico que faz parte da realidade brasileira. Visa contextualizar os cristãos sobre os problemas reais, por isso busca tornar acessível às pessoas dados e informações sobre a realidade investigada, para que seja possível o

conhecimento, discernimento, em vista de ações que possam ser efetivadas. A edição de 2022 ao abordar o tema da educação, e tendo como centro o texto de Jo 8, 1-11, quis chamar a atenção das pessoas para as armadilhas que sacrificam os mais fracos. Para essa realidade que naturaliza o preconceito e a discriminação, como se não houvesse problema algum, até mesmo criando leis para ter autoridade de justificar seus atos preconceituosos, que são resultado de uma falsa atitude religiosa, e do desprezo total pela ética e pelos direitos dos mais pobres.

Nesta perspectiva, há um convite para identificar situações arquitetadas na maldade e em preconceitos, e que de início parecem sem saídas, por serem construídas e direcionadas as pessoas para essa conclusão. A didática de Jesus é ajudar as pessoas a perceberem, que todo projeto de corrupção e dominação manipuladora, deixa brechas, e é por aí que então devem ser desmascarados e destruídos. Como diz uma expressão popular, “o mal precisa ser cortado na raiz”.

Eis o texto de inspiração da CF de 2022.

Naquele tempo: Jesus foi para o monte das Oliveiras. De madrugada, voltou de novo ao Templo. Todo o povo se reuniu em volta dele. Sentando-se, começou a ensiná-los. Entretanto, os mestres da Lei e os fariseus trouxeram uma mulher surpreendida em adultério. Colocando-a no meio deles, disseram a Jesus: ‘Mestre, esta mulher foi surpreendida em flagrante adultério. Moisés na Lei mandou apedrejar tais mulheres. Que dizes tu?’ Perguntavam isso para experimentar Jesus e para terem motivo de o acusar. Mas Jesus, inclinando-se, começou a escrever com o dedo no chão. Como persistissem em interrogá-lo, Jesus ergueu-se e disse: ‘Quem dentre vós não tiver pecado, seja o primeiro a atirar-lhe uma pedra.’ E tornando a inclinar-se,

continuou a escrever no chão. E eles, ouvindo o que Jesus falou, foram saindo um a um, a começar pelos mais velhos; e Jesus ficou sozinho, com a mulher que estava lá, no meio do povo. Então Jesus se levantou e disse: ‘Mulher, onde estão eles? Ninguém te condenou?’ Ela respondeu: ‘Ninguém, Senhor.’ Então Jesus lhe disse: ‘Eu também não te condeno. Podes ir, e de agora em diante não peques mais’ (Jo, 8, 1-11).

Na cena, João descreve a manipulação de informações que foi feita com o objetivo de incriminar Jesus.<sup>156</sup> A justificativa era que ele estaria publicamente orientando as pessoas a irem contra a Lei e os costumes da época<sup>157</sup>. Mas Jesus, diante da armação construída, conseguiu perceber as contradições, as meias verdades e as partes ocultadas. Ao esmiuçar essa narrativa, a CF de 2022 nos ajudou a identificar alguns elementos essenciais que desmascararam a trama. Conforme indicado no Texto Base:

durante seu ensinamento ele [Jesus] foi interrompido pelos fariseus, que trouxeram para o meio do círculo uma mulher apanhada em adultério (Jo 8,3). Só a mulher. Pediram que o Mestre Jesus se pronunciasse sobre o caso e desse uma sentença. Segundo a Lei de Moisés, ambos os

---

<sup>156</sup> A mulher foi usada como um objeto qualquer. Se a farsa desse certo a mulher iria morrer.

<sup>157</sup> Segundo Frei Betto: “no tempo de Jesus, a religião judaica comportava diversos segmentos, como acontece hoje no Cristianismo (católicos, luteranos, presbiterianos, metodistas etc.). As autoridades religiosas mais citadas nos evangelhos são os sumos sacerdotes (elite político-religiosa); os escribas ou doutores da Lei (os teólogos judeus, fariseus instituídos); os fariseus (mais populares e muito apegados à lei ou Código das Leis da Pureza do Primeiro Testamento); os saduceus (em geral, anciãos de famílias poderosas); e os essênios, seita fundamentalista judaica fundada dois séculos antes de Cristo (2022, p. 17).

envolvidos no adultério, o homem e a mulher, deviam ser punidos com a morte por apedrejamento (Dt 22,22). Para que apresentar o caso a Jesus? A lei era conhecida pelos fariseus e em Jerusalém não faltavam juízes para dar a sentença. Eles queriam empurrar para Jesus o papel de Juiz, mas alguns detalhes nos revelam a falta de sinceridade dos acusadores. No fundo, não queriam a verdadeira justiça, que é a bondade objetiva de Deus Pai Criador. Queriam testar Jesus, colocá-lo à prova. Desejavam que ele esquecesse seu ensinamento de amor e caridade, que os incomodava, e que condenasse a mulher à morte prescrita pela Lei. Além de testar Jesus, parece que também queriam fazer prevalecer a rigidez no cumprimento da lei e dar a conhecer a todos que é ela quem salva e que, somente eles, são seus legítimos representantes. Mas a farsa não estava bem montada. A intenção não era imparcial e objetiva, como deve acontecer em todos os julgamentos. Além disso, faltava a outra parte do delito, a saber, a parte masculina. A mulher, no judaísmo de então, não tinha o direito de tomar a palavra em público. Contudo, a armadilha em que envolveram Jesus revelou-se providencial, pois fez os anciãos e os fariseus reconhecerem a sua mesquinhez e proporcionou a Jesus a oportunidade de revelar sua peculiar sabedoria. [...] Ao escrever no chão, Jesus se diferencia da prática dos escribas, que sempre invocam o que *está escrito*. Jesus mesmo escreve o novo ensinamento, ditado por seu coração. [...] [ E diz ] ‘Quem dentre vós não tiver pecado, atire a primeira pedra!’ (Jo 8,7b). Depois, Jesus torna a curvar-se e escreve pela segunda vez. Reerguendo-se, Jesus pergunta à mulher: “Onde estão eles? Ninguém te condenou?” (Jo 8,10). Ela responde: “Ninguém, Senhor”. Ali permaneceram os dois: Jesus e a mulher, a pecadora e o salvador, a miséria e a misericórdia em uma bela relação educativa. Então ressoa a sentença de Jesus: “Eu também não te condeno. Vai, e de agora em

diante, não peques mais<sup>158</sup>” (Jo 8,11) (CNBB, 2021, p. 14-15).

Esta passagem bíblica descreveu que os fariseus e os escribas “se arrogavam o poder de julgar porque sabem ler o que está escrito” (CNBB, 2021, p. 15). Na intervenção que Jesus fez, vemos emergir uma nova pedagogia. Enquanto os pedagogos da linha farisaica “educavam principalmente através do castigo, dá punição [e] [...] se restringem ao que *está escrito*, sem levar em conta a pessoa e suas circunstâncias” (CNBB, 2021, p. 15), Jesus entendia que “o que está escrito é importante, mas a forma de ler o que está escrito é decisiva para avançar no caminho da vida” (CNBB, 2021, p. 16). A regra de Jesus foi passar a olhar para a pessoa com sabedoria e amor e não agir ou decidir as coisas com

pedras na mão, ódio no olhar, ouvidos surdos aos gritos por socorro e corações endurecidos. Assim era a disposição de escribas e fariseus naquele dramático acontecimento, [...] ninguém parava para pensar, nem analisar se havia causas para o problema ou outras possibilidades de solução. Bastava o fundamentalismo legal, aplicado arbitrariamente. Diante da crise, imaginavam que ao matar eliminavam o erro e tudo estaria resolvido. Acreditavam que desta forma manteriam íntegros a moral, os costumes, a obediência às leis e a paz social. E, ainda, o faziam com piedade e em nome de Deus. Jesus educador, entra naquela realidade conflitiva.

---

<sup>158</sup> Esta expressão de Jesus pode ser interpretada de dois modos. Um primeiro; chamada a atenção para que ela mude de vida. Um segundo; um conselho mais humanizado e até cômico, de alívio depois do sufoco passado, como que Jesus dizendo: Ufa, essa foi por pouco, não peques mais, pois eles estão de olho em ti e na próxima tu podes não ter a mesma sorte.

Enxerga criteriosamente o problema, escuta e sente o pavor daquela mulher e os argumentos dos seus justiceiros. Jesus não polemiza, não acirra ânimos, não pensa o problema de modo isolado. Antes, procura escutar em silêncio o que dizem. Depois, em diálogo, conduz pedagogicamente todas as partes envolvidas para que sintam e reflitam sobre as fragilidades humanas, às quais todos estão sujeitos. Quando todos aprendem a complexidade da própria situação em que estão envolvidos, as atitudes e a realidade se transformam (CNBB, 2021, p. 16).

Esta passagem do Evangelho de João visa ajudar o leitor a perceber os joguetes presentes nas relações humanas, orquestrados por grupos de pessoas, que visam se manter no poder, ou se sobressair sobre uma situação. Para a CNBB este texto busca destacar, que onde e quando menos se espera, pode ter ocultamente uma situação abusiva e injusta, que exige sabedoria de seus interlocutores, para desarmar a trama e salvar as vítimas. Aquela situação, se tivesse dado certo conforme tramavam os fariseus e os mestres da Lei, seria o exemplo perfeito para o grupo se autoafirmar por meio da violência e joguetes, como os únicos entendedores da palavra. A intenção deles era mostrar para o povo que eles eram mais inteligentes que Jesus, e justificar sua autoridade, ridicularizando a de Jesus. Mas Jesus mostrando-se mais sábio, e a partir de um gesto de inteligência, inovador e humanizador desmascarou a farsa. Por isso, os doutores da Lei

começaram a segui-lo e a observá-lo por ter enorme autoridade diante do povo, sem nenhum respaldo institucional. Portanto, o caráter revolucionário de Jesus advinha da dupla condição de alguém fora do ciclo fechado do

poder e que mostrava impressionante autoridade pessoal. Tudo o que dizia e fazia repercutia junto ao povo e punha em questão o poder constituído (LIBÂNIO, 2013, p. 124).

Diante do conflito com os fariseus e doutores da lei que permeou sua vida, Jesus lançou uma sentença para seus discípulos: “Se a vossa justiça não for maior que a justiça dos mestres da lei e dos fariseus, vós não entrareis no Reino dos Céus” (Mt 5, 20). E assim “Jesus deixa claro seu progressivo afastamento da religião praticada pelos judeus de sua época” (FREI BETTO, 2022, p. 43).

A partir deste conflito, a perspectiva de Jesus foi se evidenciando e a antropologia cristã foi se desenvolvendo e norteadando também o seu entendimento pedagógico, que compreende a “educação não como condicionamento ou adestramento. Mas [...] [como] conduzir e acompanhar a pessoa para sair do não saber, rumo à consciência de si mesma e do mundo que vive” (CNBB, 2021, p. 17), tornando-se pessoa consciente de seus sentimentos, pensamentos e ações. Isto é, colocando-se ao lado dos excluídos. Mas numa sociedade onde grupos e classes disputam o poder “qualquer pessoa que se coloque a serviço dos pobres e excluídos, e questionar [questione] o poder de quem os oprime, passa a ser duramente criticada, inclusive vira alvo de todo tipo de mentiras. E Jesus não foi uma exceção. Os fariseus [estavam] ansiosos por apanhá-lo em contradição” (FREI BETTO, 2022, p. 42). Nesta complexa relação, a condenação de Jesus foi o resultado de uma sequência de articulações de caráter religioso-político, que arquitetaram a sua morte. “Não se tendo deixado educar por Deus por meio da Lei e dos profetas, as autoridades e o povo não tiveram a devida sabedoria para discernir



que, em Jesus, Deus estava salvando a todos, e acabaram escolhendo a condenação do Filho de Deus (CNBBS2<sup>159</sup>, 2022, 34).

O Movimento farisaico constantemente ressurgiu na história religiosa do povo, e sempre tem as mesmas características. Os movimentos neofarisaicos buscam hegemonizar seus líderes num status de poder, fazendo alianças com autoridades políticas, com fim de obter legitimação e apoio para suas ações. Neste processo submetem a religião a seus interesses de classe, polemizando situações e criando clima de guerra, focando todos os ataques para um inimigo específico em comum para motivar um combate. Geralmente esse inimigo é julgado num processo conturbado que foi tramado com o apoio de diferentes grupos hegemônicos, que comandam os poderes políticos, jurídicos, militares, sociais e religiosos. Alguns exemplos da repetição deste processo ao longo da história: a condenação de Jesus organizada pelos fariseus; os golpes militares e a condenação do comunismo-socialismo, em especial no Brasil o de 1964; o golpe de 2016 no Brasil, que teve como alvo o PT. Os movimentos farisaicos recorrendo a uma linguagem sofista de meias verdades compilada e embaralhada com argumentos lógicos sutilmente equivocados, com a manipulação ideologizada da moral, com princípios religiosos distorcidos, e interpretações equivocadas das leis, conseguem criar um grande movimento complexo e fragmentado com objetivo de doutrinar a partir de uma forte descarga emocional de ódio. Muitas vezes essa complexa organização consegue sair vitoriosa, e a

---

<sup>159</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Regional Sul 2. Essa referência indica os textos que foram usados no estado do Paraná, e que subsidiaram os encontros de família e a via-sacra.

verdade começa a aparecer conforme suas ações concretas vão revelando o golpe.

Em grandes linhas existiu muita semelhança organizacional entre movimentos como: farisaísmo, nazismo, fascismo. É possível perceber, que a ideia destes movimentos não é apenas matar uma pessoa, mas destruir o símbolo, destruir o movimento. Ultimamente se evita matar o líder, para que seus seguidores não criarem um movimento messiânico em cima da morte do líder. Quando os fariseus arquitetaram a morte de Jesus não era apenas a morte de uma pessoa, mas a morte de um movimento, a morte de um ideal. O que não deu muito certo, pois aquele ideal, aquela nova forma de ler o mundo, a religião, a política, as relações sociais foram difundidas por seus seguidores, que fizeram do martírio de seu líder a força de sua missão.

#### 4.3 ESCUTAR: O PACTO EDUCATIVO GLOBAL E A PANDEMIA DA COVID-19

A CNBB, procurando divulgar a proposta do Papa Francisco de um Pacto Educativo Global, lançou pela terceira vez em todo Brasil uma Campanha da Fraternidade sobre a educação, com o objetivo de escutar as pessoas em suas relações com a educação, para entender como a educação foi e vem sendo afetada pelas políticas públicas e pela Pandemia da Covid-19, nesses últimos anos em nosso país<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup> Nesta parte do Texto Base, foram abordados 15 temas resultantes, dos dados sobre a educação brasileira e de referências dos documentos da Igreja e do Papa Francisco. Os temas foram: pandemia da Covid-19; projeto de vida e projeto de sociedade; construir o novo; informações, conhecimento e sabedoria; ambiguidades, desafios e contradições; formação humana; contextos educativos; educação formal no Brasil; Educação Básica; Educação Superior; Instituições

A CF de 2022 entendeu que era/é preciso “compreender duas lições sobre o ato de educar: a primeira diz respeito ao valor da pessoa como princípio da educação. A segunda se refere ao ato de correção, que é conduzir ao caminho reto. Não é repressão, mas é orientar a pessoa no caminho de uma vida transformada” (CNBB, 2021, p. 17). Assim assumindo essa perspectiva, o objetivo geral da CF de 2022 se deu em vista de “promover diálogos a partir da realidade educativa do Brasil, à luz da fé cristã, propondo caminhos em favor do humanismo integral e solidário” (CNBB, 2021, p. 19). Essa perspectiva foi proposta pelo Papa Francisco, quando afirmou que “Evangelificação e Educação não se opõem, mas se ajudam no processo da geração de pessoas mais capazes para o discernimento do bem e da necessária rejeição do que não convém” (CNBB2, 2022, p. 40).

Como objetivos específicos foram propostos os seguintes:

1. Analisar o contexto da educação na cultura atual, e seus desafios potencializados pela pandemia.
2. Verificar o impacto das políticas públicas na educação.
3. Identificar valores e referências da Palavra de Deus e da tradição Cristã em vista de uma educação humanizadora na

---

Católicas: Escolas e Ensino Superior; professores e gestores; Ensino religioso; questões político-econômico-sociais. Junto com a produção do Texto-Base da CF de 2022 foram produzidos ainda mais 11 textos que compõem o Manual da CF, os quais foram elaborados para subsidiar encontros, atividades eclesiais e pastorais. Na organização do Manual da CF de 2022 estes textos estão dispostos na seguinte formatação: 1 Texto Base; 2 Fraternidade Viva; 3 Encontros Catequéticos para Crianças e Adolescentes; 4 Jovens na CF; 5 Círculos Bíblicos; 6 Via-Sacra; 7 Vigília Eucarística e Celebração da Misericórdia; 8 Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano); 9 Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 8º ano); 10 Ensino Médio; 11 Ensino Superior; 12 Famílias na CF. Tais textos trabalham ou aprofundam cada um ao seu modo a CF de 2022. Em nosso trabalho estes textos estão referenciados como capítulo de livro.

perspectiva do Reino de Deus. 4. Pensar o papel da família, da comunidade de fé e da sociedade no processo educativo, com a colaboração dos educadores e das instituições de ensino. 5. Incentivar propostas educativas que, enraizadas no Evangelho, promovam a dignidade humana, a experiência transcendente, a cultura do encontro e o cuidado com a casa comum. 6. Estimular a organização do serviço pastoral junto a escolas, universidades, centros comunitários e outros espaços educativos, em especial das instituições católicas de ensino. 7. Promover uma educação comprometida com novas formas de economia, de política e de progresso verdadeiramente a serviço da vida humana, em especial, dos mais pobres (CNBB, 2021, p. 19).

Em vez do tradicional método “Ver-Julgar-Agir”, a CF de 2022 usou outra perspectiva do método o, “Escutar-Discernir-Agir”, que segue mais a linha pedagógica do Papa Francisco. Qual foi a mudança? Ou por que da mudança? É que o “Ver” muitas vezes poderia indicar uma análise distante, apenas uma observação. Já o “Escutar” tem o seu foco/está na interação com os interlocutores. De modo que o “ESCUTAR – é um convite para conversar sobre a realidade da Educação no Brasil, seus desafios, marcos históricos e avanços na perspectiva de uma Educação Libertadora” (SILVA; LIMA; MAFRA<sup>161</sup>, 2021, p. 120). E o principal detalhe é que, quem segue esse método, faz a análise levando em conta, principalmente a compreensão de quem está diretamente envolvido com a realidade da educação.

A metodologia do Escutar, Discernir e Agir, concebe que para entender a realidade, é preciso conhecê-la a partir de quem está

---

<sup>161</sup> O texto destas três autoras faz parte do conjunto de textos que compõe o Manual da CF de 2022.

diretamente envolvido com ela, e o que eles têm a dizer. São estes agentes que ajudam a compreender a realidade com seus desafios e lacunas. O discernimento, o diálogo, a reflexão e o conhecimento acumulado, de modo democrático, são os caminhos para o entendimento da realidade e para a formulação de novas propostas. O Discernir “é a possibilidade de refletir o contexto vivido, à luz da Palavra de Deus e dos documentos da Igreja e tomar decisões em vista do agir” (SILVA; LIMA; MAFRA, 2021, p. 120). E o agir é a “resposta aos desafios encontrados, vamos definir gestos e ações concretas para termos um sistema educacional a serviço da vida e acessível a todas as pessoas” (SILVA; LIMA; MAFRA, 2021, p. 120), a fim de concretizar ações que possam mudar ou pelo menos melhorar a realidade, principalmente aquelas mais desafiadoras.

#### **4.3.1 O Papa Francisco, a Pandemia do Covid-19 e o Pacto Educativo Global**

A CF de 2022 voltada para a educação trouxe como grande inspiração o pontificado do Papa Francisco e as suas propostas. Para ele, a pandemia do Covid-19<sup>162</sup> levou a sociedade a se confrontar com uma

---

<sup>162</sup> Segundo Hur, Sabucedo e Alzarte, “a pandemia da Covid-19 emergiu no fim de 2019. Inicialmente na China, alastrou-se para a Europa e chegou nas Américas no começo de 2020 de forma avassaladora. [...] No combate ao alto contágio do coronavírus, cada país adotou distintas estratégias, sendo que a grande maioria seguiu as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS). Já no Brasil, as práticas governamentais adotadas pelo poder executivo são bastante controversas, principalmente os posicionamentos e falas do [ex-]presidente da república Jair Bolsonaro. O ex-capitão adotou um discurso polêmico, tentando diminuir os riscos da pandemia, sendo de posição contrária ao isolamento social e a favor de que tudo retorne à ‘normalidade’. O saldo de

grande crise que afetou diversos setores da atual estrutura social, evidenciando que “a tribulação, a incerteza, o medo e a consciência dos próprios limites, que a pandemia despertou, fazem ressoar o apelo a repensar os nossos estilos de vida, as nossas relações, a organização das nossas sociedades e, sobretudo, o sentido da nossa existência” (FRANCISCO, 2020b, p. 27). Na perspectiva da Educação, a CNBB frisou nos encontros da Via-Sacra que a “quaresma é tempo de conversão, de se deixar reeducar por Deus para aquelas mudanças tão necessárias que nos levam a discernir o tempo presente como tempo de salvação, sabendo que as escolhas que fazemos afetam tanto a nossa vida, quanto a vida de toda a humanidade” (CNBBS2, 2022, p. 34).

A CF de 2022 destacou que o Papa Francisco tem o entendimento de que vivemos em uma sociedade interligada, e que o desastre da Pandemia da Covid-19 tem muito a ver com o modo como escolhemos encarar e viver a realidade. Ela é uma consequência do descaso e desprezo pela natureza e pela vida, especialmente dos mais pobres, dos mais idosos e dos jovens, que são considerados descartáveis por não mais servirem ao capital, ou por ainda não servirem ao capital. A pandemia da Covid-19, simplesmente escancarou o desprezo de muitos governos, que atuaram em vista do lucro e não da vida do povo. As consequências dessas posições foram os “muitos sofrimentos para[da] a humanidade, com milhões de mortes e graves consequências, como o maior empobrecimento e as perdas no campo educacional,

---

seu discurso e práticas fez com que a partir do meio do mês de maio, o país atingisse a segunda colocação em números de mortes devido à Covid-19, apenas atrás dos Estados Unidos da América” (2021, p. 552).

sobretudo para os mais pobres [...] Deus não se alegra com a morte, com nenhuma morte sequer, pois é o Deus da vida” (CNBBS2, 2022, p. 43).

Para Francisco, a pandemia tornou-se o momento de rever projetos, descobrir novos propósitos de vida, definir novas metas e empreender novas soluções para reconstruir a sociedade. Conforme indicou o sumo pontífice em um texto anterior à pandemia, “isto exige pensar e discutir acerca das condições de vida e de sobrevivência de uma sociedade, com a honestidade de pôr em questão modelos de desenvolvimento, produção e consumo. Nunca é demais insistir que tudo está interligado” (FRANCISCO, 2015, p. 113). Por isso, é preciso reorientar os rumos e fazer novos projetos interligados, onde os projetos individuais e pessoais estejam articulados com um novo projeto de sociedade que coloque “em seu núcleo central a pessoa humana, a cooperação e a superação das desigualdades” (CNBB, 2021, p. 24), como forma eficiente de superação de “projetos pessoais individualistas [que] tendem a fortalecer a competição como meio e a meritocracia como justificativa dos resultados desiguais” (CNBB, 2021, p. 24).

Contrariando essa perspectiva individualista, o Papa Francisco afirmou ser, fundamental assumir um projeto de desenvolvimento de toda a humanidade, no qual é preciso comprometer a todos em cuidar do mundo “nos construir como um ‘nós’ que habita a Casa Comum” (FRANCISCO, 2020b, p. 18), para conseguir recuperar os ideais coletivos e de compromisso comunitário que foram colocados em crise e desacreditados. Por isso, é preciso identificar os ‘fetiches’ que

distorcem<sup>163</sup> e impossibilitam uma verdadeira compreensão da realidade. Conforme indicado no texto da CF,

a ilusão do individualismo se fortalece em uma distorção da noção de individualidade e de uma desilusão com vários projetos coletivos, em especial no campo das políticas públicas e no exercício do nosso modelo de representação política. Apesar de compreensível, não é o melhor caminho trocar uma desilusão do coletivo por uma nova ilusão individualista (CNBB, 2021, p. 24-25).

Segundo o Papa Francisco, é preciso superar o individualismo, que fortemente é estimulado pelas políticas neoliberais, base ideológica que conduz o imaginário social, pois tais políticas levaram/levam as pessoas abandonarem conquistas sociais em vista de interesses pessoais, que são estimulados pela competição. Para o Papa:

o individualismo não nos torna mais livres, mais iguais, mais irmãos. A mera soma dos interesses individuais não é capaz de gerar um mundo melhor para toda a humanidade. Nem pode preservar-nos de tantos males, que se tornam cada vez mais globais. Mas o individualismo radical é o vírus mais difícil de vencer. Ilude. Faz-nos crer que tudo se reduz a deixar a rédea solta às próprias ambições, como se, acumulando ambições e seguranças individuais, pudéssemos construir o bem comum (FRANCISCO, 2020b, p. 59).

---

<sup>163</sup> Como relatado na passagem bíblica (Jo, 8, 1-11) que evidenciou o jogo linguístico presente historicamente nas relações de poder.



Para Francisco, somos uma sociedade conectada com as informações, mas desconectados em relação ao que está acontecendo a nossa volta. Muitas vezes essas informações são utilizadas para fortalecer preconceitos e não para construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva percebemos que “a pandemia da Covid-19 intensificou processos e gerou novas realidades [...], mas também revelou e agravou problemas sociais já existentes. A pandemia inaugura um novo tempo, mas é também resultado do tempo atual” (CNBB, 2021, p. 27). Para o Papa, “estamos inseridos numa cultura fragmentada, numa cultura que respira descartes. Uma cultura viciada pela exclusão de tudo o que pode ir contra o interesse de alguns poucos” (FRANCISCO, 2016c, p. 3).

O ritmo acelerado das transformações sociais, tecnológicas e políticas colocou a prova nossos conhecimentos e nossas certezas, de modo que fomos desafiados a construir novos conteúdos, a conviver com a dúvida, com o provisório, com o inesperado, tudo isso em uma intensidade maior. Para Francisco, é preciso primeiro que observemos os sinais da realidade e a compreendamos em suas contradições, para posteriormente reconstruí-la a partir de uma nova cultura do encontro, onde seja possível a superação do preconceito, do ódio e da indiferença, o que possibilita perceber o outro em sua realidade. Por isso, para o Papa é muito importante

trabalhar pela cultura do encontro de modo simples, como fez Jesus: não só vendo, mas olhando, não apenas ouvindo, mas escutando, não só cruzando-se com pessoas, mas detendo-se com elas, não só dizendo ‘que pena, pobrezinhos!’, mas deixando-se arrebatado pela compaixão; e

depois aproximar-se, tocar e dizer: ‘Não chores’ e dar pelo menos uma gota de vida” (FRANCISCO, 2016b, p. 1).

Segundo Francisco, é preciso que desenvolvamos a capacidade de promover iniciativas a partir das condições reais vividas, despertando a partir da criatividade, modos de cuidar, acolher, promover e integrar as pessoas em todos os sentidos e segmentos. Por isso, o destaque para uma formação humana integral, em sentido amplo, que consiga integrar formas de educar e de construir comunidades humanas a partir de relações coletivas, pois “a educação, em sentido amplo abrange pertencimento e a participação dos sujeitos no mundo, de modo integral e solidário” (CNBB, 2021, p. 29).

A CF de 2022 recuperou o ideal da fraternidade que agora se somou ao ideal de amizade social impulsionado pelo Papa Francisco. Esses princípios levam para uma compreensão de educação em espírito de colaboração, onde os pais, primeiros educadores podem contar com a colaboração da sociedade, formando

uma imensa rede social, que tem abrangência global e plasma um novo jeito de ser e de viver. Há espaços sociais que historicamente se organizaram e que são importantes lugares formativos: igreja, comunidades, associações, onde as pessoas se organizam, exercem liderança, atuam pastoralmente, crescem espiritualmente e humanamente, celebram sua vida e aprofundam sua fé. Evidentemente, pode haver ambiguidades e contradições em todas as organizações e espaços sociais, entretanto, a origem, a atribuição e a finalidade de cada um dos espaços sociais visam educar as pessoas para a vida em sociedade (CNBB, 2021, p. 31).

Esse processo ajuda a entender que nem tudo é um mar de rosas, e que em meio aos ideais de uma sociedade mais fraterna, com o desejo da amizade social, ainda existe a “violência doméstica sobretudo contra mulheres, idosos e crianças” (CNBB, 2023, p. 31) que precisa ser superada, pois cresceu durante a pandemia. Também houve o acúmulo de atividades em casa; trabalho remoto, aulas remotas, trabalho doméstico e todos, a todo tempo em casa. Conforme indicado no texto da CF:

nessas condições, os pais enfrentaram o estresse das múltiplas tarefas, as crianças ficaram mais irritadiças pela restrição de mobilidade e ausência de colegas, aumentou abruptamente o tempo de convivência familiar e às mulheres restou a sobrecarga de trabalho e a falta de um suporte social, particularmente o escolar. A tudo isso se soma o clima de instabilidade social, a carência de redes de proteção social<sup>164</sup>, a instabilidade econômica e a insegurança com o risco de contágio, doença e morte, a insuficiência de estruturas de serviço à saúde pública. Devido, dentre outros, a tais fatores, o contexto familiar foi um dos mais impactados pela pandemia, suscitando o aumento dos conflitos e da violência doméstica (CNBB, 2021, p. 32)<sup>165</sup>.

---

<sup>164</sup> No Brasil o processo de aprovação do auxílio emergencial evidenciou um descaso com a população, sendo aprovado somente depois de vários debates e discordâncias no parlamento. E o curioso de tudo isso foi que “a operacionalização do referido auxílio emergencial ocorreu de forma desvinculada da relação entre serviços e benefícios no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), visto que a sua concessão ocorreu pela via da bancarização” (FRANÇA; FERREIRA, 2020, p. 43). O que evidenciou posturas de negligência e desumanização no processo do cuidado com as pessoas e de combate ao coronavírus, optando apenas por uma ação bancária.

<sup>165</sup> Essas informações foram extraídas pela CNBB do artigo: A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. Produzido por MARQUES, Emanuele Souza et alii., e publicado pela revista **Cadernos de Saúde Pública**, no v. 36, n. 4, pela Edpub, no Rio de Janeiro, em abril. 2022.

A CF de 2022 destacou ainda que o Papa Francisco na Carta Encíclica *Fratelli Tutti* compreende os espaços virtuais numa perspectiva positiva, pois em sua visão esses espaços podem contribuir para o intercâmbio fecundo, para a abertura ao horizonte universal, para a inclusão dos mais pobres e frágeis, sendo também uma possibilidade para o encontro, o diálogo e a amizade social, isso quando se tem a disposição em buscar a verdade. Mas, estes espaços precisam ajudar a superar o desejo de vingança e revanchismo, e trabalhar pela paz, em clima de vigilância para que não se repitam situações desumanizantes.

Francisco lançou para as comunidades cristãs e toda a Igreja uma proposta de renovação, um chamado para iniciar um caminho de desenvolvimento integral, que inclui o cuidado com a natureza, com os migrantes “com os necessitados, os enfermos e excluídos, os marginalizados e as vítimas dos conflitos armados e desastres naturais, os encarcerados, os desempregados e as vítimas de qualquer forma de escravidão e de tortura” (FRANCISCO, 2016a, p. 1). E nesse processo a educação tem um papel essencial, por isso Francisco propôs um novo pacto pela educação, que deve começar primeiro pelas comunidades urbanas e rurais menos favorecidas pelo serviço público. E Assim

com a Mensagem para o lançamento do Pacto Educativo, de 12 de setembro de 2019, o Papa Francisco convocou, em Roma, os representantes da Terra para assinarem um compromisso comum, com o objetivo de reconstruir o pacto educativo global. Uma tal iniciativa não é uma ideia nova e repentina, mas a concretização de uma visão e de um pensamento que o Papa manifestou várias vezes em seus discursos. Além disso, essa proposta coloca-se na linha do seu magistério, claramente formulado na exortação apostólica

*Evangelii Gaudium* e na carta encíclica *Laudato Si*, que fazem referência às orientações do Concílio e do pós-Concílio (DCE, 2019a, p. 2).

Assim, a nossa primeira conclusão neste capítulo é que a CNBB deu esse passo de analisar e propor o diálogo sobre a educação escutando primeiramente o apelo do Papa Francisco, que quer todos envolvidos com uma nova perspectiva educacional, um novo Pacto Educativo Global, com características universais. Como também escutando a perspectiva da população, percebeu como a pandemia da Covid-19 afetou as pessoas, que em sua exposição ao vírus e a nova realidade relacional, nas suas fragilidades humanas manifestaram angústias, medos, inseguranças e esperanças, como também um maior espírito de compaixão.

#### **4.3.2 Estatísticas da Realidade Educacional Brasileira segundo a CF de 2022**

A CF de 2022 interagindo/escutando os diferentes atores envolvidos com a realidade educacional brasileira destacou que “a educação formal no Brasil possui avanços significativos nas últimas décadas, mas ainda enfrenta desafios estruturais” (CNBB, 2021, p. 35), como a extensão geográfica e a diversidade regional, além de uma dívida histórica de escolarização da população, pois “segundo o levantamento do IBGE publicado em 2020, 51,2% das pessoas com 25 anos ou mais não tinha concluído a Educação Básica no Brasil” (CNBB, 2021, p. 35).

Tendo como fontes o IBGE na sua estimativa de 2020, sobre a Educação Básica no Brasil, a CF de 2022 destacou que nosso país possui 47.874.246 estudantes matriculados, 2.212.018 docentes e 180.610 escolas. Deste total de alunos matriculados 48,4% são atendidos pelos municípios, 18,6% pela rede privada, 32,1% pela rede estadual, e menos de 1% pela rede federal. Na Educação Especial há 1,3 milhão de alunos matriculados. O percentual de Alunos da Educação Especial incluídos na rede regular passou para 93,3%, em 2020. Segundo o censo de 2019 tínhamos quase 9 milhões de crianças na Educação Infantil, destas 71,4% matriculadas na rede municipal e 27,9% na rede privada. Quanto aos docentes, segundo a estimativa de 2020, 41,3% possuíam alguma pós-graduação, 62,6% trabalham no Ensino Fundamental, de todos os docentes 1.761.999 são mulheres, ou seja 80%, a faixa etária da maioria dos docentes varia dos 30 a 49 anos, isso representa 66%. E ainda sobre a educação brasileira,

outro aspecto que marca o nosso projeto inconcluso de escolarização e a dívida histórica do país é a qualidade da educação ofertada. A desigualdade na qualidade da oferta e seus parcos resultados na aprendizagem dos estudantes, além de não superar o fosso da desigualdade social, alimentam justificativas que naturalizam essa mesma desigualdade apontando que o problema do acesso teria sido enfrentado. É importante destacar que acesso sem qualidade é um simulacro de acesso. Os avanços vividos nas últimas décadas na educação brasileira são visíveis, porém insuficientes e vagarosos, em especial, para os segmentos da população que esperam da educação de seus filhos uma oportunidade singular de melhoria de vida e justiça social (CNBB, 2021, p. 36)

Em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional, e 92% dos municípios concluíram o ano letivo com atividades não presenciais. Os recursos utilizados para essa modalidade de aula foram: material impresso, orientações por *WhatsApp*, videoaulas gravadas, orientações on-line, por aplicativo etc. E “o procedimento de transformar 2020 e 2021 em um ‘currículo contínuo’ foi assumido por 91,3% dos municípios” (CNBB, 2021, p. 38).

Este período de aulas remotas evidenciou a desigualdade de condições existentes em nosso país, e neste mesmo tempo ocorreu um processo de “implementação de reformas educacionais [...] como a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio” (CNBB, 2021, p. 39), que vinham sendo discutidas e implementadas em um contexto de polarização política. A CNBB indicou a probabilidade destas reformas não terem os efeitos esperados, pois “uma sociedade que se fecha em um projeto educativo apenas técnico, pragmático e utilitário, empobrece o horizonte existencial das pessoas e anula sua capacidade criativa” (CNBB, 2021, p. 32).

O tema do analfabetismo<sup>166</sup> foi retomado outra vez pela CF, pois segundo dados do IBGE de 2018, ainda há 11,3 milhões de pessoas

---

<sup>166</sup> A CNBB passou a atuar determinantemente para erradicar o analfabetismo com a criação do “Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio das escolas radiofônicas [...] O MEB continua, ainda hoje, com sua missão de contribuir para a promoção humana integral e a superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida, servindo sempre e em primeiro lugar aos mais pobres. Esse é um serviço de formação de agentes de educação de base pra a alfabetização e a educação popular nas

analfabetas com mais de 15 anos. “Não são apenas as pessoas mais velhas, mas muitos jovens e trabalhadores adultos. A evasão escolar de adolescentes tende a entrar nesse número de milhões” (SILVA; LIMA; MAFRA, 2021, p. 124)<sup>167</sup>. Na região norte do país 7,6% e na região nordeste 13,9% da população são analfabetos<sup>168</sup>. Em 2019, 6,6% da população com mais de 15 anos não sabia escrever. Ainda segundo os dados do IBGE 50 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos de idade não completaram alguma das etapas do Ensino Fundamental ou Médio. Segundo a CF de 2022, “a condição de analfabetismo é causa de pobreza e de extrema vulnerabilidade social” (CNBB, 2021, p. 40).

Pela perspectiva histórico crítica, essa afirmação da CNBB é questionável, pois para o marxismo, a pobreza é uma consequência da exploração social, que está relacionada ao modo de produção capitalista, onde as classes dominantes, “usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumentando a extensão da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração” (MARX, 1996, p. 381). Segundo Marx, qualquer pessoa mantida nessa condição, não conseguirá viver plenamente sua cidadania, porque “a acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz” (1996, p. 275).

---

comunidades locais através de uma rede de dioceses e paróquias sempre com o objetivo de envolver voluntários, pastorais e organizações sociais em diversos territórios no campo e nas periferias urbanas” (SILVA; LIMA; MAFRA, 2022, p. 124-125).

<sup>167</sup> Conforme registrado no texto base: “se todos residissem na mesma cidade, este lugar só seria menos populoso que São Paulo” (CNBB, 2021, p. 39).

<sup>168</sup> São os mais altos índices do país por região.



Neste ponto, a CNBB optou por não abordar a fonte do problema, se posicionando a partir das consequências, colocando as consequências no mesmo patamar da causa, e mesmo que sendo questionável, esta atitude da CNBB foi/é significativa, visto que o combate do analfabetismo é uma condição para a superação da pobreza. E isso se alinha a proposta da pedagogia histórico-crítica, onde entende que uma das condições para a superação da miséria é o sujeito adquirir os conhecimentos historicamente produzidos, e a alfabetização seria/é uma condição fundamental para isso. Deste modo, a CNBB pode não ter/tomar uma atitude de enfrentamento diretamente ao capital, mas ao levantar a bandeira do analfabetismo ela está minimamente tentando impactar positivamente na transformação da sociedade. Embora a CNBB não tenha assumido plenamente uma bandeira do enfrentamento ao capital, ela estimula e potencializa essa transformação, que terá que vir por outras frentes, como partidos políticos, movimentos sociais etc.

Conforme a descrição da CF de 2022, a educação nesse tempo de pandemia aconteceu especialmente pelos Meios de Comunicação Social, por meio da internet, em plataformas digitais<sup>169</sup>. Isso fez com

---

<sup>169</sup> Não só a educação aconteceu por meio de plataformas digitais, mas também as relações de trabalho foram afetadas por esse fenômeno, muitos começaram a trabalhar em casa aumentando o tempo de trabalho e diminuindo os custos operacionais para as empresas, ou fazendo bicos, que é hoje, um mercado de trabalho de curto prazo, onde o trabalhador é considerado autônomo. É inegável as contribuições das tecnologias em diversos setores, no então o modelo capitalista de produção passou a utilizá-las como argumento para o abandono das normas trabalhistas conduzindo um processo de precarização dos direitos trabalhistas. O fenômeno do Capitalismo de Plataforma ou Uberização, segundo Magalhaes, “utiliza-se da flexibilização do trabalho como meio de efetivar uma suposta relação de parceria entre a empresa e o trabalhador [...] [por exemplo] o exercício da atividade emite uma ideia de autonomia na prestação do serviço, no entanto, o motorista trabalha incessantemente para balancear os custos

que “novas metodologias e tecnologias eclodissem a partir das possibilidades da internet. [...] a Educação a Distância [...] [e] todo esse processo foi intensificado na educação formal, em proporções desiguais, a partir da pandemia de 2020” (CNBB, 2021, p. 34). Constatou-se também que:

A utilização de fermentas tecnológicas nas mais diversas áreas, como a educação, tem revelado ao mesmo tempo grandes avanços na melhoria da qualidade de vida, por outro lado tem revelado o grande fosso social que separa pobres e ricos em uma relação desigual em que uma minoria dispõe, e dessas tecnologias se vale, e a maioria da população não tem acesso adequado ou o mínimo acesso (SOUZA, et al., p. 375).

Para a CF de 2022, a Covid-19 partindo de um viés negativo sensibilizou a sociedade, despertando-a para uma perspectiva mais humanista. E em meio a tantos modos de isolamento, a sensibilidade

---

intrínsecos à atividade, uma vez que a empresa Uber não dispõe ao trabalhador nem mesmo os elementos necessários à execução da atividade, limitando-se a disponibilizar a plataforma digital, mas cobrando muito caro por isso. [...] [neste exemplo] no modelo atual capitalista, o empregador responde apenas pelo fornecimento da plataforma digital para utilização, não se podendo com isso afirmar que estaria proporcionando os meios de produção, pois o trabalhador proporciona a matéria-prima e bens de produção também, como o carro, combustível, celular, internet e a própria manutenção da plataforma digital e, além disso, fornece sua força de trabalho como essencial para a atividade acontecer. Logo, o trabalhador está presente integralmente no processo produtivo dessa prestação de serviço, ao passo que o contratante participa apenas com a criação e disponibilização da plataforma digital. Ou seja, o trabalhador se torna responsável pela aquisição de parte ou mesmo da totalidade das ferramentas necessárias à realização da atividade” (2022, p. 284-285) e quem fica com a maior parte do lucro, sem prejuízo e sem responsabilidade nenhuma com o trabalhador e as fermentas de trabalho é o dono da plataforma. É um capitalismo extremamente agressivo, com o tradicional falso do empreendedorismo.

humana convergiu para esta perspectiva de comunhão, proporcionando o entendimento de que a democracia insere melhor o ideal da participação, pois “cada contexto educativo possui sua particularidade, seus desafios e sua contribuição potencial para construção de uma sociedade mais fraterna” (CNBB, 2021, p. 31).

Nos últimos anos vimos emergir no cenário brasileiro uma grande divisão política que foi conduzida e propagada pelos representantes políticos, convergindo numa verdadeira guerra, nas eleições de 2022. Chegou-se à apelação delirante de afirmar de que não estávamos em uma disputa política, mas sim numa guerra espiritual<sup>170</sup>. Todo esse processo começou a ser escancarado no “contraditório e inconstitucional processo, em que a presidenta eleita Dilma Rousseff sofreu *impeachment* em abril de 2016” (SOUZA; HOFF, 2019, p. 9), foi naquele momento que começou a se projetar para o Brasil a figura de

---

<sup>170</sup> Michele Bolsonaro é esposa do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, e durante a campanha eleitoral de 2022 foi uma peça importante na estratégia política do ex-presidente fazendo figura de boa esposa, religiosa (evangélica), para conquistar apoio/votos entre o público feminino e evangélico. Sua figura fazia parte de uma estratégia política que tinha como objetivo minimizar as falas preconceituosas do ex-presidente com relação as mulheres. Michele ficou marcada por forçar uma personagem, que não se importava de usar da religiosidade/religião para fazer discursos sínicos e apelativos. Certa ocasião declarou: “não estamos aqui por um partido, nós estamos aqui por uma ideologia do bem, uma ideologia da luz, precisamos ter união nesse momento, para que a gente possa vencer essa guerra que todo mundo sabe que é espiritual.” (O ANTAGONISTA, 2022, s. p.) E, “eu queria dizer que estamos vivendo sim uma guerra espiritual. Nós que acreditamos em Deus, e estamos vendo, está muito claro. Só não vê quem não quer. Aqueles que não estão enxergando é porque ainda têm escamas nos olhos. Os ouvidos espirituais estão fechados”, declarou Michelle (ESTADO DE MINAS, 2022, s. p.). Em muitas ocasiões estes discursos foram usados com o objetivo de criar um falso clima alucinógeno de guerra/batalha político-religiosa, em vista de despertar o engajamento político-militante, extremamente ideologizado.

Jair Messias Bolsonaro, que buscou se promover a partir de um discurso de ódio pautado em *fake news* e polarização ideológica. A gestão de Governo Bolsonaro, além de tudo escancarou a tentativa de um processo de destruição da democracia.

Fatos como esse são sinais de que “a sociedade brasileira é marcada grandemente pela ausência de democracia<sup>171</sup>. [E que] temos pouca experiência de vivência democrática e predomina nas relações humanas e sociais estabelecidas em nosso país, a marca do autoritarismo” (SANTIAGO, 2015, p. 15). Junto com isso se somou o fato de nos últimos anos ter surgido “o movimento Escola sem Partido (EsP) inserido num cenário mais amplo de disputa pela hegemonia no campo das políticas públicas para a educação” (MOURA, 2018, p. 89), e que se caracterizou por ser

uma visão pedagógica de uma escola sem formação crítica e separada das questões sociais e políticas. Os estudantes são tratados como “audiência cativa”, gente que não sabe nada e professoras (es) como meros transmissores de conteúdo. Estabelece uma relação hierárquica e não democrática. Exclui a possibilidade de a escola ser um espaço de troca de conhecimentos com respeito às diferenças culturais e religiosas (SILVA; LIMA, MAFRA, 2021, p. 123).

---

<sup>171</sup> Segundo Santiago, “ainda não temos consolidada uma cultura democrática” (2015, p. 15). Essa expressão se reafirma como atual e verdadeira principalmente diante dos acontecimentos golpistas, antidemocráticos e terroristas ocorridos em especial na praça dos Três Poderes, em Brasília, no dia 08 de janeiro de 2023. Além disso, as manifestações que se somam desde novembro de 2022 com a finalidade de pedir intervenção militar, ou melhor, golpe militar evidenciam a dificuldade das elites e da classe média brasileira entenderem ou aceitarem a democrática no país.

Segundo Moura (2018), o movimento Escola sem Partido (Esp)<sup>172</sup>, surgiu através da combinação de elementos da tradição religiosa católica impulsionada por uma onda conservadora católica e evangélica reacionárias, que por via parlamentar propunham a implantação de disciplinas de moral, civismo e ensino religioso no currículo escolar, na educação brasileira. A partir da criação de um, inimigo, “as ideologias de esquerda”, que para os conservadores tinha como objetivo a doutrinação nas escolas, então visando ocultar a verdadeira intensão dos conservadores de “instrumentalizar a escola para naturalizar a face mais violenta e excludente das relações sociais capitalistas e que se expressa na sociedade brasileira historicamente com as marcas do autoritarismo e da violência” (FRIGOTTO, 2018, p. 15). Esse movimento formalizou-se em 2004 e foi financiado pelo capital industrial, financeiro e pelo agronegócio chegando a formalizar-se como projeto de lei, envolvendo a sociedade num turbilhão de debates permeados de preconceito e obscurantismo. Junto com essa investida conservadora se soma a temática da “ideologia de gênero” que praticamente se configurou como “uma cruzada ofensiva anti-gênero, gestada no interior do discurso e de práticas católicas fundamentalistas e setores ultraconservadores” [...] [o que se configura como uma] ameaça ao caráter democrático e plural da escola” (RAMOS, 2018, p. 11). Os

---

<sup>172</sup> Segundo Moura (2018), a fundação do movimento Esp aconteceu em 2013 através do procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib (católico), que alegava que as aulas estavam sendo ideologizadas pela esquerda com uma doutrinação comunista-homossexual. E por traz de uma imagem de pai preocupado com uma possível “contaminação político-ideológica” ocultava o real interesse de introduzir a ideologia liberal nas escolas. De início o movimento não teve tanta expressividade, mas a partir de 2014 o discurso do Esp passa a servir como base para a produção de projetos de lei, e ganha ainda mais força no processo de *impeachment* da presidente Dilma.

conservadores e os ultraconservadores com um argumento de defesa da família tradicional e defesa da vida polemizaram e difundiram movimentos pró-vida, contrários ao aborto, promoveram discursos pregando a ideia de uma suposta “cura gay”, essa postura religiosa conservadora se fundiu com movimentos e partidos políticos de direita e extrema-direita, apoiados por muitas mídias. Isso tudo levou a um desvio de foco, no meu ponto de vista intencional, para tirar o foco dos golpes que estavam sendo arquitetados contra os trabalhadores. Não que a pauta LGBTQIA+ não seja importante, mas a mesma foi ideologizada pela direita para criar o tumulto e as confusões necessárias para que os golpes sociais ao mesmo tempo pudessem ser aprovados em ritmo de urgência (MARAFON; SOUZA, 2018).

Segundo a CF de 2022, a Pandemia da Covid-19 potencializou a pobreza e as desigualdades sociais e como consequência viu-se emergir “muitas e novas formas de miséria e exclusão” (CNBB, 2021, p. 23). E a desigualdade social escancarou outras desigualdades que já estavam presentes na sociedade brasileira dentre as principais as desigualdades culturais, religiosas e econômicas. Rapidamente, chegou-se a soluções como o isolamento e “o desenvolvimento de vacinas, mas não conseguimos, com a mesma eficiência, a garantia de acesso à vacinação” (CNBB, 2021, p. 23), o que evidenciou um “descompasso entre uma resposta técnica e a resposta política” (CNBB, 2021, p. 23) o que é consequência das desigualdades estruturais do país que evidenciaram um falso desenvolvimento, ou no mínimo muito limitado, como também um governo que adotou “uma agenda político econômica de desmonte da proteção social, de austeridade e de desproteção ao trabalho, fortemente associada ao antissindicalismo” (DUTRA; LIMA,

2022, p. 10), bem aos moldes neoliberais de uma elite fundamentalista de ultradireita que sorrateiramente foi tomando o poder político do país. O modo como a pandemia foi encarada no Brasil só evidenciou que a postura negacionista do presidente estava articulada aos ideais neoliberais, que reforçavam a ideia de Estado mínimo. Deste modo se contactou que:

o governo federal não adotou uma estratégia preventiva para lidar com a pandemia, mesmo que sua eclosão se efetivasse um par de meses após a China e a Europa. No início da pandemia não houve a adoção de medidas epidemiológicas para tratar da saúde pública e nem se criou ampla campanha de conscientização à população sobre os riscos e prevenção da Covid-19, com profissionais do campo psicossocial, como psicólogos e sociólogos, e mesmo publicitários, para criar práticas de tolerância ao isolamento que estava por vir. Bolsonaro também se ausentou de reuniões com chefes de Estado da América do Sul para tratar do coronavírus (HUR; SABUCEDO; ALZATE, 2021, p. 555).

A CF de 2022 destacou que já temos uma nova realidade pós-pandemia. Tinha-se a esperança de que diante de tudo o que foi vivido despertaríamos para um cooperativismo humanista que nos levaria a uma visão de mundo diferente, e que a percepção das contradições encaminhasse há conversões, decisões e escolhas políticas que conduziram ao desenvolvimento integral do ser humano. Mas durante a pandemia viu-se desencadear um processo de crise, produzido pela ampla circulação de informações, muitas vezes exageradas e mentirosas, que não contribuíram na construção de uma sociedade com mais conhecimento, porque “a passagem da informação para o conhecimento

e do conhecimento para a sabedoria não acontece de forma automática e linear” (CNBB, 2021, p. 27), e o que se viu foi um simples somatório de informações. Estas as quais na maioria das vezes alimentavam posturas negacionistas como foi o caso de

Donald Trump, Jair Bolsonaro e também Boris Johnson, [que] num primeiro momento, ao invés de combater a Covid-19, combateram a ciência, fomentaram o negacionismo, estimularam as aglomerações, alimentaram o vírus, e, conseqüentemente, provocaram [...] um verdadeiro genocídio (ORSO, 2021, p. 22).

A relação da Universidade com o mundo de trabalho possibilitou abertura de novas perspectivas, mas também instrumentalizou o saber e a cultura. Nos últimos anos aumentou muito a oferta de cursos de graduação a distância, o que não mudou o fato de diversos estudantes encontrarem grandes problemas de acesso e para acompanhar as aulas. Outro desafio foi/é que

com os constantes cortes de orçamento, as universidades públicas poderão se tornar inviáveis e cada vez mais distantes das pessoas mais pobres. Nos últimos anos, as universidades federais perderam mais da metade da verba para construir laboratórios, fazer pesquisas, melhorar as estruturas e trocar computadores (SILVA; LIMA; MAFRA, 2021, p. 124).

Contra a proposta de uma educação voltada para o diálogo e para a democracia, emergiu do dia para a noite uma “crescente militarização das escolas [que] também é preocupante, porque se trata de um viés educacional em que a escola padroniza estudantes, prioriza a



disciplina, dificulta a liberdade de diálogo e não permite a pluralidade de ideias” (SILVA; LIMA; MAFRA, 2021, p. 124). Outro detalhe que chamou a atenção foi “o salário dos professores brasileiros da Educação Básica [que] ainda são muito baixos, se comparados aos de países desenvolvidos e segundo padrões de outras categorias do País” (SILVA; LIMA; MAFRA, 2021, p. 124).

Por isso, a proposta da CF de 2022 para o tempo de pandemia da Covid-19 foi de reconhecer que “afetamos e somos afetados por nossas condições frágeis de humanidade” (CNBB, 2021, p. 29). Para superar essas condições é preciso escutar e interagir com os sujeitos e construir uma educação que aponte novas perspectivas de futuro. E em vista de uma nova educação com perspectivas de formação integral é preciso partir do conhecimento mútuo, da realidade social, cultural e econômica, e ao longo desta caminhada ir ampliando as competências e o entendimento crítico sobre as condições reais existentes.

Por essa razão, precisam ser pensadas novas formas de educar não baseadas em uma racionalidade técnico-utilitária, mas sim, em um conhecimento básico: o ato educativo pressupõe ações amplas e complexas que demandam um reconhecimento do lugar que a pessoa ocupa na sociedade em que está inserida, tornando-se um agente que contribua com o desenvolvimento de uma nova cultura do acolhimento (CNBB, 2021, p. 30).

Para CF de 2022, uma das formas de chegarmos a um nível de diálogo saudável, é a através da superação dos preconceitos e das meias verdades, o que acarreta incluir neste processo a “ciência e o conhecimento, inclusive o conhecimento técnico e científico, muitas

vezes atacado e menosprezado” (CNBB, 2021, p. 17). Por isso, é preciso cada vez mais lutar por uma educação de qualidade e para todos, principalmente em momentos quando governos entenderem que a educação é gasto e não investimento. Segundo Orso

[A] grosso modo, poderíamos dizer que no atual momento, a escola, e em especial a escola pública, está passando por um verdadeiro desmonte. Dentre os traços que marcam esse processo, temos desde os cortes de recursos, a redução de profissionais, ausência de concursos e contratação de docentes, a terceirização, a perseguição dos docentes e o aumento de controle e vigilância sobre eles e as escolas, a reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o rebaixamento dos conteúdos, o negacionismo, a corrosão dos salários, o controle da escola pelos pais e políticos, a substituição do ensino presencial pelo remoto e a distância, a militarização das escolas e as insistentes tentativas de privatização. Ou seja, são tantos os problemas que nos ameaçam, que assustam qualquer um que esteja minimamente preocupado com a qualidade da educação (2020, p. 57).

Desde o golpe de 2016 não só a realidade social, mas também a educacional foi forçadamente sendo ajustada aos padrões das elites brasileiras, que religiosamente conservadoras cometeram muitas heresias, e liberalmente política forçaram o Estado a se ajustar a seus interesses para garantir que seus investimentos gerassem ao mesmo tempo fortunas para si e pobreza para os trabalhadores.

### **4.3.3 Educação Católica e o seu papel no Pacto Educativo Global segundo a CF de 2023**

O Papa Francisco entende que a educação católica precisa contribuir significativamente com uma prática educativa que também ajude a compreender o contexto, e as complexidades sociais que fazem com que fenômenos como o da pobreza, da degradação ambiental, e as violações dos direitos humanos sejam ainda presentes. Por isso, a educação não pode ser apenas uma experiência formal reduzida a informações em livros, mas deve dar a possibilidades para uma abertura cultural com potencialidade de promover o diálogo.

A CNBB propõe que as Escolas Católicas devem se ajustar para contemplar os princípios do Pacto Educativo Global, o que exige desenvolver processos de diálogo e cidadania, porque além do objetivo educacional as escolas católicas devem oferecer uma educação em vista de uma formação, ética, moral e psicológica, segundo a perspectiva dos princípios evangélicos. Por essa razão, as redes de ensino católicas buscam contribuir também “com a formação contínua dos educadores apoiando-os no seu desenvolvimento pessoal, cognitivo, emocional e profissional, que são alguns dos objetivos de uma educação cristã, integral, integradora e transformadora” (CNBB, 2021, p. 42). Segundo a CF de 2022, para tal propósito, a Escola Católica deve ter como proposta educativa o humanismo integral, o qual dá possibilidades para que as várias correntes pedagógicas deem a sua contribuição e ajudem a perceber e compreender as ideologias filosóficas e as opções políticas que às fundamentam, e quais os possíveis caminhos a que elas conduzem.

A CF de 2022, recordando a *GE*, destacou que a Educação Superior é decisiva para a formação das pessoas e para o desenvolvimento das sociedades, pois pode proporcionar além da preparação para o mercado de trabalho uma formação que contribua com o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, pois “a Educação Superior<sup>173</sup> é um dos principais caminhos para que as pessoas se capacitem à liderança social” (CNBB, 2021, p. 44). A CF também destacou que as Instituições Católicas de Educação Superior

em sua missão, visão e princípios trabalham a formação integral educando milhares de jovens e adultos. Sua proposta educativa busca ser *Igreja em educação*, na vivência dos valores do Evangelho. Seu compromisso com a responsabilidade social, pessoal e comunitária, com a concepção de economia do Papa Francisco, com o Pacto Educativo Global leva a trabalhar o projeto de vida de seus integrantes – professores, estudantes, colaboradores e dirigentes – para a solidariedade e o compromisso social (CNBB, 2021, p. 48).

No Brasil, as Instituições Católicas de Educação são orientadas e subsidiadas pela ANEC<sup>174</sup> procuram estar alinhadas com o Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco ao assumirem a

---

<sup>173</sup> Segundo os dados do Censo de Educação superior de 2020, no ano de 2019 havia 8.604.526 estudantes matriculados, o que representa apenas 21,4% dos jovens entre 18 e 24 anos.

<sup>174</sup> Conforme indicado no texto da CF de 2022: “a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) é uma rede de articulação de todas as Escolas Católicas do Brasil, relacionada à CNBB e à Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB). Presente em todos os Estados da Federação com 89 Instituições do Ensino Superior e mais de 1.050 Escolas, 365 mantenedoras, 110.000 educadores, possui aproximadamente 1,5 milhões de estudantes em suas Instituições” (CNBB, 2021, p. 43).

proposta de promover uma nova humanidade mais fraterna e solidária com qualidade social e formação integral. De modo que as atividades das instituições católicas que se comprometeram com este projeto visam

suscitar o pensamento crítico e criativo, aperfeiçoar a prática didático-pedagógica e gerar desenvolvimento socioeconômico por atividades inovadoras. A pesquisa que desenvolvem contribui para o fortalecimento da atuação de docentes e discentes. Promovem e garantem o comprometimento institucional com a ética, o desenvolvimento sustentável, a inovação e a justiça social. [...] destacam-se os currículos e planos de ensino que são estruturados para além dos conteúdos programáticos e Diretrizes Curriculares Nacionais. O objetivo é formar bons e honestos cidadãos para exercerem a sua profissão com ética e que prezem sempre pela dignidade da pessoa humana, bem como, possam atuar iluminados pelos valores cristãos (CNBB, 2021, p. 48-49).

A CF de 2022 ainda destacou que, em todos os tempos os educadores tiveram desafios, sociais, políticos e econômicos que influenciaram as opções pedagógicas, e que hoje não é diferente, por isso cada vez mais é preciso “pensar em uma formação humana que transcenda a lógica do mercado e dos exames regulamentares [...] [que supere] a lógica da exclusão” (CNBB, 2021, p. 50), que não fantasie o acesso ao Ensino Superior, e que esteja realmente comprometida em diminuir a separação entre ricos e pobres. Segundo o Papa:

Hoje, o sistema universitário enfrenta desafios inéditos que derivam do desenvolvimento das ciências, da evolução das novas tecnologias e das exigências da sociedade [...] a forte pressão

sentida nos vários âmbitos da vida socioeconômica, política e cultural, interpela a própria vocação da universidade, em particular a tarefa dos professores de ensinar e fazer pesquisas e de preparar as novas gerações para se tornarem não só profissionais qualificados nas várias disciplinas, mas também protagonistas do bem comum, líderes criativos e responsáveis da vida social e civil, com uma visão correta do homem e do mundo (FRANCISCO, 2019a, p. 1).

Assim, para CF de 2022, a Educação Católica na perspectiva de Francisco deve buscar desenvolver uma educação de qualidade social, que vá além das perspectivas individualistas, realmente comprometida com questões humanitárias e com o futuro da sociedade, em vista de promover uma nova humanidade mais ética, justa, fraterna e solidária.

Outro fator que já é uma pauta de longa data no universo eclesial pós-Vaticano II é a necessidade de se estabelecer o diálogo com a sociedade e seus diferentes atores sociais, e com suas diferentes áreas de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar e democrática, para que se tenha cada vez mais uma visão “ampla sobre as diferentes questões que envolvem a vida, a pessoa, a sociedade e o planeta” (CNBB, 2021, p. 52).

Um forte problema presente na sociedade atual e que respinga nas instituições educativas é a polarização social, política e ideológica. Por isso, a CF de 2022 apresentou a proposta do Papa Francisco “de um Pacto Educativo Global [onde] [...] cada Instituição Educativa empreenda processos de diálogo e aproximação com as famílias, propondo uma aliança em torno de uma educação para a verdade, a solidariedade, o respeito às diferenças e a paz” (CNBB, 202, p. 52). Existe uma preocupação do Papa com tudo o que está acontecendo

ultimamente, por isso ele repropõe que a prática cristã deve estar pautada nos ideais evangélicos e defender uma “educação que promova a vida acima de qualquer outro valor, ajudando a resgatar a dignidade de cada pessoa humana, em um exercício permanente de fraternidade e solidariedade [que contribui] para o surgimento e desenvolvimento de uma nova humanidade” (CNBB, 2021, p. 52).

A proposta do Papa Francisco está em vista de uma mudança, que é a construção de uma nova sociedade, com novos valores e novos estilos de relacionamentos, mais humanizados que começam por colocar a pessoa no centro de todo e qualquer processo seja ele educativo, cultural ou social. Segundo Francisco, isso exige ouvir as gerações mais novas as crianças, os adolescentes e os jovens, como também promover a participação das mulheres em especial das meninas e das jovens, fazendo com que a família entenda que seu papel é indispensável na educação dos filhos. Precisamos de uma educação que nos ajude a acolher os mais vulneráveis e marginalizados (DCE, 2019b). Por isso precisamos

estudar novas formas de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso, ao serviço do homem e de toda a família humana na perspectiva de uma ecologia integral. [E] cuidar e cultivar a nossa casa comum, protegendo os seus recursos, adotando estilos de vida mais sóbrios e visando energias renováveis e respeitosas do meio ambiente (DCE, 2019b, p. 9).

Segundo a CF de 2022, é nesta perspectiva que o Ensino Religioso<sup>175</sup> deve contribuir, pois diante da “imensa diversidade cultural a educação escolar, e especificamente a educação na escola católica, tem o papel de promover e, por consequência, de desenvolver o diálogo intercultural, fazendo com que este seja um bem comum a ser exercido na própria dinâmica escolar” (ITÓZ, 2015, p. 44). Por isso, o Ensino Religioso na perspectiva do Concílio Vaticano II tem como proposta promover o diálogo respeitoso com a diversidade cultural, com os valores humanos e espirituais, descobrindo neles aquilo que possibilita que direitos fundamentais como a vida, o saber, a apreciação estética, o trabalho, a amizade sejam preservados. Assim, o ensino religioso nas escolas, não deve ser uma doutrinação, mas a possibilidade do diálogo com o diferente contribuindo para despertar nos cidadãos a noção de “responsabilidade, de serviço ao próximo e senso de comunidade que são fundamentais para a concretização da paz social, no diálogo respeitoso com a diversidade cultural e para valores humanos e espirituais na percepção da busca à transcendência” (CNBB, 2021, p. 54). Segundo Frazini (2021), o diálogo inter-religioso é sempre um desafio e se torna cada vez mais fundamental no contexto plural que estamos vivendo. O diálogo interreligioso precisará ajudar as pessoas a perceberem que é possível conviver com as diferenças, abandonando a ideia de que é preciso converter meu interlocutor, ou submetê-lo aos meus valores, a minha fé. Por isso, para o Papa Francisco, o foco é o

---

<sup>175</sup> O Ensino Religioso sendo contemplado como um componente curricular da BNCC no Ensino Fundamental está relacionado à formação básica dos estudantes. Ele pode ser confessional ou não, e deve assegurar o respeito a diversidade cultural e religiosa do Brasil.



diálogo, a amizade social e a não violência, na promoção dos direitos humanos. A proposta de Francisco que foi apresentada pela CF de 2022 é de uma transformação educacional e social, não violenta, mas que aconteça por meio de processos democráticos que contemplem e deem voz aos mais frágeis, promovendo a dignidade de todos, não deixando que se imponha sobre a vida humana a ideologia do descartável.

#### **4.3.4 Outros Contextos Educativos segundo a CF de 2022**

Ao destacar o artigo 205 da Constituição Federal, a CF de 2022 recordou que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, e que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade em vista do desenvolvimento humano, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. E ainda, que a educação sendo um direito de todos, a escola precisa ser acessível a todos.

A CF de 2022 mencionou que a educação popular, social e comunitária<sup>176</sup> historicamente contribuíram com a conscientização dos sujeitos sobre seus direitos e deveres, em vista de “uma sociedade democrática, que [...] pela sua inexistência ou ineficácia, em várias

---

<sup>176</sup> Sobre a educação comunitária, o texto base fez a seguinte observação: “comunitária é o termo utilizado na legislação para se referir às redes privadas, mas não lucrativas, cujos resultados econômicos são integralmente reinvestidos na própria educação, a própria rede de escolas, ou seja, são escolas filantrópicas, de altíssima potência e qualidade educativa. É nesse grupo que se encontram as milhares de escolas confessionais. As chamadas privadas são as lucrativas, financeiras, de presença na bolsa de valores, que fazem da educação uma mercadoria, cujo fim último é o resultado econômico. Outra realidade são as Escolas Comunitárias, um modelo que está previsto no art. 213 da Constituição. São confessionais e filantrópicas e tem como público-alvo comunidades e famílias de baixa renda” (CNBB, 2021, p. 56).

situações, [acaba] ampliando a desigualdade e a violência contra as infâncias, adolescências e juventudes” (CNBB, 2021, p. 54). No caminho educacional feito em nosso país é possível identificar avanços e progressos, entraves e disputas, e que os caminhos por vezes assumidos não conseguiram o resultado que prometiam. Muitas perspectivas educacionais assumidas, nem sempre colaboraram para que tivéssemos a educação que precisaríamos ter.

Por isso, a CF de 2022 entendeu que para a educação

é preciso, pois, garantir a perspectiva de que tudo está interligado e que somos chamados – Igreja, governo e sociedade – a unirmos ideias, agendas e ações propositivas em prol de uma visão que tem como foco uma educação para a formação humana integral, fraterna, empática e solidária, que impacte positivamente as políticas públicas da Educação Básica brasileira. As práticas pedagógicas precisam ser reconhecidas por acolherem as necessidades de todas as crianças, jovens e adultos e serem pautadas em ações que vão ao encontro do desejo por uma aldeia que educa e coloca a pessoa no centro das relações, a serviço do bem comum como ato de amor e transformação por oportunidades educativas para todas as pessoas, equitativamente, promovendo acesso à educação e aos direitos sociais (CNBB, 2021, p. 55).

A CF de 2022 destacou que os desafios para a concretização de uma educação de qualidade ainda são imensos. Nesse caminho o texto da CF chamou a atenção para a necessidade de se ter um olhar atento e empático também para a educação quilombola, indígena, e outras populações que estejam em situações de vulnerabilidade, principalmente nas periferias e favelas, onde

os desafios para a efetivação de uma educação de qualidade são grandes. É preciso um olhar atento e empático para a educação quilombola, popular, indígena, de surdos e deficientes visuais que sofrem com diversos desafios dentre os quais a formação de professores, a falta de uma política pública reparadora e afirmativa que atinja todos os territórios de aprendizagem, o abismo educacional, a falta de acesso e condições de permanência, tanto na educação básica como no ensino superior (DONENCIO, 2021, p. 176).

A perspectiva educacional assumida pela CNBB entende que a educação deve ser capaz de incluir aqueles que possuem diferentes limitações, pois é preciso diminuir os abismos educacionais, para que todos possam ser incluídos em processos de transformação da realidade em todo o território nacional. É por esta perspectiva que “a mudança na educação só será possível através de uma educação integral e inclusiva capaz de uma escuta paciente e de um diálogo construtivo onde a unidade supere o conflito” (DONENCIO, 2021, p. 176). Para isso, será “preciso construir caminhos educacionais em uma perspectiva de ecologia humana, que tenha como ponto de partida a diversidade, e de uma *‘fala-ação’* que constrói sistemas capazes de promover o bem viver em uma perspectiva do humanismo solidário” (CNBB, 2021, p. 56).

Para a CF de 2022, o diálogo, é a via principal para um caminho democrático de transformação do mundo, por isso será “preciso estarmos dispostos a ouvir e interpretar as classes populares, e mostrar a potência do diálogo no questionamento do mundo como algo dado e na construção de outras formas de sociabilidade que passam por relações de solidariedade e empatia” (CNBB, 2021, p. 56) e de atenção aos mais fragilizados.

A CF de 2022 compreendeu também que é preciso “repensar o ato educativo para além da já tradicional lógica das perguntas e respostas pré-elaboradas e, muitas vezes, distantes da realidade [...] [para que] o processo de ensino-aprendizagem não seja apenas eficiente, mas sobretudo eficaz” (CNBB, 2021, p. 50-51). A pandemia da Covid-19 fez/possibilitou repensar a educação, mesmo que apressadamente ajudou a desenvolver novas práticas pedagógicas, que aconteceram, principalmente por meios tecnológicos<sup>177</sup>. Mas não podemos nos contentar apenas com essa situação de improviso, pois “uma ação de inclusão digital, quando não acontece de forma equitativa, possui em seu bojo uma nova qualidade de exclusão social” (CNBB, 2021, p. 51).

Nesta perspectiva, foi acentuado de modo positivo pela CF de 2022 o trabalho realizado pelas Instituições Comunitárias de Educação Superior que devido à sua forte vocação social desempenham um papel proativo na realidade social. Silva, Lima e Mafra (2022), na produção dos subsídios para a CF de 2022, destacaram algumas iniciativas importantes promovidas em prol da educação, como é o caso do Movimento de Educação Popular Integral e de Promoção Social, “Fé e Alegria” que busca promover uma educação popular integral, inclusiva e de qualidade nas fronteiras de maior exclusão social. Também, a Escola Itinerante que foi criada a partir da reflexão feita pelo Movimento Sem Terra (MST) que contribui com a formação dos acampados numa perspectiva emancipatória, e que estando ligada com a vida das pessoas, promove uma formação em vista da luta e

---

<sup>177</sup> Não é raridade ver nos meios de comunicação o Papa Francisco elogiando, incentivando e destacando positivamente o trabalho da ciência, podemos dizer que ele é um entusiasta.

organizações coletiva, com o objetivo de promover o trabalho socialmente produtivo. Outra ação desenvolvida em vista da defesa dos direitos humanos e de uma melhor qualidade de vida é promovida pelo Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado a CNBB, voltado para a alfabetização das pessoas em situações de vulnerabilidade, que em vista do desenvolvimento humano integral busca promover a participação cidadã.

Esses percursos alternativos são feitos em vista da transformação da realidade, para que os que estão nas margens e limites da sociedade não fiquem desassistidos, ou não incluídos, e possam a melhor participar. Nas entrelinhas do texto da CF de 2022, podemos perceber sutilmente uma crítica a educação difundida na sociedade plural atual, focada ou forçada apenas na perspectiva de um determinado grupo/elite, considerando que essa prática empobrece a educação por deixar de fora muitos elementos culturais e humanísticos que colaborariam com a formação como um todo.

#### 4.4 DISCERNIR

Na fase do ouvir, a CF de 2022 se propôs a identificar os desafios educacionais potencializados pela pandemia, no segundo passo do método visou discernir a realidade educacional a partir da ótica de “uma educação para o humanismo solidário” (CNBB, 2021, p. 59). Isso incluiu então, na experiência eclesial recuperar, à luz da Palavra de Deus, os princípios, as características e perspectivas da fé cristã.

#### 4.4.1 A Sabedoria de Jesus

Na perspectiva cristã, a revelação de Deus sempre acontece dentro de contextos históricos e culturais. Por isso, Jesus sendo judeu, o seu método de ensinar estava em relação com os costumes e práticas da cultura semita. Os Evangelhos relatam que Jesus conhecia bem as escrituras em sua forma literária e oral, e que seu jeito de ensinar se diferenciava dos escribas e fariseus<sup>178</sup>. Jesus cativava as pessoas pelo seu jeito de ensinar. Ensinava através de vários recursos e gêneros literários como; metáforas, comparações, parábolas, enigmas, paradoxos e provérbios que manifestavam um profundo conhecimento daquilo que ensinava. Eram ensinamentos profundamente relacionados com a realidade, o que incluía questões históricas, sociais, morais e de fé, como também costumes e preconceitos. “Seu modo de educar não usa a pedagogia da opressão” (CNBBS2, 2022, p. 36). Tudo era por ele trabalhado numa perspectiva de humanização. Jesus “em vez de dar respostas diretas, preferia utilizar alegorias ou parábolas para que os ouvintes tirassem suas conclusões. Excelente pedagogia de quem não quer impor suas convicções, e ainda desafia a inteligência de quem escuta” (FREI BETTO, 2022, p. 43).

O lugar de ensinar no contexto em que Jesus viveu era o Templo e a Sinagoga. Mas Jesus também ensinava na montanha, na beira do lago, em casa, na beira do poço, no caminho. “A sabedoria de Jesus mostra-se precisamente nessa maravilhosa capacidade de tomar

---

<sup>178</sup> Jesus tinha uma perspectiva mais humanizada de acolhimento e reflexão, os fariseus eram rígidos e apegados a Lei ao ponto de passar por cima do ser humano para serem fiéis a Lei (Que foi feita para os beneficiar).

pequenas coisas do dia a dia e extrair delas ensinamentos profundos” (LIBÂNIO, 2013, p. 114). Seu ensinamento era relacional, de proximidade e despertava o discernimento de seus interlocutores. Não perdia oportunidade de ensinar. Sua pedagogia levava em conta a realidade de cada pessoa, respeitava “o tempo, a experiência, a mentalidade, as concepções que as pessoas tinham. Ele é paciente no ato de ensinar, demonstra interesse por aquilo que o outro traz para o diálogo, sabe escutar e apontar caminhos” (CNBB, 2021, p. 61).

Os evangelhos relatam que a pedagogia de Jesus era baseada na misericórdia e no acolhimento, de tal modo que modificava a vida das pessoas, levando-as a conversões. Neste processo aconteciam curas, libertações, a defesa dos economicamente oprimidos, iniciativas de diálogo com outros povos considerados inimigos, ou impuros<sup>179</sup>. Jesus mudou “a imagem de Deus, tirando-o do Olimpo sagrado, do Juiz que condena os que não cumpriam rigorosa e extremamente as leis para o novo espaço da misericórdia e preferência, precisamente pelos pecadores considerados fora da Lei e do convívio social do povo escolhido” (LIBÂNIO, 2013, p. 132). Jesus foi duramente perseguido por questionar os alicerces da religião judaica anunciando um rosto novo de Deus mais misericordioso e nada legalista. E isso foi evidenciando que:

---

<sup>179</sup> É preciso cuidar para que de nossa parte não haja um entendimento mágico e abstrato sobre as relações e ações de Jesus. Para o compreendermos com clareza exige tempo e cuidado para não cairmos em armadilhas ideológicas. Um cuidado literário e histórico é preciso para também entender o porquê das literaturas o apresentarem deste modo, por isso é preciso considerar o contexto de Jesus, o contexto de quem escreveu, o nosso contexto de leitor.

Jesus não veio tentar convencer o povo de Israel de que Javé haveria de restaurar o reino de Davi. Não veio reforçar o poder dos escribas e das instituições religiosas, como o Templo de Jerusalém. Não veio pedir ao povo para dar ouvidos aos fariseus e observar as leis da pureza prescritas por Moisés. Não veio abrir as portas do inferno aos pecadores e legitimar a riqueza como benção de Deus. Jesus veio manifestar a gratuidade do amor e do perdão de Deus. Veio incluir os excluídos, abençoar os amaldiçoados, dar vida onde havia sinais de morte, desmistificar o direito de propriedade e valorizar a socialização dos bens gerados pela natureza e produzidos pelo trabalho humano. Veio nos propor um novo projeto de sociedade, ao qual denominava Reino de Deus (em oposição ao reino de César), baseado em dois pilares: nas relações pessoais, o amor; nas relações sociais, a partilha dos bens da Terra e dos frutos do trabalho humano (FREI BETTO, 2022, p. 10-11).

Nos seus ensinamentos Jesus usava de personagens anônimos com o objetivo de destacar a solidariedade e a misericórdia, com os que sofriam, que não tinham voz, e não era percebidos em sua dignidade, e que eram deixados à margem da sociedade. De modo que Jesus se torna contradição “para quem prefere viver na lógica do lucro acima da vida, na lógica de raciocínios construídos a partir de modelos que excluem os pobres, não favorecendo uma educação integral que contempla todos os aspectos da vida, visando mais ao ter do que ao ser!” (CNBBS2, 2022, p. 37). A pedagogia de Jesus é para a transformação, para a dignidade, para o acesso e a inclusão. Porque “para Jesus, o mundo não se dividia entre ‘puros’ e ‘impuros’, e *sim entre justos e injustos*. Isso foi um dos principais motivos de conflito com as autoridades político-religiosas de seu tempo” (FREI BETTO, 2022, p. 18). Isso foi uma mudança de



paradigma radical, pois em vez de se atribuir a causa das doenças, do sofrimento, da marginalização das pessoas, a questões de pureza religiosa, com Jesus a causa da doença, do sofrimento e da marginalização das pessoas foram/são atribuídas a injustiça. Assim “a verdadeira Educação deve contemplar, portanto, a formação para o espírito solidário, superando toda forma de egoísmo e de indiferença diante dos sofrimentos do próximo, especialmente daquelas cujas cruzes são mais pesadas” (CNBBS2, 2022, p. 37).

A perspectiva de Jesus evidenciava as armações dos poderosos. Jesus passou a anunciar um outro reino possível, o reino de Deus, que se contrapunha ao reino de César e Herodes que “se consideravam portadores de atributos divinos. [...] [Para Jesus] o Reino de Deus não é um lugar. É um novo modelo de pensar e atuar. E anunciar um outro reino dentro do reino de César era como falar em democracia dentro de uma ditadura” (FREI BETTO, 2022, p. 27).

As ações de Jesus não eram identificadas como milagre apenas por serem uma manifestação escatológica, mas por despertar a percepção dos interlocutores<sup>180</sup> para aquela realidade em questão, que de um jeito ou de outro precisa ser transformada, mas os milagres acompanhavam suas pregações (LIBÂNIO, 2013). Era o doente que precisa de cuidado, o faminto que precisava de alimento, a mãe que

---

<sup>180</sup> É preciso lembrar que Jesus em suas relações, nem sempre encontrava pessoas que estavam dispostas a entendê-lo, muitas vezes, o provocavam, o afrontavam, questionando-o com joguetes retóricos e armadilhas previamente preparadas. Em outras situações encontrava-se com pessoas que apenas buscavam com ele soluções mágicas e sem compromisso. Mas também há relatos de compreensões e seguimento, mas não sem dificuldade, como Pedro. Isso revela que a pedagogia de Jesus não era uma questão de apresentação espetacular, mas uma pedagogia que respeitava as condições, os limites e as virtudes de cada um.

precisava do filho, e que precisavam ser vistos como vítimas da injustiça dos poderosos, e não como pecadores ou impuros. “Para Jesus, impuro era o ensinamento dos escribas. Como, hoje, são tantos ensinamentos religiosos que neutralizam a indignação popular e reforçam a alienação para beneficiar o sistema de opressão e exclusão” (FREI BETTO, 2022, p. 32). Ao percorrer o Evangelho de Marcos, Frei Betto vai destacou que:

a atuação libertadora de Jesus [se deu] dentro de uma sociedade em que mais de 90% da população sofriam [com] doença, pobreza e exploração. [E] Ao assumir as dores daquele povo, Jesus se chocou com as autoridades político-religiosas judaicas e com o poder imperial romano, que dominava a Palestina do século I (FREI BETTO, 2022, p. 12).

Os Evangelhos não dizem se essas pessoas que estavam sofrendo, e o que os fariseus afirmavam serem impuras, eram boas ou más. Só diz do que elas estavam precisando e não tinham, que estavam sofrendo e que Jesus de um jeito ou de outro lhes acompanhou no que precisavam. O que marcou o espírito e a pedagogia de Jesus foi a partilha, o cuidado amoroso com os excluídos e a desmistificação dos processos de exclusão político-social-religiosa. Segundo Libânio “a originalidade religiosa do Jesus histórico manifesta-se na dupla face da revelação de Deus e do comportamento pessoal original, fora de todo *script* dos grupos religiosos de seu tempo” (2013, p. 132).

Na lógica da pedagogia de Jesus, quando as coisas são partilhadas<sup>181</sup>, todos tem acesso e possibilidades de serem curados, libertos, salvos. E assim “os discípulos e discípulas, marcados pelas lições aprendidas com o Mestre, testemunhavam em sua ação missionária a pedagogia do amor, do diálogo, da compaixão e do cuidado com a vida” (CNBB, 2021, p. 62). Após a morte de Jesus e o início da missão dos apóstolos surgiram as primeiras comunidades cristãs que “eram formadas por gente muito pobre e desvalorizada porque tinham que trabalhar com as próprias mãos o que era considerado indigno no mundo romano” (CNBB, 2019, p. 31). Assim os iniciados na pedagogia de Jesus passavam a envolver-se com os processos de acolhida e libertação de outras pessoas visando devolver a dignidade, e o senso de pertença a comunidade dos discípulos.

Os ensinamentos de Jesus ao longo da história, foram preservados e muitos cristãos procuraram pô-los em prática<sup>182</sup>. O que

---

<sup>181</sup> Jesus partilhava do que tinha; seus dons, sua vida, sua sabedoria.

<sup>182</sup>No compasso da história da Igreja a educação foi assumindo algumas perspectivas. Nas primeiras comunidades cristãs a perspectiva pedagógica se deu no propósito de formar para viver em comunidades. Depois a preocupação passou a ser a educação da fé sendo assumida pela família. Em seguida surgiram as escolas cristãs para transmitir os ensinamentos da doutrina cristã, que foram sendo reunidos e sintetizados, tendo por objetivo a educação da fé e a formação humana, que aconteciam nas casas (Didaqué 4,9; 19,5; 1 Clemente 21, 8). Na época da patrística surgiram os centros de formação cristã, onde se disponibilizavam as bibliotecas e os livros, que serviam de instrução para os ensinamentos cotidianos. Começaram neste período as catequeses mistagógicas que explicavam as celebrações os gestos e os elementos adquiridos nos sacramentos (São Clemente de Alexandria. In: Stromata, I,5; São Jeronimo. In: Viris Illustribus). Ao longo de sua história, a Igreja foi obrigada a dialogar com a sociedade, em alguns momentos de modo mais livre e propositivo, em outros mais em clima de rivalidade. Isso não aconteceu sem disputas ideológicas, por causa de questões de fé e moral. Mas, o que se buscou ao longo dos anos foi preservar os ensinamentos de Jesus, e como estes poderiam se inserir melhor na

não aconteceu sem dificuldades de entendimentos da mensagem. A mensagem de Jesus entrou em choque com o mundo, com contexto culturais, políticos e religiosos controversos, onde nos quais a mensagem foi sendo divulgada e muitas vezes manipulada. Segundo Frei Betto,

ninguém é mais controverso na história do que Jesus de Nazaré. Nele se apoiam os fundamentalistas cristãos dos EUA, que defendem a índole imperialista da Casa Branca, e os militantes das Comunidades Eclesiais de Base da América Latina, de cuja prática brotou a Teologia da Libertação. Jesus é evocado por pastores neopentecostais que atribuem ao diabo mais poder do que a Deus, e por sacerdotes católicos que, em nome dele, condenam o capitalismo como intrinsecamente injusto (2022, p. 10).

---

sociedade. “Ao longo dos séculos, a Igreja proporcionou vários ambientes e experiências formativas conectadas a conventos e igrejas com o intuito de formar os jovens capazes de promover o diálogo entre fé e razão” (CNBB, 2021, p. 64). Foi nesta perspectiva que surgiu Bernardo de Claraval, Anselmo de Cantuária e Tomás de Aquino entre outros que “constituíram naquele momento um importante avanço educativo por meio das investigações filosóficas que procuravam responder às inquietações humanas na sua busca pela verdade” (CNBB, 2021, p. 65). Com o movimento renascentista e uma perspectiva centrada no humano, o ideal educativo passou a ter como centralidade o “homem culto”, de modo que foi o momento da inserção e contato com as obras clássicas. “Em meio às desigualdades de acesso à educação, a caridade cristã suscitou em muitos religiosos e religiosas a sensibilidade em relação à maioria das crianças, geralmente pobres e sem acesso a educação formal. A caridade educativa está na origem de inúmeros Institutos de Vida Consagrada e congregações religiosas que surgiram com a missão específica de educar crianças pobres. O encontro fecundo das pessoas consagradas com o mundo da educação produziu uma tradição pedagógica sábia e eficaz que, à luz do Evangelho, promove a pessoa humana por meio da escolarização” (CNBB, 2021, p. 65).

Tanto para Frei Betto, quanto Libânio, a originalidade de Jesus está em seus questionamentos à ordem sociopolítica e religiosa estabelecida, o que gerou reações violentas, que foram descritas nos evangelhos. Muitas parábolas de Jesus como a dos vinhateiros assassinos expressaram as tramas violentas dos sumos sacerdotes e dos mestres da Lei para matar Jesus. E “as armadilhas contra Jesus se multiplicaram até o final. Os inimigos conseguem, por meio da traição de Judas, prendê-lo. Convencem a multidão a pedir para ele a morte e obter a condenação por parte de Pilatos” (LIBÂNIO, 2013, p. 128).

Segundo Libânio, Jesus colocou sua compreensão de Deus acima de tudo, e com muita liberdade interior viveu essa opção, não levado em conta as leis de pureza que marginalizavam muitas pessoas. Jesus fazia refeição na casa de publicanos e pecadores, de maneira pobre viveu como andarilho na companhia de pobres e de mulheres, que eram olhadas com inferioridades pela cultura machista da época. Isso tudo era um escândalo para os líderes religiosos. Jesus escandalizou/escandaliza muitas pessoas de sua época e de hoje por ser contra o sistema sociopolítico e religioso de sua época, que cheio de artimanhas, buscava se manter no poder oprimindo o povo.

#### **4.4.2 O Humanismo Solidário na Perspectiva do Pacto Educativo Global**

Segundo a CF de 2022, a base antropológica da educação cristã na perspectiva do humanismo solidário procura ver a pessoa na sua integralidade. É a busca por aprofundar os valores que procuram descrever uma “visão positiva e integral do ser humano como ser

responsável por si mesmo e pelo mundo, como ser livre, aberto a transcendência e culturalmente situado, marcado pela condição do pecado, mas orientado a vencê-lo e, eticamente conduzido para a justiça e a fraternidade” (CNBB, 2021, p. 67). Nesta visão integral de ser humano está contemplada “a missão educadora das famílias, a importância do Estado em garantir o direito à educação para todos, a missão dos professores nas instituições de ensino e a comunidade eclesial que educa na fé<sup>183</sup>” (CNBB, 2021, p. 68).

Para a CF de 2022, a educação cristã nesta perspectiva, objetiva formar a pessoa humana em todas as suas dimensões, lembrando de início que foi criada a imagem e semelhança de Deus com capacidade de conhecer e amar. Por isso, a natureza humana é “eminentemente social e as relações interpessoais são necessárias para o desenvolvimento de seu potencial” (CNBB, 2021, p. 68). Cada pessoa humana como um ser corporal e espiritual é única e irrepetível, e

está ligada a este mundo por sua corporeidade e, ao mesmo tempo [está] aberta à transcendência porque é amada pelo Deus criador. [...] Essa singularidade aponta para a riqueza da subjetividade de cada pessoa e se opõe a qualquer tentativa de reduzi-la a modelos ou tipos ideológicos. A pessoa humana não pode ser instrumentalizada por nenhum motivo (CNBB, 2021, p. 68).

Segundo Francisco (2015; 2020b), antropologia cristã contempla o ser humano numa perspectiva de globalidade, entendendo

---

<sup>183</sup> A educação cristã ainda busca enfatizar neste processo o diálogo, e uma educação que ajude a contemplar o belo, buscar o que é bom e conhecer o que é verdadeiro. Essas informações são retiradas do CAIC.

que este possui capacidades que o levam a decisão de agir em vista do bem comum, tendo o princípio da fraternidade como a condição essencial para a vida em sociedade, pois “Jesus [...] veio trazer um novo projeto de sociedade, livre de opressores e oprimidos, e no qual predominaria o amor nas relações pessoais, e a partilha dos bens nas relações sociais” (FREI BETTO, 2022, p. 27). Jesus apresentou um modo de superação das artimanhas das classes dominantes que espoliaram/espoliam, exploravam/exploram e mascararam/mascaram as relações sociais. Este processo exige “uma responsabilidade histórica na construção de caminhos de dignidade para a sociedade, com sujeitos comprometidos com uma nova humanidade” (ITOZ, 2015, p. 44). Por isso,

quando se trata de educar uma pessoa é de fundamental importância ter presente essas dimensões. O conjunto das características da pessoa humana à luz da fé cristã é o que se chama de visão integral do ser humano. Compreende-se, assim, porque a Igreja insiste no compromisso de “educar ao humanismo solidário”, colocando a pessoa humana no centro de um processo que pode ser reconhecido como “humanizar a educação”. Ao mesmo tempo preocupa-se em formar cidadãos capazes de exercitar o diálogo em ambientes cada vez mais multiculturais. Em um mundo globalizado, um dos apontamentos da educação para o humanismo solidário é a globalização da esperança ancorada na compreensão de que a caridade cristã propõe gramáticas sociais universalizantes e inclusivas<sup>184</sup> (CNBB, 2021, p. 69).

---

<sup>184</sup> Congregação para a Educação Católica. Educar ao Humanismo solidário. n.º. 7-10; 11-15;17.

Seguindo na direção dada pelo Dicastério para a Cultura e a Educação, a CF de 2022 destacou que educar para o humanismo solidário é buscar uma verdadeira inclusão que considere a cultura e o contexto num olhar cuidadoso com as futuras gerações, criando redes de cooperação que evitem a tentação da improvisação da educação. Baseando-se na *Gravissimum Educationis* a educação cristã destaca ainda o papel da família neste processo, como lugar privilegiado para o crescimento em sabedoria e virtudes através da convivência, aprendendo com os conflitos e a dinâmica intrafamiliar, que passa pela crise e pelo amor que renova, que reconcilia e recomeça a dinâmica.<sup>185</sup>

Para o Papa Francisco, os pais tendo o dever moral de educar os filhos, devem assumir essa responsabilidade de modo entusiasmado e consciente, formando para valores éticos, para o desenvolvimento da maturidade afetiva e para o enfrentamento de situações desumanizantes como os abusos sexuais, as agressões e as drogas. É responsabilidade dos pais principalmente acompanhar e proporcionar que seus filhos percorram um saudável caminho de desenvolvimento afetivo e ético.

A CF de 2022 destacou a importância da participação do pai no processo de educação dos filhos, e por isso, a necessidade de uma mudança de comportamento. É preciso assumir uma paternidade responsável e crescer no senso de paternidade, pois como expressa o Papa Francisco, “não se nasce pai, torna-se pai... E não se torna pai apenas porque colocou um filho no mundo, mas porque cuida dele. [...] Ser pai significa introduzir o filho na experiência da vida, na realidade” (FRANCISCO, 2020a, p. 10).

---

<sup>185</sup> FC, n. 39.



A proposta do Pacto Educativo Global, tem por base o humanismo solidário e nele estão contemplados os princípios destacados pela *GE* que enfatizou a educação como um direito universal, inalienável que deve ser concretizado para todos, portanto “o Estado, [como] administrador dos recursos que recebe da sociedade, deve providenciar, de modo equitativo, a distribuição dos meios que possam garantir o maior rendimento para a efetivação do direito de todos ao acesso à educação” (CNBB, 1992, p. 48).

A preocupação da *GE* foi também em garantir a diversidade de oferta educacional, e que as famílias possam escolher entre estas, as perspectivas que melhor venham a subsidiarem o caminho educacional de seus filhos.<sup>186</sup> Na perspectiva de “uma educação para todos”, ela deve ser subsidiada por todos, pois a educação é, por lei, uma responsabilidade compartilhada, pela família, pelo Estado e pelas organizações sociais. E para que esta educação seja realmente de todos e para todos é preciso que todos ofereçam os seus melhores esforços para formar pessoas maduras e responsáveis na construção e no cuidado do bem comum.

#### **4.4.3 A Educação para a Fé segundo o Papa Francisco**

O Papa Francisco recordou aos católicos que é preciso ser uma Igreja em saída, que vai avançando para águas mais profundas, sendo mais missionária e tornando o reino de Deus presente no mundo

---

<sup>186</sup> Há uma preocupação de que a educação não seja algo que destrua ou desencaminhe as perspectivas cristãs. E o que percebemos é que as instituições têm que fazer as melhores escolhas, para não serem tão criticadas, por suas opções erradas.

(FRANCISCO, 2013). Para ele este processo não pode acontecer pela imposição, mas pelo diálogo propositivo e livre, que marca as etapas e a caminhada da evangelização, pois “a vida cristã é aquele processo pelo qual uma pessoa é introduzida no mistério de Jesus Cristo e na vivência eclesial por meio de mediações sacramentais e não sacramentais” (CNBB, 2021, p. 77), o que implica algumas mudanças de atitude a partir de uma perspectiva ética, moral e religiosa que lhe são apresentadas ao longo do caminho.

Segundo a orientação do Pontifício Conselho para a promoção da Nova Evangelização<sup>187</sup>, a iniciação cristã acontece através das comunidades, que buscam acolher, orientar e educar na fé, para que a pessoa consiga fazer uma experiência de encontro com Jesus Cristo e caminhada com a comunidade. Isso deve acontecer na contemplação da vida de Jesus e num encaminhar que leve a maturidade de fé que proporcione crescer nas relações de amizade e solidariedade. Para isso, a catequese não pode perder a dinamicidade e a essência de acolher e conduzir no caminho da fé.

#### **4. 4.4 Educar para o Diálogo a partir do Concílio Vaticano II**

Segundo o Decreto *Apostolicam Actuositatem*<sup>188</sup>, que trata sobre o apostolado dos leigos, o aprendizado também acontece através da palavra, e torna-se fundamental para relações saudáveis baseadas em verdadeiros valores humanos de fraternidade e cooperação, pois “a evangelização implica também um caminho de diálogo” (FRANCISCO,

---

<sup>187</sup> (n. 234, p.79).

<sup>188</sup> Concílio Vaticano II, Decreto *Apostolicum Actuositaten*, n. 29.

2013, p. 137). Para o Papa, o diálogo não é uma atitude tática, mas uma exigência, e nenhuma pedagogia cristã deve abster-se dele, porque: “dialogar exige esperança de quem dialoga e ninguém dialoga sozinho [...] o diálogo exige abertura, minha para comigo mesmo, minha para com o outro, para com a sociedade e para com o mundo. E de todos para com o criador” (SANTIAGO, 2015, p. 16).

O diálogo deve estar em todas as formas de relações, principalmente no ambiente familiar. E não significa concordar com tudo, mas estar aberto a essa experiência, pois “em uma sociedade pluralista, o diálogo é o caminho mais adequado” (FRANCISCO, 2020b, p. 110) para uma convivência saudável. O diálogo possibilita aos interlocutores a consciência de si e do outro colocando “as pessoas em relações umas com as outras, jamais umas sobre as outras. [...] [pois] o diálogo não sobrevive em ambientes fechados, onde reina a opressão” (SANTIAGO, 2015, p. 16). Por isso, a escola e a universidade, por suas características plurais, são e devem ser um campo fértil para verdadeiras experiências de encontro, diálogo e reflexão. Assim:

a universidade também pode ser um lugar onde a cultura de conhecer e acolher as pessoas de diferentes tradições culturais e religiosas é desenvolvida [...] por isso, encorajo professores e alunos a vivenciem a universidade como um ambiente de diálogo verdadeiro, que não cancela a diversidade ou a exacerba, mas abre um confronto construtivo. Somos chamados a compreender e apreciar os valores do outro, superando as tentações da indiferença e do medo. Nunca tenham medo do encontro, diálogo, confronto (FRANCISCO *apud* DEC, 2019b, p. 21).

A proposta do diálogo com o mundo feita pelo Concílio Vaticano II se renova atualmente em uma busca de proporcionar que o ser humano possa ter outras experiências, que não sejam suprimidas ou reduzidas a relações utilitaristas e ações tecnicistas. Valorizar apenas o que as pessoas sabem fazer, é diminuir de mais o ser humano, é esperar muito pouco de quem se sabe que pode chegar a mais que isso. Por isso o diálogo é importante, pois ele leva a superar visões ingênuas da sociedade que negam a realidade concreta. E negar a realidade é algo perverso para com os pobres e os marginalizados.

Na perspectiva do Pacto Educativo Global, a educação deve levar em conta a integralidade e a totalidade do ser humano em suas relações, dimensões e capacidades. Por isso, “a missão da escola é desenvolver o sentido do verdadeiro, o sentido do bem e o sentido do belo [pois] fazem crescer e ajudam-nos a amar a vida [...] a verdadeira educação faz-nos amar a vida” (FRANCISCO, 2014, p. 3). Educar para o belo, o bom e o verdadeiro é valorizar as “belas ações e [os] belos comportamentos, reconhecidos pela inteligência e pelo coração, capazes de contagiar e empolgar as pessoas” (CNBB, 2021, p. 81). O belo, portanto, não é algo estético apenas, mas a beleza da boa ação que encanta. As belas ações e os belos comportamentos enriquecidos de gratuidade são a manifestação do bom e do verdadeiro<sup>189</sup>. Assim, educar

---

<sup>189</sup> O ensinamento cristão reconhece a presença do mal e do pecado na vida do ser humano. Mas, também proclama que a beleza da graça divina e da salvação oferecida em Jesus Cristo tem o poder de vencer todo tipo de mal, o pecado e a própria morte. Esse ensinamento cristão, que proclama a vitória da beleza do bem sobre o mal, não está em contradição com o que o ser humano experimenta em si mesmo: ele sente-se impulsionado, desde o seu íntimo, a superar todas as formas que diminuem a vida; o ser humano se sente impulsionado à felicidade ou à autorrealização. Essa capacidade ativa presente no ser humano é fruto da

é ajudar a consciência se abrir para a beleza dos seres presentes no universo, nas variedades e inter-relações. É encontrar a verdade na bondade e na beleza destas relações que se dão com a natureza e com os outros, pois

a autêntica religiosidade e a verdadeira experiência mística não constituem uma fuga do mundo [...] mas dão ao ser humano a capacidade de encantar-se e entusiasmar-se [...] esse encantamento e entusiasmo impele o ser humano a ser mais no mundo e a criar mais vida em si e ao redor de si (CNBB, 2021, p. 84).

Esta perspectiva assumida pelo Papa Francisco, é a retomada do “espírito do Concílio Vaticano II quando sabiamente se propõe colocar à Igreja diante do mundo. Em relação com ele e não contra ele.” (SANTIAGO, 2015, p. 17). Deste modo, a proposta de um Pacto Educativo Global é a retomada, o desenvolvimento e a abertura de uma nova proposta educacional impulsionada nos ideais da *GE*.

#### 4.5 AGIR

Para a CF de 2022, educar com sabedoria e amor é estimular o cuidado pela vida, isso requerer seguir um caminho educativo que tenha como base a criatividade, a criticidade e a responsabilidade, colocando a pessoa no centro com o olhar voltado para o seu semelhante, numa

---

atração que a beleza de Deus, fundamento do seu ser, exerce sobre ele. Educar para o belo, que sempre está unido ao verdadeiro e o bom, é educar para a capacidade que o ser humano tem de superar as estreitezas que sufocam a existência e de abrir-se para a plenitude da vida (CNBB, 2021, p. 83).

disposição fraterna e comprometida, especialmente com os mais pobres. Isto é, uma educação integral (DEC, 2019b).

A CF de 2022 apresentou o Projeto de Vida como uma das bases de um novo aprendizado para uma nova sociedade, como ato de esperança no ser humano, pois “pensar, idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em seu contexto social e eclesial” (CNBB, 2021, p. 88). Um projeto de vida despertado pelos valores da fé e pelo compromisso com o bem comum na incumbência de transformar a sociedade, ajudar a repensar certas posturas, que, com coragem levam a propor novas prioridades. Uma boa educação não forma apenas o profissional, mas colabora com todo o processo de humanização, que tem como meta a solidariedade, a partilha, a comunhão e o bem comum.

O Projeto de Vida, nos espaços de formação voltados a vida religiosa (seminários, conventos, casa de formação), não é nenhuma novidade, há um bom tempo que já vêm sendo trabalhado pela equipe de formadores, no mínimo 20 anos, na diocese de Palmas-Francisco Beltrão. Nas casas de formação eclesial ele assume uma conotação de direção e orientação, para que o estudante/formando possa desenvolver metas pessoais e avaliar o seu desempenho, a curto, médio e longo prazo. Segundo a Congregação para o Clero (2017), o objetivo do projeto de vida é orientar a vida pessoal na dimensão, comunitária, humano-afetiva, intelectual espiritual e pastoral, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal, o bem comum e o bem social.

Mas o projeto de vida difundido nos seminários não pode ser confundido com a proposta do Projeto de Vida proposta a partir da reforma do Ensino Médio, mediante a Medida Provisória 746/2016,

transformado na Lei nº 13.415/2017 como uma política educacional do governo Michel Temer. Essa proposição nos deixa preocupados, pois pode se constituir apenas num faz de conta e trazer maiores distorções entre os nossos jovens, na medida que vem sendo implantadas.

Isso porque, segundo Macedo e Silva (2022), a política educacional do Governo Temer foi gestada em um cenário de avanço do neoliberalismo materializado em versões conservadoras, tendo um duplo objetivo, desenvolver ainda mais o individualismo e a meritocracia que são valores liberais, como também desarticular e enfraquecer principalmente noções de justiça social e de políticas públicas. A direção que o Novo Ensino Médio vem dando ao Projeto de Vida é pela ideologia empreendedorismo, pois foi elaborado a partir de “fundações e organizações filantrópicas ligadas ao capital” (MACEDO; SILVA, 2022, p. 5). Essa proposição, certamente segue uma direção oposta ao que vem sendo proposto pela CNBB, que tem como base de fundamentação o pontificado do Papa Francisco, e o Pacto Educativo Global, idealizado por ele. O plano de fundo do Projeto de Vida, no prisma empreendedorismo neoliberal foi elaborado com objetivo justificar

um conjunto de práticas há algum tempo valorizado socialmente, em que condutas que levam os sujeitos à exaustão e ao adoecimento tornam-se exemplos de persistência e resiliência” [...] [e assim] por um lado, Estado e sujeitos vão sendo constituídos segundo uma lógica baseada no modelo de negócio, por outro, como os mercados não são naturais ou autossuficientes, o Estado precisa ser reformado para servi-lo (MACEDO; SILVA, 2022, p. 5).

O que podemos observar, é que ultimamente a racionalidade e a política neoliberal estão sendo remodelados e aplicados em diferentes instâncias da vida dos sujeitos e em diferentes setores da organização social e estatal, como também reorientando as iniciativas e projetos já desenvolvidos por outras perspectivas e outras instituições para atender as demandas do neoliberalismo.

A CNBB, ao apresentar, divulgar e pôr em prática o pensamento do Papa Francisco, entendeu que neste contexto de mundialização do neoliberalismo, para conseguir colocar a pessoa no centro do processo educativo, como é o objetivo principal do Pacto Educativo global, é/será necessário humanizar todo o processo educacional, construindo uma educação que englobe as capacidades pessoais, morais e sociais dos participantes numa metodologia educativa, humanista e solidária, superando por exemplo, essa visão exclusivista de empreendedorismo, que vem sendo imposta por processos cada vez mais antidemocráticos. Por isso, para a concretização de uma educação solidária e aberta é/será preciso destacar a riqueza da diversidade dos talentos individuais e promover o entendimento e a abertura para a dimensão social, buscando gerar a solidariedade, a partilha e a comunhão. Isto porque:

Uma educação humanizada, portanto, não se limita a fornecer um serviço de formação, mas cuida dos seus resultados no quadro geral das capacidades pessoais, morais e sociais dos participantes no processo educativo; não pede simplesmente ao professor para ensinar e ao aluno para aprender, mas exorta cada um a viver, estudar e agir de acordo com as premissas do humanismo solidário; não prevê espaços de



divisão e contraposição mas, pelo contrário, oferece lugares de encontro e debate para realizar projetos educativos válidos; trata-se de uma educação - ao mesmo tempo - sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão (CEC, 2017, p. 3).

A CNBB, mediante a realização da CF de 2022, apresentou a proposta do Papa Francisco e na ótica do Pacto Educativo Global, convocando a sociedade brasileira a unir forças em vista de uma educação integral e inclusiva, capaz de escuta paciente e de diálogo construtivo como a superação dos conflitos.<sup>190</sup> O Papa recorrendo a um provérbio africano destacou que “para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira” (FRANCISCO *apud* DEC, 2019b, p. 5), ou seja, é um compromisso que precisa ser assumido pela família, pela Igreja, pela escola, pelo Estado, pelas diferentes culturas e pela sociedade, em vista de gerar uma rede de relações humanas e abertas, que coloquem a

---

<sup>190</sup> Conforme indicado pela Congregação para a Educação Católica “o mundo contemporâneo, multifacetado e em constante mudança, é atravessado por múltiplas crises. Estas são de várias naturezas: crises econômicas, financeiras, de trabalho; crises políticas, democráticas, de participação; crises ambientais e naturais; crises demográficas e migratórias, etc. Os fenômenos provocados por tais crises revelam diariamente o seu carácter dramático. A paz é constantemente ameaçada e, juntamente com as guerras travadas entre exércitos, difunde-se a insegurança causada pelo terrorismo internacional, cujos ataques provocam sentimentos de desconfiança recíproca e ódio, assim como favorece o desenvolvimento de sentimentos populistas, demagógicos, que correm o risco de agravar os problemas, favorecendo a radicalização do conflito entre culturas diferentes. Guerras, conflitos e terrorismo são algumas vezes a causa, outras vezes o efeito das desigualdades económicas e da injusta distribuição dos bens da criação” (CEC, 2017, p. 2).

pessoa no centro do processo educativo. Por isso, é preciso rever e repensar a ação educativa formal e informal, entendendo quais escolhas estão sendo feitas, e qual o tipo de sociedade e pessoa humana estamos formando. Para isso é preciso acreditar que “o mundo pode mudar. Sem tal princípio, o desejo humano, especialmente o dos mais jovens, é privado da esperança e da energia necessárias para transcender-se, locomover-se rumo ao outro” (DCE, 2019a, p. 13).

A CF de 2022 destacou que o conhecimento acontece no intercâmbio e no relacionamento dialógico, isso é, colocando a pessoa no centro. Por isso, na perspectiva do humanismo solidário é preciso “promover a cultura do diálogo, globalizar a esperança, buscar uma verdadeira inclusão, criar redes de cooperação” (CNBB, 2021, p. 91). E nestas redes de cooperação ativar dinâmicas inclusivas em busca de novas possibilidades de ensino e aprendizagem adequadas as necessidades das pessoas. O Papa Francisco reafirmou o décimo segundo princípio da *GE*, quando na proposta do Pacto Educativo Global destacou a importância da cooperação científica, das pesquisas coletivas, das experiências solidárias entre os pesquisadores, como também da colaboração entre os alunos e os professores, entre os institutos, contando com parcerias em nível internacional.<sup>191</sup> A

---

<sup>191</sup> Segundo a Congregação para a Educação Católica “várias vozes pedem uma educação que supere as armadilhas dos processos de massificação cultural, os quais produzem os efeitos nocivos do nivelamento e, com isso, da manipulação consumista. O surgimento de redes de cooperação no âmbito da educação para o humanismo solidário pode contribuir para a superação de tais desafios, porque oferece descentralização e especialização. Em uma perspectiva de subsidiariedade educativa, tanto a nível nacional como internacional, favorece-se a partilha de responsabilidades e experiências, indispensável para poder otimizar os recursos e evitar os riscos. De tal modo, cria-se uma rede não somente de pesquisa, mas, sobretudo, de serviços nos quais prevalecem a ajuda

pandemia evidenciou que é preciso buscar uma nova realidade educacional, e

a descoberta de nossa vulnerabilidade pode ser a ocasião para nascer uma nova força de cooperação. Tudo está interligado. Não existe solução fácil para problemas difíceis. Priorizar a educação supõe empenho concreto que vai desde a família até a elaboração de políticas públicas (CNBB, 2021, p. 93).

Para a CF de 2022, a pandemia nos possibilitou a redescoberta da compaixão e da misericórdia, expressas nas orações pelos enfermos e pelas vítimas, na solidariedade com os pobres, e com os em situação de vulnerabilidade social. Mas esse sentimento e empatia deve ser transformado em processos estruturados de cuidado com o ser humano e não apenas ficar no gesto inicial que acontece na hora da tragédia gerando a comoção. Para o Papa Francisco (2020), a disposição em praticar a caridade exige perspectivas de superação das situações de desumanização, como a capacidade de ajudar uns aos outros, e a inclusão de todos no processo de pensar juntos modos de desenvolver o humano integral, que foca no protagonismo dos povos, na diversidade e no acesso universal aos conteúdos e meios, como também ao teto, a comida e ao trabalho<sup>192</sup>, pois “a humanização de uma sociedade passa

---

recíproca e a partilha das novas descobertas, ‘permutando temporariamente os professores e promovendo tudo quanto favoreça uma maior ajuda mútua’” (CEC, 2017, p. 6). A colaboração mútua, como já foi previsto na GE é destacado agora de novo no Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco.

<sup>192</sup> Em carta aos movimentos Populares, o Papa Francisco disse: “Aos irmãos e irmãs dos movimentos e organizações populares. Queridos amigos, lembro-me

---

com frequência de nossos encontros: dois no Vaticano e um em Santa Cruz de la Sierra e confesso que essa ‘memória’ me faz bem, me aproxima de vocês, me faz repensar em tantos diálogos durante esses encontros e em tantas esperanças que ali nasceram e cresceram e muitas delas se tornaram realidade. Agora, no meio dessa pandemia, eu me lembro de vocês de uma maneira especial e quero estar perto de vocês. Nestes dias de tanta angústia e dificuldade, muitos se referiram à pandemia que sofremos com metáforas bélicas. Se a luta contra o COVID-19 é uma guerra, vocês são um verdadeiro exército invisível que luta nas trincheiras mais perigosas. Um exército sem outra arma senão a solidariedade, a esperança e o sentido da comunidade que reverdecem nos dias de hoje em que ninguém se salva sozinho. Vocês são para mim, como lhes disse em nossas reuniões, verdadeiros poetas sociais, que desde as periferias esquecidas criam soluções dignas para os problemas mais prementes dos excluídos. Eu sei que muitas vezes vocês não são reconhecidos adequadamente porque, para este sistema, são verdadeiramente invisíveis. As soluções do mercado não chegam às periferias e a presença protetora do Estado é escassa. Nem vocês têm os recursos para realizar as funções próprias do Estado. Vocês são vistos com suspeita por superarem a mera filantropia por meio da organização comunitária ou por reivindicarem seus direitos, em vez de ficarem resignados à espera de ver se alguma migalha cai daqueles que detêm o poder econômico. Muitas vezes mastigam raiva e impotência quando veem as desigualdades que persistem mesmo quando terminam todas as desculpas para sustentar privilégios. No entanto, vocês não se encerram na denúncia: arregaçam as mangas e continuam a trabalhar para suas famílias, seus bairros, para o bem comum. Essa atitude de vocês me ajuda, questiona e ensina muito. Penso nas pessoas, especialmente mulheres, que multiplicam o pão nos refeitórios comunitários, cozinhando com duas cebolas e um pacote de arroz um delicioso guisado para centenas de crianças, penso nos doentes, penso nos idosos. Elas nunca aparecem na mídia convencional. Tampouco os camponeses e os agricultores familiares, que continuam a trabalhar para produzir alimentos saudáveis, sem destruir a natureza, sem monopolizá-los ou especular com a necessidade do povo. Quero que saibam que nosso Pai Celestial olha para vocês, vos valoriza, reconhece e fortalece em sua escolha. Quão difícil é ficar em casa para quem mora em uma pequena casa precária ou para quem de fato não tem teto. Quão difícil é para os migrantes, as pessoas privadas de liberdade [...] eu sei que vocês foram excluídos dos benefícios da globalização. [...] [mas] mantenham vossa luta e cuidem-se como irmãos. Oro por vocês, oro com vocês e quero pedir ao nosso Deus Pai que os abençoe, encha vocês com o seu amor e os defenda ao longo do caminho, dando-lhes a força que nos mantém vivos e não desaponta: a esperança. Por favor, orem por mim que eu também preciso.

também pelo modo de lidar com a fragilidade” (CNBB, 2021, p. 93), e educar é ensinar a cuidar, a ajudar, a ver e a colocar-se a serviço do próximo<sup>193</sup>.

A CF de 2022 destacou, na perspectiva do Pacto Educativo Global que é preciso iniciar processos de inclusão de projetos de extensão sobre o humanismo solidário e sobre a ecologia integral, que coloquem “no centro o valor próprio de cada criatura, em relação com as pessoas e com a realidade que a rodeia, e propõe-se um estilo de vida que rejeite a cultura do descartável” (DCE, 2019a, p. 15). É necessário promover a participação efetiva dos educadores no debate e na formação continuada a partir das propostas do Pacto Educativo Global. Para isso é preciso valorizar as ciências humanas, o espaço escolar como lugar de favorecimento do diálogo, denunciar a economização e a precarização do trabalho docente. E ainda, apoiar a participação efetiva de representantes das comunidades nos conselhos estaduais e municipais, de modo que possam acompanhar as políticas públicas para a educação, em vista de favorecer e desenvolver os processos populares. Também é preciso promover parcerias com as organizações da sociedade, propor debates e acompanhar as reformas curriculares, à luz do Pacto Educativo Global (CNBB, 2021).

Segundo a CF de 2022, a pandemia nos colocou de volta no ambiente familiar com a possibilidade de redescobrir a disciplina, a ajuda mútua, a corresponsabilidade, os limites da convivência e o

---

Fraternalmente, Francisco Cidade do Vaticano, 12 de abril de 2020, Domingo de Páscoa (FRANCISCO, 2020c, p. 1-3).

<sup>193</sup> “Viu, sentiu compaixão e cuidou dele. A Campanha da Fraternidade de 2020, ‘Fraternidade e vida: dom e compromisso’, nos trouxe este bellissimo lema” (CNBB, 2021, p. 93).

cuidado amoroso com o outro. A pandemia forçou o contato com a tecnologia, por isso, é/será preciso desenvolver processos inclusivos, para que essa realidade esteja mais disponível a todos, especialmente para os mais pobres.

Para a CF de 2022, cabe as universidades promover a integração dos alunos, o diálogo cultural, a acolhida, o intercâmbio com políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, organizadas para também acolher e acompanhar os refugiados, os indígenas e os quilombolas visando a reparação da pobreza e das desigualdades sociais, historicamente determinadas (CNBB, 2021).

Conforme destacado pela CF de 2022, a ação pastoral da Igreja deve buscar a formação integral e novas metodologias que promovam novos espaços de partilhas com intuito de preparar as famílias para sua tarefa de educar. A Pastoral da Educação como referência, deve promover estudos e oferecer itinerários formativos, fortalecendo a pastoral universitária, deve também prestar um serviço de apoio a educação, sendo um setor dinâmico e articulado que trabalhe em conjunto com os organismos ligados à Igreja, para desenvolver e integrar as pastorais em vista da promoção de congressos e seminários que estimulem a integração de todas as pessoas, em especial, aqueles que tem algum tipo de deficiência.

No que toca ao ensino religioso a CF de 2022, frisou que o mesmo deve promover e trabalhar a partir de princípios como a inculturação, a interculturalidade, diálogo inter-religioso e plural. Por isso, é/será preciso subsidiar e promover cursos de formação de professores sobre o ensino religioso fortalecendo o diálogo entre os

professores, valorizando a cultura e os bens culturais, a identidade cultural, a pastoral cultural e as expressões culturais.

A CF 2022 enfatizou que nas escolas será preciso promover iniciativas educacionais e pastorais na área da Ecologia Integral e do cuidado com a Casa Comum, e por meio de programas educativos encontrar caminhos para uma nova economia sustentável e solidaria, onde seja possível compreender que:

o desafio ambiental leva essencialmente a um mais radical desafio relacional, no qual está em jogo o futuro das gerações e do próprio planeta. Considerar a questão ambiental como intrinsecamente relacional “impede-nos – ‘afirma a *Laudato si*’ – de considerar a natureza como algo separado de nós ou como uma mera moldura da nossa vida. Estamos incluídos nela, somos parte dela e compenetramo-nos” (n. 139) (DCE, 2019b, p. 31).

Na perspectiva do PEG, a escola precisa ajudar os alunos compreendê-la como lugar do diálogo, do respeito mútuo e da paz. Nesse sentido, a educação católica, precisa promover a integração das escolas confessionais e as demais instituições, dando suporte na orientação dos projetos de vida e do discernimento vocacional.

Conforme indicado no Texto Base da CF de 2022 é preciso educar para uma nova economia, que não esteja baseada no mercado feroz e nas instituições financeiras. Para isso, torna-se mesário criar grupos de estudo sobre as propostas do Papa Francisco<sup>194</sup> e a conjuntura socioeconômica e política. Além de tudo será preciso formar educadores

---

<sup>194</sup> Economia de Francisco e Clara.

populares nas comunidades eclesiais e nos movimentos da Igreja num compromisso com uma educação integral e fraterna. Como também incentivar projetos para a superação do analfabetismo nas áreas rurais e periféricas, promover a alfabetização digital, educar para o cuidado com o meio ambiente, promover escolas de fé e cidadania a luz da doutrina social da Igreja fortalecendo as políticas públicas de inclusão social.

Pois:

A Educação, iluminada pelo Evangelho, pode oferecer à vida do mundo um poderoso auxílio contra toda situação que a degrada. Ela é a arte do encontro, em que todos são educadores e educandos, num processo que gera a festa da vida fraterna, da vida marcada pela alegria de ninguém ficar excluído, da construção daquela cidadania em que todos se interessam pelo bem coletivo, superando egoísmos geradores da cultura de morte (CNBBS2, 2022, p. 45-46).

Com relação a família, a CF de 2022 deixa claro que é preciso incentivá-la e motivá-la para que assuma o compromisso educativo de/com seus filhos, acompanhando o dia a dia da caminhada escolar, como estudar e refletir sobre o papel da família no mundo atual. A família precisa aprofundar a formação afetivo-sexual, ética, social e política numa perspectiva de diálogo com a cultura atual. E para isso, precisa do suporte de uma educação que desperte para a vida cristã, para os valores morais e para as virtudes cristãs, a partir das orientações e perspectivas do Pacto Educativo Global, proposto pelo Papa Francisco. E por fim, diante das descrições, dos dados, da análise e proposta apresentada pela CF de 2022, cabe ainda nos perguntarmos, se sabemos



realmente qual o modelo de educação que temos hoje? E se os pobres têm as mesmas oportunidades de acesso que as classes mais altas tem?

#### 4.6 EM BUSCA DE SÍNTESE

A CF buscou no ano de 2022 compreender e refletir o contexto e os novos desafios da educação potencializados pela pandemia, como também os impactos das políticas públicas na educação e o papel da família no processo educativo. Isto na perspectiva dos valores cristãos, e em vista de uma educação humanizadora a serviço da vida e da construção de uma nova economia, de uma nova política mais humanizada. Na proposição do Pacto Educativo Global, o Papa Francisco destacou que ninguém deve ser excluído de um caminho educacional integral e humanizado que se oriente para ajudar a garantir que a justiça e a paz sejam fatores constitutivos da sociedade. Francisco entende que se não nos preocuparmos em propor um novo modelo de ser humano e de sociedade a educação será ineficaz e seus esforços estéreis.

Vimos emergir junto com a Pandemia da Covid-19 um cenário com diversos conflitos, muitos distanciamentos e polarizações generalizadas, consequência da crise política que o país passa, o que se deve principalmente aos golpes políticos, que autoritariamente e arbitrariamente e em tempo recorde, a partir dos moldes neoliberais, derrubaram governos legitimamente eleitos, implantaram ajustes econômicos, minimizaram a proteção social das classes mais pobres e trabalhadoras. Este conjunto de reformas que abordamos ao longo deste capítulo, foi reflexo da fase de transição das ideias políticas liberais para

ultraliberais, que se propagaram a partir da disseminação de ideais tradicionalistas, fascistas e negacionistas, que impulsionaram, principalmente através das mídias sociais, um misto de insanidade político-moral-religiosa, que trazia junto consigo uma agenda política de desmonte da proteção social.

Por isso, a CF de 2022 destacou que era/é preciso reaprender a dialogar e promover a cultura da paz<sup>195</sup>, para superar essa situação. Em razão disso, é/será preciso formar o ser humano a partir de valores que venham a colaborar com a construção de uma cultura mais humanizada, que se sobreponha aos processos de desumanização cultural que são impostos principalmente sobre os que são mantidos sob condições de fragilidades, devido ao poder das ideologias dos poderosos que privilegiam os mais fortes.

A CF de 2022 buscou compreender e refletir o contexto e os novos desafios da educação potencializados pela pandemia, como também pelos impactos das políticas públicas na educação e o papel da família no processo educativo. Assim, o objetivo da campanha da fraternidade do ano de 2022 foi “promover diálogos a partir da realidade educativa do Brasil, à luz da fé cristã, propondo caminhos em favor do humanismo integral e solidário” (CNBB, 2021, p. 19), no intuito de apresentar a proposta de uma educação integral a serviço da vida e da cidadania “comprometida com novas formas de economia, de política e de progresso verdadeiramente a serviço da vida humana, em especial, dos mais pobres” (CNBB, 2021, p. 19). A proposta educativa da CF de

---

<sup>195</sup> A paz de que fala a CF de 2022 não é o silenciamento ingênuo ou amedrontado diante de um opressor, se configurando em uma situação de subordinação destrutiva, mas o desenvolvimento de uma coerente argumentação diante das situações de injustiça.

2022 se fundamentou na vivência cristã, em uma perspectiva de participação e aberta aos outros e ao mundo. Neste processo se incluiu o uso de tecnologias educacionais, que tem um grande potencial, mas é preciso ter consciência que elas podem muito, mas não podem tudo. A CF de 2022 chamou a atenção para que em meio a esse turbilhão de mudanças e adaptações, é preciso evitar a ilusão de uma solução mágica para todos os desafios da educação.

A perspectiva educacional apresentada e proposta foi/é pela CF de 2022, é de solidariedade, abertura, sensibilidade e olhar atento para as pessoas, de modo especial aquelas que se encontram em situações de exclusão, marginalização ou discriminação. É uma proposta que relaciona unidade e pluralidade, e que está voltada para o cuidado com a casa comum, e para o diálogo que fortalece o respeito em todos os contextos sociais<sup>196</sup>. A proposta visa também a inserção das pessoas no mundo, para tanto, a escola precisa estar interligada aos contextos, compreendendo-os em sua globalidade e promovendo um diálogo multicultural e intercultural. Isso tudo na contramão dos valores que ultimamente estão sendo impostos de forma golpista pela pauta ultra/conservadora/ultraliberal, que através de estratégias políticas, como a militarização das escolas, escola sem partido, reforma do Ensino Médio, cortes de gastos, privatização da educação, cruzada anti-gênero,

---

<sup>196</sup> Conforme indicado no texto: “a educação, precisamente porque tem por objetivo tornar a pessoa mais humana, só pode realizar-se autenticamente em um contexto relacional e comunitário. Nessa comunidade de discípulos missionários educadores estão inseridos vários atores e, em especial, os leigos e leigas, chamados a assumir sua missão na Igreja vivendo na fé a sua vocação secular na comunidade escolar. Os professores, na história das instituições educativas, assumem a tarefa de colaborar diretamente na formação integral da pessoa, na formação de seu sentido ético e social, em sua abertura ao transcendente e em sua educação religiosa” (CNBB, 2021, p. 66).

etc, visaram impor seus valores em vista de manter sua hegemonia. A certeza que fica é a de que, no universo educacional muito ainda há de ser compreendido, desenvolvido e transformado, no todo do movimento da história que ainda virá.

Certamente, é por tudo isso que a proposta cristã que foi/é destacada pelo Papa Francisco e que compõem o Pacto Educativo Global, visa colocar a pessoa no centro do processo educativo<sup>197</sup>. Por isso, os principais pontos que se destacam por essa proposta estão em vista de: favorecer a participação dos jovens e principalmente das meninas; olhar para a família como primeira e indispensável educadora; despertar todos para uma educação voltada ao acolhimento dos mais vulneráveis e marginalizados; buscar novas formas de compreender a economia, a política e o progresso para que estejam a serviço do ser humano, da família e de uma ecologia integral; cuidar e proteger a casa comum adotando novos estilos de vida que não sejam predatórios; e uma economia solidária com princípios de subsidiariedade e economia circulante. Estes foram/são os fundamentos para a efetivação de um Pacto Educativo Global, e os critérios de avaliação da educação cristã. Estas são as perspectivas defendidas e divulgadas pelo Papa Francisco.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Aqui podemos relembrar a passagem do Evangelho de Jo 8, 1-11.

<sup>198</sup> A perspectiva católica entende que educar na fé é proporcionar que as pessoas conheçam e se identifiquem com o projeto de Jesus e colaborem com a caminhada das comunidades. Este processo acontece por meio da fé vivida nas comunidades e nas orientações que são passadas pela instituição, e que foram preservadas ao longo da caminhada cristã. A transmissão da fé sempre aconteceu entre questionamentos e objeções, por isso em meio às transformações e influências de cada época histórica o conteúdo precisou e precisa ser preservado, e ao mesmo tempo disponibilizado. Processo esse que não ocorre sem disputas. Todo esse complexo de anúncio e disputas sempre fez

O foco da CF de 2022 voltou-se para a necessidade toda que a sociedade conheça a luta pela educação. Para que a educação não seja reduzida apenas a função de transmissão de conhecimentos, ou seja, dominada por compreensões utilitaristas que sorrateiramente tentam se sobrepor abstratamente e absolutamente sobre a educação.

---

parte dos contextos da evangelização, e a missão da Igreja e das comunidades cristãs é definir o caminho e dar acessibilidade aos conteúdos e as experiências de fé, para que cada um e todas as comunidades possam ir se aprimorando, conhecendo e melhor vivendo sua fé.

## CONCLUSÃO

Ao fim desta pesquisa percebemos que a CF nos anos em que abordou diretamente o tema da educação, o fez em linhas gerais dentro de três perspectivas; em 1982 claramente progressista; 1998 sutilmente conservadora; e 2022 intencionalmente moderada. Conseguimos identificar que o tom da abordagem e da análise feita em cada uma delas foi diferente. Com o objetivo de entender essas opções e as perspectivas educacionais assumidas pelos três textos, buscamos compreender os contextos e seus desafios, os impactos das políticas públicas de cada época na educação e no processo educativo, como também a perspectiva que mais se destacava na direção da presidência da CNBB.

Em nossa pesquisa optamos por fazer quatro capítulos, onde primeiramente procuramos identificar o contexto em que os documentos foram publicados. No primeiro capítulo o destaque esteve voltado ao grande evento eclesial realizado em 1962-1965 que foi o Concílio Vaticano II. Que não sem disputas buscou concretizar uma nova postura de abertura e diálogo com a sociedade moderna. No que tocou as questões educacionais foi elaborado a Declaração *Gravissimum Educationis (GE)* que definiu 12 princípios norteadores para a Educação Cristã. Estes princípios seguindo o espírito da modernidade não se mostraram dogmáticos, mas abertos a um posterior desenvolvimento.

Eclesialmente ou eclesiologicamente, falando no contexto de preparação e desenvolvimento do Concílio, evidenciou-se para o mundo duas perspectivas em disputa, que pelos analistas foram categorizadas como progressistas e conservadores. Os progressistas foram assim identificados por terem uma postura de abertura, diálogo e aproximação

com a sociedade em clima de reconciliação com a modernidade, de quem a Igreja tinha se afastado, assumindo uma postura de oposição. Os conservadores eram representantes de uma teologia dogmática focada em questões conceituais e fechada aos problemas vindos das ciências, tendo uma postura de condenação social, reflexo de uma concepção teológica dualista que frisava a oposição entre o mundo natural e o sobrenatural. Uma postura mais farisaica, alicerçada na lei eclesial e na tradição.

Neste contexto, no Concílio, bispos da ala progressista e bispos da ala conservadora entraram em atrito. Os progressistas recorrendo ao Papa João XXII pediram para que o Concílio fosse conduzido pelos bispos e não pela Cúria Romana, que objetivava anular o Concílio através da pré-elaboração de documentos conservadores. Os progressistas queriam que a Igreja fosse ao encontro das realidades humanas, dos conflitos sociais, já os conservadores queriam impedir o envolvimento da Igreja nos conflitos sociais. Não sem problematizações e oposições, o Concílio se configurou como um processo de *aggiornamento* idealizado pelo Papa João XXIII, que teve por características principais uma postura de escuta e de diálogo com a sociedade e o mundo contemporâneo. Entretanto, o resultado do Concílio não foi como o esperado, pois com a morte do Papa João XXIII, durante o processo do concílio, e com a eleição do Papa Paulo VI, que tinha uma postura mais conciliadora, e que temia um cisma na Igreja, convencendo os progressistas, a imensa maioria, a cederem e aceitarem as pautas e os compromissos propostos de forma mais moderada favorecendo os ideais conservadores. É por isso que os

documentos finais do Concílio possuem uma linguagem ambígua e até mesmo contraditória.

Os progressistas aceitaram o pedido de Paulo VI, pois entendiam que o Concílio era o começo de um processo de reforma, e muita mudança viriam depois. Mas, com a morte de Paulo VI e de João Paulo I em 1978, os conservadores, após 20 anos retomaram o papado com a eleição de João Paulo II, que fez um longo governo até 2005, ano de sua morte, sendo sucedido pelo também conservador Bento XVI, que governou a Igreja até 2013. E assim, a Igreja teve o seu comando confiado a representantes conservadores por 35 anos. Com a renúncia de Bento XVI em 2013, foi eleito o Papa Francisco, que fez a Igreja caminhar novamente por vias progressistas, principalmente por imprimir reformas à Cúria Romana, desnudando alguns feitos dos conservadores que ficaram cada vez mais fracos diante dos escândalos, e se obrigaram a ceder as propostas do Papa Francisco, que não sem oposição retomou os ideais do Concílio Vaticano II, por vias progressistas.

Dentro desse processo, nossa investigação que foi de cunho documental, se concentrou na análise da perspectiva educacional, pós Concílio Vaticano II. E o documento base que expressou o que a Igreja entendeu como educação, e educação católica, elaborado pelos bispos no Concílio foi a Declaração *Gravissimum Educationis (GE)*, que buscou levar em conta a importância da educação e a sua influência sobre o progresso social, a formação da consciência e o valor da dignidade humana. O objetivo deste documento não foi sintetizar anátemas ou dogmatizar a educação, mas impulsionar e promover o desenvolvimento educacional destacando o direito universal de todos à educação, e à educação cristã.



A *GE* destacou o direito e o dever dos pais de educar e acompanhar a formação de seus filhos, como também o papel do Estado em criar condições para que todos os cidadãos possam participar de modo vantajoso na cultura, reconhecendo a importância da escola e dos subsídios educacionais. Deu-se destaque sobre a relevância de uma educação moral e religiosa também nas escolas públicas, com o objetivo de que todos entendam as questões religiosas a partir do prisma da liberdade religiosa.

Com relação as escolas católicas, a *GE* orientou que além da mensagem cristã proporcionassem uma boa formação humana e cultural aos jovens, de modo que, pudesse ser promovido pelos cristãos, diversos tipos de escolas; profissionalizantes, técnicas, de assistência social e especializadas em atender pessoas que por alguma deficiência precisam de tratamento especial. Às faculdades e universidades católicas o Concílio pediu que se empenhem em organizar e promover a investigação científica, cabendo também às faculdades de ciências sagradas, amparadas por métodos e técnicas mais modernas, chegar a uma compreensão cada vez mais profunda do patrimônio e da sabedoria cristã. E para tudo isso, ainda, foi estimulado o trabalho interescolar, com o objetivo de promover a colaboração entre as escolas e as universidades, para uma maior propagação e acesso ao conhecimento.

Os 12 princípios da *GE* aparecem nos principais documentos da Igreja produzidos e popularizados a partir do Concílio Vaticano II que são: o Catecismo da Igreja Católica (CAIC), o Código de Direito Canônico (CDC) e o Compendio de Doutrina Social da Igreja (CDSI), e que são junto com a *GE* e os textos papais a base para novos documentos sobre a educação, elaborados oficialmente pelo Dicastério

para a Cultura e a Educação (DCE). O CAIC e o CDC são documentos que foram produzidos a partir de uma perspectiva restauracionista conduzida pelos papas João Paulo II e Bento XVI, por isso apresentam uma linguagem mais complexa, aos moldes das perspectivas conservadoras, ou que no mínimo evitam desagradá-las.

Interpretando os documentos da Igreja Católica resultados do Concílio Vaticano II, encíclicas e textos Papais, as Conferências Episcopais Latino-Americanas em nível continental desenvolveram o tema da educação. De modo que em 1968, na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín, na Colômbia, a discussão se deu entorno da Educação Libertadora. Era uma época em que os movimentos libertários foram impulsionados pela propagação dos ideais socialistas e comunistas, e que tiveram como contraposição uma forte ofensiva militar golpista, subsidiada principalmente por uma política de subdesenvolvimento norte americana.

E em meio ao contexto de pobreza estrutural, não descartamos o fato de terem surgido políticas de Estado autoritárias e golpista que foram legitimadas pela religião, inclusive a pela Igreja Católica. Que propagando a ideia do terrorismo comunista ateu, de início legitimou os golpes, mas, não de modo unânime, pois, como detalhamos a ala progressista da Igreja não se simpatizou com os Golpes. No Brasil, o golpe recebeu o apoio da CNBB através do então presidente da conferência na época Dom Jaime de Barros Câmara, sendo sucedido por Dom Angelo Rossi que eram os presidentes na época e que pertenciam a ala conservadora da Igreja.

A Conferência de Medellín em meio as disputas dos ideais capitalistas e comunistas, com o auxílio da Teologia da Libertação (TL),

lendo a realidade latino-americana desenvolveu a partir da perspectiva progressista os ideais de “libertação” e a “educação libertadora” que tiveram por ação refletir o contexto de miséria e opressão que marginalizava o povo, em vista de uma solução libertadora. Essa vitória progressista na Conferência de Medellín, possivelmente se configurou devido ao fato do papado de Paulo VI estar dentro das perspectivas progressistas, ainda que moderadas.

Dez anos depois, em Puebla de Los Angeles, México, no ano de 1979, em meio a consolidação das ditaduras militares e dos projetos de subdesenvolvimento financiados pelos EUA acontecia a III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, momento em que a situação já havia mudado. Se na Conferência de Medellín, os progressistas conseguiram imprimir seus ideais com mais liberdade, em Puebla, o contexto eclesial já estava indicando que ia ser uma vitória conservadora.

Os conservadores que eram a maioria na conferência, desde a preparação da mesma, anos antes, já articulavam uma contrarreação com o apoio do Papa João Paulo II e da Cúria Romana. Além de terem o controle da Conferência nas mãos do secretário geral Dom López Trujillo, conservador eleito inesperadamente pela Cúria Romana, os conservadores contavam com o apoio do poder imperial dos EUA e dos governos militares.

De Medellín a Puebla a caminha foi cheia de artimanhas e disputas, e a ala progressista percebendo o que estava acontecendo, também foi se organizando, de modo que a virada progressista começou quando, os progressistas descobriram quais eram as manobras da Cúria Romana e de Dom Afonso Trujillo. Então, o presidente da Conferência,

Dom Aloisio Lorscheider, progressista, tomou as rédeas da conferência afirmando que o grande problema da América Latina era a pobreza e a opressão em que vivia a população, e este era o principal tema a ser tratado pela conferência. E assim, a assembleia de bispos então, propôs uma nova comissão para ditar os trabalhos e reelaborar os documentos, e dos 5 membros da comissão eleitos 4 eram progressistas. Foi aí então que se destacou o papel de Dom Luciano Mendes, progressista, que propôs um esquema alternativo para a conferência, o qual foi aceito pela ampla maioria.

A vitória progressista nesta conferência não foi o grande avanço eclesial, mas principalmente, a não condenação da TL, nem das CEBs, nem da Igreja popular, o que era para acontecer. Se deu uma freada nas ameaças de condenação aos teólogos da libertação, e foi derrotada a grande ofensiva contra Medellin. No entanto, no documento ficou visível a influência da oposição conservadora ao forçar acordos de relativização da linguagem de Medellin para a aprovação dos documentos. Na questão educacional se adotou o termo “educação evangelizadora” um termo mais generalista, resultado das disputas, mas que dava abertura para que a ala progressista continuasse com o projeto de libertação e para que a ala conservadora se sentisse segura em suas posturas.

Em Santo Domingo, na República Dominicana, no ano de 1992 aconteceu a IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, que com uma forte presença da Cúria Romana avalizada pelo Papa João Paulo II deu a vitória aos conservadores, que vieram com a conferência pronta. Nesta Conferência prevaleceu um projeto de Igreja centralizada para dentro de si com uma presença social forte no sentido de evidenciar

a autoridade hierárquica da Igreja. A temática da educação pouco se desenvolveu, ficando restrita a educação católica, bem típico das posturas conservadoras. E o resultado, foi o domínio conservador sobre a condução da conferência com o objetivo de limitar ações mais comprometidas, e de dar uma perspectiva mais espiritualista as ações da Igreja.

A V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em Aparecida do Norte, Brasil, no ano de 2007, teve como presidente da comissão de redação do texto do documento o então Cardeal Jorge Bergoglio, hoje Papa Francisco. A conferência na perspectiva educacional propôs uma educação que dialogasse com a cultura, reacendendo os ideais progressistas, que foram de modo sutil limitados pelas forças conservadoras da Cúria Romana que fizeram mais de 250 alterações na versão final do documento, suavizando e romantizando a opção preferência pelos pobres assumida pela conferência.

Com a eleição do Papa Francisco, se abriu um novo capítulo na história da Igreja retomando novamente os valores progressistas e do espírito original do Concílio Vaticano II. Francisco pôs em andamento várias reformas, dentre elas e quem sabe a principal, a reforma da estrutura da Cúria Romana, que passou a ter um gerenciamento por vias de colegialidade. As reformas de Francisco visaram deixar de lado o modelo estrutural monárquico, preferido pelos conservadores, para assumir o modelo da colegialidade e da sinodalidade proposto pelo Concílio Vaticano II.

Esta perspectiva abandona a visão de que a Igreja é a juíza de tudo e de todos, pois para Francisco, a Igreja precisa acolher as pessoas

em suas fragilidades, como fazia Jesus. Muitas propostas do Concílio Vaticano II que foram suprimidas pelos conservadores, como o diálogo com o mundo, a partir de uma postura mais humanista, com o Papa Francisco ganharam força novamente. É a marca da Igreja Latino-americana agora sendo levada a toda Igreja, é a retomada dos propósitos de renovação do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín que foram desqualificados nas últimas décadas.

Diante de toda essa conjuntura, até 10 anos atrás, a caminhada eclesial pós-Vaticano II fazia crer que a renovação anunciada pelo Concílio era uma batalha perdida, no entanto a ascensão de Francisco ao papado trouxe uma nova esperança para toda a Igreja. Se aqui na América Latina, muitos bispos e as novas gerações de presbíteros identificados com a linha conservadora, não veem a hora do fim do pontificado do Papa Francisco, o mundo descobriu o teor e o valor da tradição eclesial libertadora da América Latina pela postura do Papa. Se no início do Pontificado de Francisco tinha-se esse domínio conservador, hoje na Igreja e na sociedade existe uma admiração pelo Papa Francisco, pois além de seus escritos inclusivos e acolhedores pautados em perspectivas evangélicas, humanizantes e democráticas, suas atitudes a frente da Igreja tem a conduzido por um caminho bem diferente dos caminhos conservadores. Muitos temas que sem ser dogmas, e que eram dogmatizados pelos conservadores, atualmente são pautados com mais liberdade dentro do Vaticano. Na própria Campanha da Fraternidade vemos uma linguagem mais progressista, quando referenciando o Papa Francisco. Embora, venha sofrendo muitos ataques pelas camadas conservadoras, o Papa Francisco está dando sustentação e

liberdade para um caminho mais humanizada na Igreja, na CNBB e na CF.

Como pudemos perceber no segundo capítulo, a CNBB nestes 70 anos de existência (1952-2022), teve três formas de comando; progressista, conservador e moderado. Os progressistas conduziram a instituição por 32 anos: de 1952-1958; 1972-1994; 2015-2018; os conservadores por sua vez conduziram por 22 anos de: 1958-1972; 1995-1998; 2011-2015; os moderados estiveram a frente da instituição por 16 anos de 1999-2010, e desde 2019 a 2023 a instituição é conduzida por uma linha progressista-moderada. Os progressistas em geral foram/são aqueles que se empenham para pôr em prática os valores e proposições do Concílio Vaticano II, principalmente a partir da perspectiva do diálogo com a sociedade, em uma postura de abertura e encontro, e defesa dos mais pobres, não só pela via caritativa, mas por meio de uma proposta libertadora, transformadora e emancipadora. Os conservadores em linhas gerais foram/são resistentes as pautas do Concílio Vaticano II, geralmente são mais apegados aos ritos litúrgico, como grande causa de vida e não renunciam à pauta moral, como grande bandeira. Os moderados tiveram/têm a preocupação principal de estar alinhados com a Cúria Romana na perspectiva estrutural e organizacional (principalmente no tempo do Pontificado de João Paulo II e Bento XVI), são muito cautelosos em questões sociopolíticas, e possuem uma profecia comedida que se manifesta preferencialmente por entrelinhas. As três vias, no fundo se identificam com posicionamentos, propostas ou pautas políticas específicas mesmo que em alguns casos e aspectos possam parecer contraditórias. Isso porque, mesmo estas vias se identificando com outras presentes na sociedade, como é até normal,

as pautas não se ajustam totalmente, o que não impede a simpatia e até mesmo o apoio.

Durante esse período, no tocante à Educação, a CNBB publicou 8 estudos, 1 documento e 3 Campanhas da Fraternidade. Curiosamente com exceção do documento de 2013, todos os demais foram elaborados em períodos onde o comando da CNBB seguia por perspectivas progressistas. Já as três edições da CF sobre educação, cada uma assumiu uma perspectiva mais evidente; em 1982 a linguagem predominante era crítica e progressista; em 1998 o predomínio foi de uma postura conservadora numa perspectiva positiva de solidariedade, que implicou na suavização crítica ao neoliberalismo não propondo uma ruptura; em 2022 a postura foi moderada preferindo destacar a postura do Papa Francisco, possivelmente um tentativa de diminuir os ataques que a CF vinha sofrendo por parte dos conservadores religiosos e políticos, que chamavam a CF dentre tantas outras acusações, de comunista, essas críticas visavam constranger sua postura profética e crítica.

Nesta pesquisa procuramos verificar como a Igreja Católica, por meio da CNBB, mediante a realização das Campanha da Fraternidade percebeu o contexto educacional, e a partir de quais perspectivas desenvolveu a reflexão. Os três contextos identificados foram: o Regime Militar e a ditadura civil-militar; o processo de redemocratização e a infiltração dos ideais neoliberais; e a caminhada política pós-golpe que acentuou as desigualdades sociais por meio da retomada e junção dos valores neoliberais e conservadores, que foram potencializados no decorrer da pandemia por meio do avanço da extrema direita raivosa e do negacionismo que trouxeram inúmeros prejuízos para educação.



No ano de 1982, a CNBB sob a presidência de Dom José Ivo Lorscheiter, progressista, do vice-presidente Dom Clemente José Carlos de Gouvea Isnard, progressista, e do Secretário Geral de Dom Luciano Mendes de Almeida, progressista, promovia a primeira CF especificamente sobre a educação. Sem nenhuma novidade, a época era marcada pelas consequências das opções autoritárias do regime militar. Era um momento em que o desemprego, as precárias condições de trabalho e de transporte, os baixos salários eram as principais evidências do fracasso da implantação do modelo militar como saída para tirar o país da crise. Naquele momento, o Brasil deixava de ser um país em desenvolvimento, para ser um país subdesenvolvido.

Eis que então, na CF de 1982, a CNBB perguntou: “a serviço de quem, de que tipo de homem e de sociedade está a educação?”. Tendo por objetivo evidenciar a realidade de opressão generalizada sobre o país, denunciou as injustiças que vinham acontecendo, resultado de uma desvirtuada postura elitista de governo que verticalmente suprimia a participação do povo nas decisões políticas. A educação era um privilégio de poucos, o que fez com que os níveis de analfabetismo no país se mantivessem altos. E a alfabetização que se tinha era pouco relevante para o povo, e em muitos lugares não ia além do aprendizado da combinação de letras e do desenho do próprio nome. E, infelizmente a quase totalidade de crianças eliminadas do sistema escolar provinham de famílias pobres. A escola reproduzia em seu interior as mesmas características da sociedade.

Diante destas evidências, a CF de 1982 se mostrou muito preocupada com o pobre e a pobreza. A partir de uma perspectiva indiretamente freiriana, a CF descreveu a educação naquela época como

autoritária, assistencialista e paternalista, onde muitos tinham uma postura passiva diante da realidade, ou seja, aceitavam ou não viam outra saída. A avaliação da CNBB sobre a realidade brasileira daquela época se deu a partir da perspectiva bíblica de libertação, que destacava nos textos bíblicos a existência e uma pedagogia crítica descrita com a ação de Deus, presente de modo especial na literatura do Êxodo, onde se destacou a libertação de Israel da opressão do Egito, como um grande feito do povo judeu.

A CF de 1982 destacou que faz parte do processo de libertação crescer em consciência sobre a realidade e desenvolver a solidariedade entre os oprimidos na construção de uma práxis libertadora. O texto da CF 1982 não fez menção direta a Paulo Freire e a Teologia da Libertação, mas é possível identificar que esses ideais estavam presentes nas entrelinhas do texto, de modo especial quando se destacava que o papel do pobre e do oprimido como sujeitos de sua libertação. E que esta aconteceria através da impressão de um ritmo de verdadeira consciência sobre a realidade, de modo que nesse processo opressor acabasse cedendo ao processo de construção de uma nova sociedade, processo esse que não é simples e sem oposição.

A perspectiva libertadora compreende que a consciência crítica é a base da organização dos oprimidos, para conseguirem se organizar e lutar contra a opressão que sofrem. Pois a consciência crítica proporciona que os oprimidos percebam que podem lutar para serem participantes ativos de um processo político, econômico, social e cultural, que os ajude a ser mais que as determinações que os limitam, percebendo que podem lutar em vista de uma mudança estrutural, para

que seja possível construir uma nova convivência fraterna num novo modelo de sociedade.

A postura da CNBB naquele ano buscou destacar a importância do pobre ter consciência de sua pobreza, do que o condicionava a mesma, e de que ele poderia ser protagonista junto com sua classe da mudança social, da denúncia da opressão. No agir, o destaque se deu na ação da educação popular em vista da alfabetização dos grupos marginalizados, ajudando-os a ter consciência de seus direitos e na capacitação das classes populares, na perspectiva da libertação, para superar o modelo patriarcal de sociedade que se mantinha, colocando as pessoas sob a condição de obediência a partir do medo.

Ao abordar o termo educação evangelizadora, recordamos a problematização de Puebla, e que o termo ficou genérico ao modo que tanto conservadores, como progressistas o aproveitaram para encaixar dentro de suas perspectivas. A CF de 1982 destacou ainda a importância de refletir e participar de processos de construção de uma sociedade nova. Quando a CF de 1982 abordou o tema das relações fraternas, o fez em vista de chamar a atenção dos oprimidos, para perceberem que eram vítimas do mesmo mal, a exploração, quando destacou a sua preocupação com relações mais justas, o foco estava em fazer entender que nos diferentes objetivos conflitantes entre as classes, uma classe se beneficiava e tinha vantagens e a outra era oprimida, e ver isso com naturalidade era injusto.

No ano 1998, sob o comando do presidente Dom Lucas Moreira Neves, conservador, do vice-presidente Dom Jayme Henrique Chemello, progressista/moderado, e Secretário Geral Dom Raymundo Damasceno Assis, conservador, pela segunda vez, a CNBB realizou

uma CF sobre a educação. E a perspectiva que mais se destacou foi a solidariedade e a cidadania. O momento era marcado pela globalização da economia e a expansão do domínio das empresas multinacionais. Era a fase de um sistema inédito de interação global, uma nova totalidade que superava os limites e os condicionamentos dos poderes estatais e nacionais. Junto com a globalização da economia cresceram as políticas de Estado Mínimo, que solidificavam a mínima intervenção do Estado na economia e mínimas políticas sociais, mas em contrapartida, uma máxima e autoritária intervenção quando se tratava de ajustar a sociedade, aos critérios neoliberais de privatização das empresas estatais. Neste momento, emergiu uma avalanche tecnológica que impulsionou os fenômenos de massa. E, esse processo gerou multidões de excluídos, que não tendo os subsídios necessários, não conseguiram acompanhar o desenvolvimento tecnológico.

Nessa época via-se a presença dos ideais neoliberais cada vez mais pautados no modo de conduzir a educação nacional, visando hegemonizar um modelo educacional orientado exclusivamente para suprir as demandas do mercado de trabalho, ou seja, produzir trabalhador para as empresas, como também o empresariamento da educação. O capitalismo fazia seus ajustes, hora decidia pagar pouco porque a mão de obra não era qualificada, hora pagava menos ainda porque tinha mão de obra sobrando. A falta ou o excesso não era uma coincidência, mas o resultado das políticas neoliberais. A política neoliberal fez que a educação deixasse de ser um direito, e passasse a ser um serviço, uma mercadoria que poderia ser comprada. E a função do Estado era ceder espaço para as empresas educacionais. O Estado foi submetido a lógica do mínimo de investimento e do máximo de

privatização, ou terceirização. Era um estado democrático em teoria, mas autoritário na prática, forçando o ajuste das estruturas estatais aos critérios neoliberais.

A noção de cidadania permeou o documento todo num propósito de unir toda a sociedade em vista da superação das situações de exclusão. Uma sutil intensão trabalhada de modo positivo para atrair e justificar a iniciativa privada na educação. No texto base da CF de 1998 esteve presente uma perspectiva conservadora, que embora tivesse abordado temas e conceitos chaves, abordou-os numa perspectiva hegemônica, ou seja, menos crítica e mais conciliatória, num sentido de melhorar a estrutura que se tinha. O texto ficou complexo pois ao mesmo tempo que indicava e sugeria autores como Paulo Freire e Pablo Gentili, e propunha uma caminhada de libertação das situações de marginalização, propunha como superação a solidariedade e cidadania, que são os preferidos dos conservadores, e não a libertação ou a ruptura. A pauta conservadora metamorfoseava os conceitos conduzindo uma reflexão distante do chão da escola numa leitura invertida da realidade ampliando os processos de exclusão por meio de políticas autoritárias que naturalizam a exclusão. Era/é uma visão distante, porque estava/está distante da realidade escolar, foi/é um falseamento da realidade, que se torna uma falácia.

Na apresentação do texto se afirmou que o mesmo não era um tratado técnico e científico sobre a educação, mas que foi elaborado a partir de dados seguros. E o Texto Base de 1998 ao refletir a realidade da educação brasileira, não se posicionou como uma postura crítica, mas sim, mais como um pedido a unir forças para melhorar transformar a realidade, ou seja, não foi uma abordagem em vista de uma mudança

estrutural, mas em vista de um aperfeiçoamento, embora tenha mencionado e referenciado autores de perspectiva contra-hegemônica, o que se caracteriza como reformismo. O que se percebeu, foi que a controvérsia progressista conservadora dentro do texto resultou numa linguagem menos crítica, possivelmente pelo fato da presidência da CNBB daqueles anos ter uma postura bem mais conservadora, que historicamente foi/é contra a análise marxista preferindo optar por outras perspectivas pedagógicas menos críticas, que propõe uma renovação ou humanização do sistema capitalista e não a sua superação.

No ano de 2022, a CNBB sob o comando de Dom Walmor Oliveira de Azevedo, identificado pela mídia como um progressista moderado, e tendo dois vice-presidentes, Dom Jaime Spengler Dom Mário Antônio da Silva, identificados como moderados, e o secretário geral Dom Joel Portela Amado, identificado como conservador, lançou-se pela terceira vez uma CF sobre a educação. O texto foi iniciado pela fundamentação bíblica de Jo 8, 1-11 que de modo abstrato/universal procurou evidenciar as artimanhas de grupos que se aproveitam do jogo político-religioso para manter seus privilégios, não se importando com as vítimas desta complexa situação. Na sequência, o texto em si foi organizado para discorrer a partir de três bases principais: uma fundamentação teórica centrada na teologia e antropologia do Papa Francisco; uma descrição de como a Covid-19 impactou realidade social, as relações humanas e a educação; e a apresentação da proposta do Pacto Educativo Global.

A proposta de Francisco foi pelas vias inclusivas, procurando chamar a atenção das pessoas para as realidades desiguais, em vista de ações que realmente consigam colocar a educação e a sociedade num

outro patamar mais humanizado, onde realmente a pessoa esteja no centro do processo educativo. A Pandemia da Covid-19, além das muitas mortes no mundo todo trouxe inumeráveis consequências. Reacendeu posturas individualistas e agravou problemas sociais, evidenciando a necessidade de uma reconstrução social.

Na parte educacional se apresentou a proposta de uma educação integral que inclui o cuidado com a natureza, com os mais necessitados, com os excluídos e com as vítimas da opressão e das novas formas de escravidão. O Papa Francisco denunciou a atual cultura do descarte, viciada na exclusão para garantir o interesse de poucos, que vem os mais vulneráveis como uma ameaça.

Sobre a realidade educacional brasileira foi frisado que a mesma é um projeto inconcluso, e desigual, que apresenta poucos resultados, e não contribui para a superação da desigualdade social, e que durante a pandemia do Covid-19 se potencializou as desigualdades sociais. O contexto político evidenciou um processo de desproteção social, imprimido pela volta de posturas fundamentalistas e conservadoras associadas às perspectivas neoliberais imprimidas a custo de *fake News* pelas mídias, que tinham como finalidade confundir e disseminar valores moralizantes elegidos pelas políticas de ultradireita. Neste cenário se propagou a desinformação, e a pauta conservadora que já vinha ganhando forças se agigantou em cima do menosprezo ao conhecimento técnico e científico e do uso ideológico das estruturas do Estado.

Atualmente o uso da religião para fundamentar fins políticos conservadores aconteceu de modo ideologizado e mistificado, indo contra a doutrina e os dogmas da Igreja Católica, ficando difícil até

mesmo para os conservadores defender essa política, pois para eles que se veem como os guardiões da doutrina, seria contrariar tudo o que sempre defenderam, e proclamar anátemas a si próprios. Além de ferir os conceitos religiosos a argumentação ultraconservadora feria as regras do raciocínio lógico. O principal exemplo é a expressão e lema de campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, que tem um erro de proporção lógica, e uma heresia, evidenciando o uso ideológico da religião para fins políticos. O erro nessa frase está na proporção de grandeza/medida, pois “tudo” é uma totalidade de medida universal, e “todos” refere-se a uma medida de grupo/particular. Ou seja, a frase diz: que o Brasil está acima de tudo, e acima do próprio Deus, em proporções religiosas isso fere o primeiro mandamento do decálogo que diz: “Amar a Deus Sobre todas as coisas”. Além de se configurar como um erro de lógica, uma falácia, se configura como um erro de fé, o que a Igreja chamaria de heresia.

O uso ideologizado da religião para fins golpistas de origem farisaico/fascista não é uma novidade, em 1964, se tinha a “marcha da família com Deus pela liberdade”, e o discurso dos últimos anos foi “Deus, pátria, família e liberdade”. Estes *slogans* foram usados em 1964 pelos conservadores católicos para agradar e confundir os evangélicos e manipular as massas, ultimamente, o discurso parte de uma vertente conservadora evangélica para agradar e confundir os católicos e manipular massas. O interessante que a base social de classe que lidera e organiza as manifestações golpistas de agora, é a mesma classe e tem o mesmo objetivo de 1964. E o que impressiona é que os ativistas da nova direita ultraconservadora se sentem orgulhosos por suas concessões. Eram indivíduos que não desejavam e não tinham quaisquer ligações



com grupos conservadores e que agora unem o conservadorismo econômico e o populismo meritocrático ao fundamentalismo religioso. E agora conversam sobre economia, sexualidade, saúde, políticas públicas a partir do prisma de posições conservadoras.

Outra questão importante que se polemizou nos últimos anos foram os ataques dos grupos conservadores ao Papa Francisco. Diante de qualquer postura democrática do Papa de abordagem social, já o chamavam ironicamente e ofensivamente de comunista, e pregavam ideologicamente todo um terrorismo envolta disso. Por exemplo, a questão do homossexualismo, o Papa Francisco levantou a bandeira da acolhida, os conservadores da rejeição. Os conservadores preferem acreditar numa “cura gay” a acolher os homossexuais. A ideia da cura gay, que foi polemizada socialmente pelos conservadores, no fundo não é no sentido de encontrar uma cura, em muitos casos extremos só usam esse termo, porque hoje não podem propor a morte como solução, como já ocorreu no passado nazista. Nesta questão do homossexualismo, enquanto o Papa Francisco numa perspectiva progressista propôs acolher, os conservadores por meio de posturas autoritárias preferiram negar e afastar.

Diante de tudo isso evidencia-se por parte dos setores conservadores um ajustamento da religião, ou a tentativa de infiltrar na religião as pautas da classe dominante que, ocultamente tem objetivos político-eleitorais. Os temas: Deus, família, liberdade religiosa, homossexualismo sempre estiveram na pauta da religião, e sempre foram discutidos, seja por perspectivas conservadoras ou progressistas. Entretanto, ultimamente que estes temas não são mais em vista de processos de humanização, e foram/são transformados ideologicamente

em pauta política de fim eleitoral, e são discutidos de forma difusa, parcial e indeterminada, dentro de um complexo conjunto de relações econômicas, políticas, culturais e religiosas, que por meio de *fake news*, desinformação e desconhecimento produzem “intelectuais” idiotizados que acham que entendem de tudo (política, economia, educação, religião, etc...). Estes temas embora precisem ser discutidos politicamente ou trabalhados e implantados pelas políticas públicas, correm o risco de serem mais ideologizados do que proporcionar verdadeiras mudanças.

Enfim, as três edições das Campanhas da Fraternidade, tiveram posturas diferentes, e marcaram a abordagem da CNBB. Recordamos que no Ano de 1982 tinha-se uma postura mais crítica, uma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida. Em 1998, a postura foi mais conciliatória, de congregar as forças numa perspectiva de solidariedade pois era um momento que as forças conservadoras ditavam o compasso da reflexão da Igreja no Brasil. Em 2022, a postura foi de cautela diante das polarizações político-sociais e do uso ideológico da religião, a intenção foi não incendiar em um ano político atitudes de radicalismo e perder o foco da educação criando um clima de guerra, que poderia ser descampado para polarizar ainda mais a situação social. Foi uma reflexão que evitou entrar em situações conflitantes, devido aos fortes ataques que a CNBB vinha sofrendo, e visto que a postura da presidência é moderada. O que pode também manifestar a teoria de que a Igreja acompanha o movimento da história, dificilmente se posicionando de forma incisiva, a não ser que o movimento da história seja propício, isso em vista de não se comprometer ou se complicar enquanto instituição.

Os ataques a CF nos últimos anos foram intensos, no ano de 2021, por ser uma Campanha da Fraternidade Ecumênica que abordou dentre várias abordagens a temática LGBTQI+ numa perspectiva inclusiva de diálogo, a CNBB sofreu muitas críticas. No ano de 2023 por tratar do assunto da fome, onde os setores políticos de linhas mais conservadoras ligadas ao agronegócio se sentiram ofendidos, e novamente a CNBB foi duramente criticada. Atualmente a disputa entre conservadores e progressistas, que sempre ocorreu dentro da Igreja, deixou de ser uma questão interna e muitas vezes encoberta, ou pouco falada, para agora ser usada novamente pelas camadas leigas conservadoras, de modo polarizado e sem critérios claros, mas com fins com claramente eleitorais, fato que não é uma novidade.

A análise dos três Texto Base e a identificação dos contextos em que foram produzidos ajudou a perceber que o processo político-social-religioso é dialético e muito intenso, cheio de permeabilidades e jogos de interesse, deixando evidente como as pautas ditadas pelos líderes das instituições, organizações e partidos repercutem em todos os níveis da vida das pessoas. Por isso, a pauta conservadora político liberal busca a partir do uso ideologizado das estruturas e da religião continuar camuflando seus ideais para se manter na hegemonia do poder, mas essas estratégias não são infalíveis, e são a todo momento contestadas. Na perspectiva eclesial, o Papa Francisco, não sem oposição vem reconduzindo a Igreja para o caminho progressista e humanista que conciliarmente tinha-se escolhido fazer. Isso tudo evidencia que a disputa pelo domínio das estruturas existentes, por parte dos grupos em oposição, seja no Estado ou na Igreja, é a condição essencial para que os ideais do grupo ou da classe sejam concretizados,

o que certamente não ocorrer sem oposição. Essa disputa seja ela do jeito que for, honesta ou desonesta, humanizada ou desumanizada, justa ou injusta, legítima ou ilegítima é um fato consumado.

É por tudo isso, que hoje mais do que nunca, devemos buscar o conhecimento, o entendimento, a sabedoria para conseguir decifrar a realidade e entender os jogos de interesse, os mecanismos que compõem a complexa realidade em que vivemos. No plano da luta contra-hegemônica, cada vez mais é necessário entender que o conhecimento científico e a informação crítica são fundamentais, e que é preciso tomar lado, e decidir estar ou não ao lado dos pobres, trabalhadores e oprimidos, ou estar ao lado da burguesia, dos opressores e dominadores. Estar ao lado dos pobres, dos oprimidos, dos trabalhadores e dos que sofrem com o preconceito, é optar pelo diálogo, pela justiça, e por uma formação humana integral que capacite para o trabalho e para o conhecimento crítico capaz de emancipar e libertar. Fazer outra opção é escolher defender os opressores, a falta de diálogo, o preconceito e justificar as desigualdades como naturais e não estruturais, e fazer a opção por conservá-las.

## REFERÊNCIAS

ALTEMEYER, Fernando. Memória dos setenta anos da CNBB constituída em 14-10-1952. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/623081-memoria-dos-setenta-anos-da-cnbb-constituída-em-14-10-1952>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes; CUSTODIO, Claudia Da Motta. Educação, Capital e Neoliberalismo: Cinco Décadas de atuação do Banco Mundial nas políticas de Educação Brasil (1960/2010). **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luís, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SANDER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

A SANTA SÉ. **Sumos Pontífices**. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/vatican/pt.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ABREU, Elza Helena. Apresentação da Coleção. [In]: LIBANIO, João Batista. **Crer um mundo de muitas crenças e pouca libertação**. 4 ed. São Paulo: Paulinas 2014.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói: UFF, 2004. Tese (Doutorado) – programa de pós-Graduação em Educação. – Centro de Estudos Sociais Aplicados Universidade Federal Fluminense, 2004.

AMORIM, Claudia Peluffo de. Dom Ivo Lorscheiter usou a fé para defender oprimidos e enfrentar a ditadura. **O Globo**. 02 dez. 2022. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/dom-ivo-lorscheiter-usou-fe-para-defender-oprimidos-enfrentar-ditadura-21002101>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

ANDRADE FILHO, Francisco Antônio de. **Igreja e ideologias na América Latina, segundo Puebla**. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

ANDREATTA, Cleusa. Apontamentos sobre o Contexto Teológico do Vaticano II. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ano XII, n. 401, p. 5-6, 03

set. 2012. Disponível em:  
<https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao401.pdf>.  
Acesso em: 05 fev. 2022.

ANTENORE, Armando. Vaticano transfere bispo progressista de São Paulo. **Folha de São Paulo**. 20 abr. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2004200013.htm>. Acesso em: 27 de mar. 2023.

ARROYO, Francisco Merlos. A IV Conferência de Santo Domingo: entre a suspeita e a esperança. In: BRIGHENTI, Agenor; PASSOS, João Décio (Orgs). **Compêndio das Conferências dos Bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (ANEC). **Manual Pacto Educativo Global na Prática**. RIAL, Gregory; CHESINI, Cláudia (Orgs.). Brasília, ANEC, 2021.

BAHIA NOTÍCIAS. **Arcebispo de Salvador pode presidir CNBB**. 04 mai. 2011. Disponível em:  
<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/93248-arcebispo-de-salvador-pode-presidir-cnbb.html#!>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

BATISTA Patrick Samuel. **Campanha da Fraternidade 2022 foi apresentada aos Bispos reunidos em Assembleia**. CNBB. 2021. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade-2022-foi-apresentada-aos-bispos-reunidos-em-assembleia/>. Acesso em 14 de jun. 2021.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. [Tradução: Gilberto da Silva Gorgulhos]. (Coord.). 3 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BOFF, Clodovis. **Um ajuste pastoral – Análise global do Documento da IV CELAM em Santo Domingo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOFF, Clodovis. Uma análise de conjuntura da Igreja católica no final do milênio. p. 51-81. [In:] LESLAUPIN, Ivo; STEIL, Carlos; BOFF, Clodovis. **Para entender a conjuntura atual: Neoliberalismo, Movimentos Populares, Igreja Católica, ONGs**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOFF, Leonardo. **A Trindade, a Sociedade e a Libertação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder**. São Paulo: Editora Ártica, 1994.

BOFF, Leonardo; ARRUDA, Marcos. **Educação e Desenvolvimento na Perspectiva da Democracia Integral**. In: Pedro Ribeiro (Org.). **Fé e Política: fundamentos**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

BORGHESI, Massimo. O Papa não é progressista nem conservador. É missionário e social. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**. 25 mai. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/618878-o-papa-nao-e-progressista-nem-conservador-e-missionario-e-social-entrevista-com-massimo-borghesi>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1991.

BRIGHENTI, Agenor. Documento de Aparecida: O texto original, o texto oficial e o Papa Francisco. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 674-713, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/1318>. Acesso em: 16 de mai. 2022.

BRIGHENTI, Agenor; PASSOS, João Décio (Orgs). **Compêndio das Conferências dos Bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2018.

BRIGUENTI, Agenor. O contexto de uma ousadia que continua fazendo caminho: a propósito dos 40 anos de Medellín. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 415-434, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/21982>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRUNEAU, Thomás. **Catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

CALIMAN, Cleto. A Conferência de Aparecida: do contexto à recepção. In: BRIGHENTI, Agenor; PASSOS, João Décio (Orgs). **Compêndio das Conferências dos Bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2018.

CARDOSO, Rodrigo. O brasileiro braço direito do Papa. **Istoé** 10 abr. 2014. Disponível em: <https://revista.istoe.com.br/o-brasileiro-braco-direito-do-papa/>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

CARNEIRO, César Azevedo. **A eclesiologia de comunhão em Yves Marie-Joseph Congar**. Rio de Janeiro: PUC, 2008, 95 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Teologia. – Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica PUC – Rio, 2008.

CARVALHO, Igor. **Eleições na CNBB: progressistas garantem presidência e perdem secretária-geral**. Brasil de Fato. 07 mai. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/07/queda-de-braco>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

CASALDALIGA, D. Pedro **A experiência da Igreja no campo e na cidade**. In: CASALDÁLIGA, D. Pedro, et al. Comunidade, ecumenismo e libertação. São Paulo: Edições Paulinas, 1983a.

CASALDALIGA, D. Pedro, et al. **Comunidade, ecumenismo e libertação**. São Paulo, Edições Paulinas, 1983b.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA (CAIC). Edição Típica Vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CHESINI, Claudia; RESENDE Júlio César Evangelista (Orgs.). **A Igreja do Brasil, com o Papa Francisco, no Pacto Educativo Global: Orientações Gerais**. ANEC, CRB, CNB, 2021.

CHIBA, Yasuyoshi. **Odilo Scherer é brasileiro com mais chances de ser Papa**. Exame. 08 mar. 2013. Disponível em: <https://exame.com/brasil/odilo-scherer-e-brasileiro-com-mais-chances-de-ser-papa/>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

CNBB; ANEC; CRB. **A Igreja no Brasil, com o Papa Francisco no Pacto Educativo Global: orientações gerais**. 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Pacto-Global-Orientacoes-Gerais.pdf>. Acesso em 03 de mar. 2023.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO (CDC). 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

COMBLIN, José. O Vaticano II, 50 anos depois. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 2011. Tradução de: Benno Dischinger. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/501335-o-vaticano-ii-50-anos-depois-artigo-jose-comblin--27-03-2011>. Acesso em: 06 abr. 2022.

COMBLIN, José. Puebla: vinte anos depois. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 31, n. 84, p. 201- 222, mai./ago. 1999. Disponível



em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/830/1261>. Acesso em: 23 de mar. 2022.

CONDINI, Martinho. **Fundamentos para uma educação libertadora**: Dom Helder Câmara e Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – REGIONAL SUL 2 (CNBBS2). **Via-Sacra, Encontros para Quaresma, Celebração Pascal**. Curitiba: CNBBS2, 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Igreja e educação: perspectivas pastorais. São Paulo: Paulinas, 1974.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Educação religiosa nas escolas. São Paulo: Edições Paulinas. 1976.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Exigências cristãs de uma ordem política**. 1977. 12 p. Disponível em: <https://efosm.files.wordpress.com/2013/02/cnbb-doc-10-exigc3aancias-cristc3a3s-de-uma-ordem-polc3adtica.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Educação e Fraternidade: a Verdade vos libertará: **Texto-Base**. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Para uma pastoral da educação**. 3. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1986.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Educação: Exigências Cristãs**. Texto para estudo. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Educação, Igreja e Sociedade**. 3 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Fraternidade e educação: a serviço da vida e da esperança: **Texto-Base**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Fraternidade e educação: a serviço da vida e da esperança: **Manual**. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Pastoral da Educação:** estudo para diretrizes nacionais. Brasília: Edições CNBB, 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Publicação evidencia o quadro geral de bispos vivos que participaram do Concílio Vaticano II.** 2018. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/bispos-vivos-que-participaram-do-concilio-vaticano-ii/>. Acesso em: 18, abr. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Setor Universidades da Igreja no Brasil: identidade e missão.** Brasília: Edições CNBB, 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Campanha da Fraternidade 2022: Texto Base.** Brasília: Edições CNBB, 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Campanha da Fraternidade.** 2022a. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Mensagem da CNBB ao povo brasileiro sobre o momento atual.** 2022b. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/09/Mensagem-da-CNBB-ao-povo-brasileiro-sobre-o-momento-atual-2-de-setembro-2022.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (CEC). **Educar ao humanismo solidário:** para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a *Populorum progressio*. 2017. Disponível em: Educar ao Humanismo Solidário - Para construir uma "civilização do amor" 50 anos após a *Populorum progressio* 16 de abril de 2017 (vatican.va). Acesso em 15 de ago. 2021.

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (CEC). Educar al Diálogo Intercultural em la Escuela Católica. 2013. Disponível em: [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/document/s/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20131028\\_dialogo-interculturale\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/document/s/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html). Acesso em: 20 e jan. 2023.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. **O Dom da Vocação Presbiteral: Ratio Fundamental** Intitutionis Sacerdotalis. Brasília, Edições CNBB, 2017.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano.** A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio. Conclusões de Medelín 1968. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano.** A evangelização no presente e no futuro da América Latina. Conclusões de Puebla 1979. 5 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano.** Nova evangelização, promoção humana e cultura cristã. Conclusões de Santo Domingo 1992. 7 ed. Belo Horizonte: PUC-Minas, 1992. Disponível em:

[http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_AR\\_QUI2013\\_0906182\\_510pdf](http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_AR_QUI2013_0906182_510pdf). Acesso em: 03 de fev. 2022.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe.** Documento de Aparecida. 2007. 11 ed. Brasília; São Paulo: Edições CNBB, Paulinas, Paulus, 2009.

Constituição Pastoral “*Gaudium et Spes*” sobre a Igreja no Mundo Atual. In: COMPÊNDIO DO VATICANO II. **Constituições, decretos e declarações.** 31 ed., 2015. Petrópolis, Editora Vozes, 5<sup>a</sup> reimpressão. 2020.

CONTRERAS, Humberto Silvano; DE PAULA, Jorge Luiz; CHESINI, Cláudia (Orgs). **Dicionário do pacto educativo global.** Curitiba, ANEC, 2021.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018).** Belo Horizonte: UFMG, 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/10/A-reforma-do-Ensino-Medio-no-governo-Michel-Temer-2016-2018.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CZKALSKI, Paulo; ALBA, Rogéria Pereira; FEDEL, André de Souza. Nova reforma da previdência: quais as consequências para os trabalhadores? **Revista Cambota**, n. 276, p. 11-14, nov. 2019.

DEBALD, Blasius Silvano. A relação da Igreja Católica com o Estado brasileiro – 1889/1960. **Pleide**, v. 1, n.1, p. 51-61, jan.-jun. 2007.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília; São Paulo, UNESCO; CORTEZ, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 20 mai. 2023.

Declaração “*Gravissimum Educationis*” sobre a Educação Cristã. (p. 581-596). In: COMPÊNDIO DO VATICANO II. **Constituições, decretos e declarações**. 31 ed. 2015 Petrópolis, Editora Vozes, 5<sup>a</sup> reimpressão, 2020.

DICASTÉRIO PARA A CULTURA E A EDUCAÇÃO (DCE). **Pacto Educativo Global: *Instrumentum Laboris***. (português), 2019a. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

DICASTÉRIO PARA A CULTURA E A EDUCAÇÃO (DCE). **Pacto Educativo Global: *Vademecum*** (português), 2019b. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

DONENCIO, Michel Roberto Barbosa. **Jovens na CF: Encontro 2**. [In:] CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Campanha da Fraternidade 2022: Manual**. Brasília: Edições CNBB, 2021.

DUPONT-ROC, Roselyne. **O evangelho da infância em Lucas**. p. 113-121. [In:] DORÉ, Joseph. *Jesus: a enciclopédia*. [Tradução de: Gentil Avelino Titton]. Petrópolis, Vozes, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: na América Latina. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Puebla – uma década de sangue e esperança**. De Medellín a Sucre 1968–1972. Vol. I, São Paulo: Loyola, 1981.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Puebla – uma década de sangue e esperança**. De Sucre à crise relativa do Neofascismo 1973–1977. Vol. II, São Paulo: Loyola, 1982.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Puebla – uma década de sangue e esperança**. Em torno de Puebla 1977–1979. Vol. III, São Paulo: Loyola, 1983.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUTRA, Renata Queiroz; LIMA, Renata Santana. Neofascismo, neoliberalismo e direito do trabalho no governo bolsonaro. **Revista Direito e Práxis**, v. 20, n. 10, p. 1-35. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 29 de 2022.

ESTADO DE MINAS. **‘Pauladas à esquerda e à direita na CNBB’, diz arcebispo**. 23 mai. 2017. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/05/23/interna\\_politica,871094/pauladas-a-esquerda-e-a-direita-na-cnbb.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/05/23/interna_politica,871094/pauladas-a-esquerda-e-a-direita-na-cnbb.shtml). Acesso em: 27 mar. 2023.

ESTADO DE MINAS. **Michelle Bolsonaro em BH: ‘estamos vivendo uma guerra espiritual’**. 22/10/2022. Disponível: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/10/22/interna\\_politica,1410602/michelle-bolsonaro-em-bh-estamos-vivendo-uma-guerra-espiritual.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/10/22/interna_politica,1410602/michelle-bolsonaro-em-bh-estamos-vivendo-uma-guerra-espiritual.shtml). Acesso em: 27 de fev. 2023.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FEDEL, Andre de Souza; SOUZA, Luneia Catiane; ALBA, Rogéria Pereira. A crise do capitalismo e o avanço do neoliberalismo. **Revista Cambota**, n. 276, p. 5-11, nov. 2019.

FERRAZ, Renato; MACHADO, Verônica. Dom Serafim Fernandes de Araújo diz que a crise na igreja católica é séria. **Estado de Minas**. 03 mar. 2013 Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2013/03/03/interna\\_internacional,354223/dom-serafim-fernandes-de-araujo-diz-que-a-crise-na-igreja-catolica-e-seria.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2013/03/03/interna_internacional,354223/dom-serafim-fernandes-de-araujo-diz-que-a-crise-na-igreja-catolica-e-seria.shtml). Acesso em: 07 de mar. 2023.

FERREIRA, Cláudia Andréa Prata. **Estudos Judaicos: Quem foram Hilel e Shamai?** 2008. Disponível em: <http://estudosjudaicos.blogspot.com/search/label/Hilel%20e%20Shamai>. Acesso em: 09 de fev. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Em Aparecida, bispos da CNBB começam a eleger novo presidente.** 04 mai. 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po0405201121.htm>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. p. 169–195. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2000.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de; FREEIRA, Maria D'Alva Macedo. **Assistência Social no Enfrentamento à Pandemia COVID-19 na América Latina e Brasil: conjunturas, limites e resistências.** p. 27-48. [In]: BRAGA, Iracilda Alves; FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de; COSTA, Teresa Cristina Moura (Orgs.). *Diálogos e vivências com o SUAS em tempos de COVID19*. Teresina: EDUFPI: Cancioneiro, 2020. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/E-book\\_Di%C3%A1logos\\_e\\_viv%C3%Aancias20201102192755.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/E-book_Di%C3%A1logos_e_viv%C3%Aancias20201102192755.pdf). Acesso em: 20 de fev. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*: A Alegria do Evangelho.** Aparecida, Edições CNBB, 2013.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos estudantes e professores das escolas italianas, 10 de maio de 2014.** Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco\\_20140510\\_mondo-della-scuola.pdf](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.pdf). Acesso em: 18 de jan. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Laudato Si***: sobre o cuidado da Casa Comum. São Paulo, Paulinas, 2015.

FRANCISCO, Papa. **Carta Apostólica em Forma de Motu Próprio:** com a qual se instituiu o Dicastério para o Serviço do Desenvolvimento Humano Integral. 2016a. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_letters/documents/pa-pa-francesco-lettera-ap\\_20160817\\_humanam-progressionem.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_letters/documents/pa-pa-francesco-lettera-ap_20160817_humanam-progressionem.html). Acesso em: 20 de jan. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Meditações matutinas na santa missa celebrada na capela da casa Santa Marta:** por uma cultura do encontro. 2016b. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2016/documents/pa-pa-francesco-cotidie\\_20160913\\_cultura-do-encontro.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2016/documents/pa-pa-francesco-cotidie_20160913_cultura-do-encontro.html). Acesso em: 31 de dez. 2022.

FRANCISCO, Papa. Mensagem vídeo, por ocasião da celebração do Jubileu Extraordinário da Misericórdia no Continente Americano. 2016c. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2016/documents/papa-francesco\\_20160827\\_videomessaggio-giubileo-misericordia-americhe.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2016/documents/papa-francesco_20160827_videomessaggio-giubileo-misericordia-americhe.html). Acesso em: 04 de abr. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Discurso aos participantes na conferência da Federação Internacional das Universidades Católicas.** 2019a. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2019/november/documents/papa-francesco\\_20191104\\_dirigenti-universita.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191104_dirigenti-universita.html). Acesso em: 20 de fev. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Mensagem do Papa para o lançamento do Pacto Educativo.** 2019b. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.pdf](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.pdf). Acesso em: 20 de jan. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Carta Apostólica *Patris Corde*:** por ocasião do 150 aniversário da Declaração de São José como Padroeiro Universal da Igreja. 2020a. Disponível em: [papa-francesco-lettera-ap\\_20201208\\_patris-corde.pdf](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_letters/documents/pa-pa-francesco-lettera-ap_20201208_patris-corde.pdf) (vatican.va). Acesso em: 17 de jan. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Fratelli Tutti*:** Sobre a Fraternidade e a Amizade Social. São Paulo, Paulus, 2020b.

FRANCISCO, Papa. **Carta do Papa Francisco aos Movimentos Populares.** 2020c. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2020/documents/pap-a-francesco\\_20200412\\_lettera-movimentipopolari.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2020/documents/pap-a-francesco_20200412_lettera-movimentipopolari.html). Acesso em: 22 de jan. 2023.

FRANCO, Eduardo Assunção. **Progressismo e Conservadorismo no Discurso da Igreja Católica: análises dos editoriais do Jornal de Opinião de 1989, 1999 e 2009.** Belo Horizonte, UFMG, 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR6TKJE/1/disserta\\_o\\_v\\_ers\\_o\\_final\\_revisada\\_2.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR6TKJE/1/disserta_o_v_ers_o_final_revisada_2.pdf). Acesso em: 03 de mar. 2023.

FRAZINI, Rogério Cristiano. **Diálogo inter-religioso.** p. 69. [In:] CONTRERAS, Humberto Silvano; DE PAULA, Jorge Luiz; CHESINI, Cláudia (Orgs). **Dicionário do pacto educativo global.** Curitiba, ANEC, 2021.

FREI BETTO. **Igreja Católica e o Golpe de 1964.** Disponível em: <https://www.freibetto.org/index.php/todos-os-artigos/39-igreja-catolica-e-o-golpe-de-1964>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FREI BETTO. **Jesus militante: Evangelho e projeto político do Reino de Deus.** Petrópolis, Vozes, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 72 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Rafael. Morre Dom Marcelo Carvalheira, defensor dos pobres e das causas sociais. **A Verdade.** 2017. Disponível em: <https://averdade.org.br/2017/03/morre-dom-marcelo-carvalheira-defensor-dos-pobres-e-das-causas-sociais/>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. – jun. 2012.



FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Seminário de Educação Brasileira**. Campinas: CEDES, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI Pablo e SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 15-32.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2014.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A Desordem Neoliberal, a Violência do mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI Pablo e SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Malone, 2003.

GHIRALDELLI, Reginaldo. (Contra) Reforma Trabalhista: “modernização” destrutiva no Brasil das desigualdades. **Revista Libertas**, v. 19, n. 2, p. 387-407. ago./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/libertas/article/view/27717/19917>. Acesso em: 24 de jan. 2023.

GODOY, Manoel de. CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. In: PASSOS, João Décio; SANCHEZ, Wagner Lopes (Coords). **Dicionário do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Paulus, 2015. p. 132-139.

GODOY, Manoel de. Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano. In: PASSOS, João Décio; SANCHEZ, Wagner Lopes

(Coords). **Dicionário do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Paulus, 2015. p. 209-217.

GONÇALVES, Paulo Sérgio. Teologias Pós-conciliares. [In:] PASSOS, João Décio; SANCHEZ, Wagner Lopes (Coords). **Dicionário do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Paulus, 2015.

GOPEGUI, Juan A. Ruiz de. O Concílio Vaticano II quarenta anos depois. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, n. 37, p. 11-30, 2005. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/412/786>. Acesso em: 09 mar. 2022.

GORGULHO, Gilberto da Silva; STORNILOLO, Ivo; ANDERSON, Ana Flora. **Introdução ao Pentateuco**. [In:] BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. [Tradução: Gilberto da Silva Gorgulhos]. (Coord.). 3 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

GUERIOS, Samantha Cordeiro. **Educação superior em Palmas-Pr (1968-2010): aspectos históricos, organizativos e formativos**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Pobres e libertação em Puebla**. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Análise de um teólogo**. In: CASALDÁLIGA, D. Pedro, et al. Comunidade, ecumenismo e libertação. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

HORTA, José Silvério Baia. Igreja Católica e Educação Escolar no Brasil: as ambiguidades da educação libertadora. **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p. 7-24, Ano 10, n. 2, Jul./Dez. 2005.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel. Bolsonaro e Covid-19: Negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Psicologia Política**, v. 21, n. 51. 2021. Disponível: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2021000200018](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018). Acesso em: 19 de fev. 2023.

ITÓZ, Sonia. **Educação Católica: à luz do diálogo intercultural**. p. 43-53. [In:] JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Sociedade, cultura

e comunidade: educar para o diálogo intercultural. Curitiba, Editora CRV, 2015.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

JOÃO PAULO II. **Discurso do Santo Padre aos índios mexicanos reunidos em Culpán. 1979.** Disponível em: [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/july/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19800706\\_popolo-salvador.pdf](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/july/documents/hf_jp-ii_spe_19800706_popolo-salvador.pdf). Acesso em: 02 ago. 2022.

JONES, Lauren Ila. Libertação. p. 429-430. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JUNIOR, Osmar Oliveira. **Neoliberalismo, Educação e Emprego**. Juiz de Fora: FEME, 1999.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ROCHA, Terezinha Sueli. **Pedagogia libertadora de Jesus**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

JUSTINO, Aline Aparecida. **Teologia da Libertação e Marxismo: religião e lutas emancipatórias**. Florianópolis 2017: UFSC. 162 p. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Centro SÓCIO Econômico da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/18721/0/PGSS0192-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB. 2003.

KELLER, Miguel Ángel. A Conferência de Puebla: contexto, preparação, realização, conclusões e recepção. In: BRIGHENTI, Agenor; PASSOS, João Décio (Orgs). **Compêndio das conferências dos bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2018.

KLOPPENBURG, Boaventura. **Introdução Geral aos Documentos do Concílio**. In: COMPÊNDIO DO VATICANO II. Constituições, decretos e declarações. 31 ed., 2015. Petrópolis, Editora Vozes, 5<sup>a</sup> reimpressão. 2020.

LEMOS, Carolina Teles; AMADO, Wolmir Therezio. Concepções e uso da mídia e da internet na Igreja Católica: uma abordagem histórica. **PqTeo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 154-174, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/pesquisasemteologia/article/view/1340/783>. Acesso em: 02 de jan. 2023.

LEMOS, Carolyne Santos. Teologia da Prosperidade e sua expansão pelo mundo. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**, v. 11, n. 20, p. 80-96, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TXkb8TghkFYJ:https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleteo/article/download/35992/24781/99230&cd=16&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

LEVY, Clayton. Dom Jayme Chemello, da ala progressista da Igreja, é eleito presidente da CNBB Pr. **Folha de Londrina**. 18 abr. 1999. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/dom-jayme-chemello-da-ala-progressista-da-igreja-e-eleito-presidente-da-cnbb-pr-clayton-levy-144962.html>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

LIBANIO, João Batista. **Linguagens sobre Jesus: de Cristo Carpinteiro a Cristo cósmico**. São Paulo: Paulus, 2013.

LIBANIO, João Batista. Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento. **Cadernos de Teologia Pública**, São Leopoldo, ano 2, n. 16, p. 1-36, 2005. Disponível em: [http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/016cader\\_nosteologiapublica.pdf](http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/016cader_nosteologiapublica.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

LIBANIO, João Batista. **Crer um mundo de muitas crenças e pouca libertação**. 4 ed. São Paulo: Paulinas 2014.

LIBANIO, João Batista. **Educação Católica, atuais tendências**. São Paulo, Loyola, 1983.

LIMA, Ariani de Oliveira. O golpe de 2016: Um Jogo de cartas marcas. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Sampaio (Orgs). **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil**. São Luís: Edufma, 2021. Disponível

em: [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985):** um espaço de disputas. Niterói: UFF, 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>. Acesso em: 11 de mar. 2023.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** Tradução de: Julio Fischer 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 639 p.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação:** religião e política na América Latina. 2 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2016.

LUCHI, Sissa Souza. **Religião e política: uma análise do discurso da CNBB sobre as eleições presidenciais de 2018.** Viçosa: UFV, 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, 2019. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28910/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

MAÇANEIRO, Marcial. Conferências Episcopais. p. 205-209. In: PASSOS, João Décio; SANCHEZ, Wagner Lopes (Coords). **Dicionário do Concílio Vaticano II.** São Paulo: Paulus, 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377/50621>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das Jornadas de julho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociologia e Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 945-970, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/q8zsjyJYW3Jf3DBFSzZJPBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MAGALHÃES, Thais M. O. Capitalismo de Plataforma: qual o futuro do direito do trabalho? **Revista do TRT 3ª Região**, Belo Horizonte, v. 68, n. 105, p. 277-298, jan. jun. 2022. Disponível: <https://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/76605/revista-105-277-298%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Esse%20fen%C3%B4meno%2C%20tamb%C3%A9m%20conhecido%20como,a%20em%20presa%20e%20o%20trabalhador>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MANZATTO, Antônio. O Papa Francisco e a Teologia da Libertação. **Revista de Cultura Teológica**, n. 86, p. 183-203. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/rct.v0i86.26048/18695>. Acesso em: 07 mar. 2021.

MARAFON, Giovana; SOUZA, Marina Castro e. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 75-88.

MARTINS, Marcel Alves. A educação no documento de Medellín – uma prática libertadora. **TheAr**, n. 6, p. 50-67. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O capital** (Tomo 2). [Tradução:] Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARUM, João Francisco Pereira; MÈRCHER, Leonardo. A Lei 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio: por uma análise da presença internacional na formulação da política pública. **Revista Conjuntura Global**, v. 11, n. 1, p. 146-163, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/download/84331/46599>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MASTROGIOVANNI, Federico. Frei Betto: Papa João II jamais entendeu ou assimilou a Teologia da Libertação. **Opera Mundi**. 21 jan. 2014. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/35717/frei-betto-papa-joao-paulo-ii-jamais-entendeu-ou-assimilou-a-teologia-da-libertacao#:~:text=Frei%20Betto%3A%20Jo%C3%A3o%20Paulo%20I>

I,assimilou%20a%20Teologia%20da%20Liberta%C3%A7%C3%A3o.  
Acesso em: 24 mar. 2023.

MELLONI, Alberto. Bento XVI, a coragem de um papa conservador. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**. 31 dez. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/625192-bento-xvi-a-coragem-de-um-papa-conservador-artigo-de-alberto-melloni>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO et al. A Igreja Católica: sexualidade e a Ditadura Militar no Brasil. p. 1-11. *In*: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). **Religião e sociedade: hegemonia ou submissão**. Ponta Grossa: Atna Editora, 2019.

MORAES, Ana Cristina; SANTOS, Raquel Rogério; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva. Contexto e desdobramentos da implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no Ceará: percepções de sujeitos envolvidos. **Inter-Ação**, v. 47, n.1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67460>. Acesso em 10 de mar. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio. “Parâmetros curriculares nacionais”: críticas e alternativas. *In*: GENTILI Pablo e SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 128-149.

MOURA, Fernanda Pereira. **O movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola**. [In:] PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

NERY, Israel José. Teólogos e pastoralistas: atores dentro ou fora das Conferências. *In*: BRIGHENTI, Agenor; PASSOS, João Décio (Orgs). **Compêndio das conferências dos bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2018.

NETSABER. **Biografias: Dom Luciano Mendes de Almeida**. Disponível em: <https://biografias.netsaber.com.br/biografia->

2365/biografia-de-dom-luciano-mendes-de-almeida. Acesso em: 22 de jan. 2023.

NETTO, José Carlos. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEUMANN, Laurício; DALPIAZ, Osvaldo. **Realidade brasileira: visão humanizadora**. Petrópolis: Vozes, 1987.

NUNES, Adaiton Anttônio Galiza. **Campanha da Fraternidade: uma política da Igreja Católica para o Brasil**. Campinas, UNICAMP, 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2021. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_8d3936be1c347d360f51308c8878dfc0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_8d3936be1c347d360f51308c8878dfc0). Acesso em: 03 de mar. 2023.

O ANTAGONISTA. **Ala ligada à esquerda tenta se manter no poder da CNBB**. 02 mai. 2019. Disponível em: <https://oantagonista.uol.com.br/brasil/ala-ligada-a-esquerda-tenta-se-manter-no-poder-da-cnbb/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

O ANTAGONISTA. **Michelle Bolsonaro fala em ‘vencer guerra espiritual’**. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Vx\\_utlZTGp4](https://www.youtube.com/watch?v=Vx_utlZTGp4). Acesso em: 27 de fev. 2023.

O GLOBO. **Dom Dimas Lara Barbosa**. 05 mai. 2009. Disponível em: <https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI108892-15228,00.html>. Acesso em: Acesso em: 27 mar. 2023.

O’MALLEY, John. O concílio do Impulso para a reconciliação: entrevista concedida a Graziela Wolfart e Luis Carlos Dalla Rosa. *In: IHU On-Line*, São Leopoldo, ano XII, n. 401, p. 5-6, 03 set. 2012. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao401.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

OHLWEILER, Otto Alcides. **Evolução Sócio-Econômica do Brasil: Do Descobrimento à nova República**. Porto Alegre: Thê!. 1990.

OLIVEIRA, Wallace. Direitos reconhecidos na Constituição estão sendo destruídos pelo governo federal. **Brasil de Fato MG**. 01 de mai. de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/01/direitos-reconhecidos-na->



constituicao-estao-sendo-destruidos-pelo-governo-federal. Acesso em: 21 de nov. 2022.

OLIVEIRA, Teresa Cristina Freitas. A tragédia e a farsa: algumas considerações sobre os golpes de Estado de 1964 e 2016. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Sampaio (Orgs). **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil**. São Luís: Edefma, 2021. Disponível em: [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando publicações, 2020.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 1, p. 1-29. jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/59817/38583>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Neodesenvolvimento, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **Plural**, v. 25, n. 2, p. 269-281, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/153655/150082>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

PAGOLA, José Antonio. **Jesus: aproximação histórica**. [Tradução de: Gentil Avelino Titton]. Petrópolis, Vozes, 2014.

PASSOS, João Décio; SANCHEZ, Wagner Lopes (Coords). **Dicionário do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Paulus, 2015.

PEREIRA, Maria R. N. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a Formação de professores no Brasil – A EJA com Ilustração**. Rio de Janeiro: Gamma, 2018.

PIRES, Maria Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, ago. 1997

PODER 360. **Há 5 anos, Câmara abria impeachment de Dilma e Bolsonaro louvava Ustra.** 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/ha-5-anos-camara-abria-impeachment-de-dilma-e-bolsonaro-louvava-ustra/>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja (CDSI).** 7 ed. São Paulo, Paulinas, 2011.

PRESSE, France. **Um Papa progressista no social e conservador na doutrina.** 14 mar. 2013. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/03/um-papa-progressista-no-social-e-conservador-na-doutrina.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PUIG, Armand. **Jesus: uma biografia.** São Paulo: Paulus, 2020.

PUNTEL, Joana. Comunicação social: a mudança de perspectiva em Puebla. In: SOUZA, Ney de; SBARDELOTTI, Emerson (Orgs.). **Puebla: Igreja na América Latina e no Caribe: opção pelos pobres, libertação e resistência.** Petrópolis: Vozes, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Apresentação. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 7-15.

RADIO GAUCHA E ZERO HORA (GZH). **CNBB mantém cúpula moderada e frustra corrente conservadora.** 08 mai. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/05/cnbb-mantem-cupula-moderada-e-frustra-corrente-conservadora-cjvfap9yl01qv01ohmu9oylsg.html>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

RASCHIETTI, Estevão. O Concílio Vaticano II como evento universal e missionário: memória histórica e considerações teológicas a 40 anos de sua abertura. **RELAMI, Rede Ecumênica Latino-Americana de Missiolog@s,** 2002. Disponível em: [http://www.missiologia.org.br/wp-content/uploads/cms\\_artigos\\_pdf\\_39.pdf](http://www.missiologia.org.br/wp-content/uploads/cms_artigos_pdf_39.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

REESE, Thomas. **As reformas do Papa Francisco para a governança da Igreja diferem de quaisquer outras.** Instituto Humanitas Unisinos. 16 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/620428-as-reformas-do-papa-francisco-para-a%20-governanca-da-igreja-diferem-de-quaisquer-outras-artigo-de-thomas-reese>. Acesso em: 29 ago. 2022.

REESE, Thomas. História católica: conservador x progressista. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**. 12 jan. 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/550725-historia-catolica-conservador-x-progressista>. Acesso em: 24 mar. 2023.

REGAN, David. **Igreja para a libertação: retrato pastoral da Igreja no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1986.

REVISTA DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Vaticano II. 50 anos depois**. São Leopoldo: IHU On-Line, 03 set. 2012. ISSN 1981-8769.

RICCARDI, Andrea. Paulo VI, o combate suave. 07 mai. 2018. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/578748-paulo-vi-o-combatente-suave>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RICCI, Rudá. Um conservador na direção da CNBB. **Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**. 10 mai. 2011. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/43153-um-conservador-na-direcao-da-cnbb>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

ROCHA, Terezinha Sueli de Jesus. Educação: um serviço da Igreja. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**, v. 12, n. 21, p. 22-44, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleiteo/article/view/38710/26276>. Acesso em 05 abr. 2022.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTA SÉ. Perfil Biográfico de João XXIII (1881-1963). 2014. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/biography/documents/hf\\_j-xxiii\\_bio\\_20190722\\_biografia.html](https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/biography/documents/hf_j-xxiii_bio_20190722_biografia.html). Acesso em: 14 de fev. 2023.

SANTIAGO, João Ferreira. **Educação, Igreja e Sociedade**. p. 13-23. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio Azevedo. **Sociedade, cultura e comunidade: educar para o diálogo intercultural**. Curitiba, Editora CRV, 2015.

SANTOS, José Cristiano Bento dos. O conservadorismo católico de 1964 recorrente nos ataques à Campanha da Fraternidade de 2021. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/607646-o-conservadorismo-catolico-de-1964-recorrente-nos-ataques-a-campanha-da-fraternidade-de-2021-artigo-de-jose-cristiano-bento-dos-santos>. Acesso em: Acesso em: 27 de mar. 2023.

SANTOS, Nila Michele Bastos Santos. Nem toda legalidade é justa, nem todo estado é direito democrático: o golpe da justiça iníqua, parcial e arbitrária. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Sampaio (Orgs). **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil**. São Luís: Edufma, 2021. Disponível em: [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

SARTORI, Raul. Arcebispo progressista catarinense passa a integrar colégio de Cardeais. **O Município** 29 ago. 2022. Disponível em: <https://omunicipiojoinville.com/raul-sartori-arcebispo-progressista-catarinense-passa-integrar-colegio-de-cardeais/>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra – Hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul.-dez. 2008.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SCHWENGBER, Ivan Luís. Enrique Dussel e Paulo Freire: reflexões sobre o outro na pedagogia latino-americana. **Revista Alamedas**, Toledo, v. 7, n. 1, p. 156-175, 2019. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional\\_Erechim\\_2013-1-1.pdf#:~:text=Enrique%20Dussel%20ao%20expressar%20suas%20cons](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-1-1.pdf#:~:text=Enrique%20Dussel%20ao%20expressar%20suas%20cons)

idera%C3%A7%C3%B5es%20acerca%20da,%28faminto%2Fa%2C%20mulheres%2C%20jovens%2C%20negros%29%20deixa%20de%20ser%20v%C3%ADtima. Acesso em 13 mai. 2020.

SCHWARTZ, Widson. As marcas do ‘estadista’ D. Geraldo. **Folha de Londrina**, 19 mar. 2013. Disponível em: [http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ\\_not&FWS\\_Ano\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Texto=16496&FWS\\_Cod\\_Categoria=2](http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=16496&FWS_Cod_Categoria=2). Acesso em: 07 de mar. 2023.

SILVA, Berenice Gomes. **Foi um Golpe contra a Democracia!** [In:] SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil**. São Luiz: EDUFMA, 2021. Disponível em: [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf). Acesso em: 30 de jan. 2023.

SILVA, Cleusa Alves da; LIMA, Jesumilde Pereira; MAFRA, Neuza. **Fraternidade Viva** [In:] CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Fraternidade e educação: Fala com sabedoria, ensina com amor: Manual**. Brasília: Edições CNBB, 2021.

SILVA, Wellington Teodoro da; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. A Conferência de Puebla: contexto e papel da juventude e da educação. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 17, n. 54, p. 1426-1457, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340160486\\_A\\_Conferencia\\_d\\_e\\_Puebla\\_contexto\\_e\\_papel\\_da\\_juventude\\_e\\_da\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/340160486_A_Conferencia_d_e_Puebla_contexto_e_papel_da_juventude_e_da_educacao). Acesso em: 25 de fev. 2022.

SILVA, Wellington Teodoro da; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. A Conferência de Medellín: contexto político- eclesial e posição sobre a Educação e a Juventude. **Horizonte**, Belo Horizonte, v.16, n. 50, p. 648-676, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2018v16n50p648>. Acesso em: 21 de fev. 2022.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOBREIRA, Sérgio. Profetas e Sábios – Hillel e Shammai. Disponível em: <https://sinagogashaarei.org/profetas-e-sabios-hillel-e-shammai-2/>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/53674>. Acesso em: 11 de mar. 2023.

SOUZA, Eutrópio Aécio de Carvalho, et al., **Ensino Superior**. [In:] CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Campanha da Fraternidade 2022: Manual**. Brasília: Edições CNBB, 2021.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuiza Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Ubre, Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, n. 3, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336146524> O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil possíveis consequências na habitacao popular. Acesso em: 23 de dez. 2022.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuiza Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Ubre, Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, n. 3, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336146524> O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil possíveis consequências na habitacao popular. Acesso em: 11 de abr. 2023.

SOUZA, Ney de. **História da Igreja**: notas introdutórias. Petrópolis: Vozes, 2020.

SOUZA, Ney de. Puebla, antecedentes e evento. In: SOUZA, Ney de; SBARDELOTTI, Emerson (Orgs.). **Puebla**: Igreja na América Latina e no Caribe: opção pelos pobres, libertação e resistência. Petrópolis: Vozes, 2019.

SOUZA, Ney de; MARTINS, Marcel Alves. *Gravissimum Educationis* e os desafios da educação contemporânea. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 60, n. 48, p. 882-899, jul.-dez. 2020. Disponível em:

<http://revistas.est.edu.br/index.php/ET/article/view/33/26>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SOUZA, Ney de; SBARDELOTTI, Emerson (Orgs). **Puebla: Igreja na América Latina e no Caribe: opção pelos pobres, liberação e resistência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

TAVARES, Joelmir. CNBB mantém cúpula moderada e frustra corrente conservadora. **Diário de Pernambuco**. 08 mai. 2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2019/05/cnbb-mantem-cupula-moderada-e-frustra-corrente-conservadora.html>. Acesso em: 27 de mar. 2023.

TEIXEIRA, Cristina Bárbara; RIBEIRO, Elisa Antônia. A Base Nacional Comum Curricular e a lei n. 13.415/2017. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 20, n. 45, p. 1-10, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/1333/1484/4919>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TFOUNI, Fábio Elias Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. O Papa Francisco na mídia: política, ideologia e cinismo. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 42, p. 154-177, abr.-jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

WIKIPÉDIA. **Conferência Nacional dos Bispos do Brasil: presidentes, vice-presidentes e secretários-gerais**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia\\_Nacional\\_dos\\_Bispos\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia_Nacional_dos_Bispos_do_Brasil). Acesso em 03 de mar. 2022.

WOLFART, Graziela; DALLA ROSA, Luis Carlos. O Concílio do impulso para a reconciliação. Entrevistado: John O'Malley, **IHU On-Line**, São Leopoldo, ano XII, n. 401, p. 7-9, set. 2012. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao401.pdf>. Acesso em 03 de jan. 2022.

WOOLF, Jeffrey. Contraponto: a arte judaica da controvérsia. p. 446-448. [In:] DORÉ, Joseph; PODOTTI, Christine (Orgs.). **Jesus: a enciclopédia**. [Tradução de: Gentil Avelino Titton]. Petrópolis, Vozes, 2020.