

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESCOLAS CATÓLICAS: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASIS AND THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF CATHOLIC SCHOOLS: POSSIBLE APPROACHES

Luis Eduardo Duarte NOVAIS¹

Resumo: Considerando o caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por conseguinte, as inexoráveis implicações de suas proposições sobre os currículos das escolas católicas, impõe-se a exigência de se problematizar a adequação dos currículos desses estabelecimentos de ensino aos postulados da Base, assegurando, a essas instituições, coerência com seus projetos educativos. Assim, este artigo, elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, procura encontrar pontos de aproximação entre as concepções pedagógicas subjacentes à BNCC e ao Magistério Eclesial, por meio do estudo comparativo entre a própria Base e documentos da Congregação para a Educação Católica. Tendo em vista a relevância outorgada por essas duas instâncias ao sentido humanizador da educação, conclui-se que tanto a BNCC quanto o Magistério da Igreja sublinham a necessidade de se alargar a noção de educação escolar, alcançando a ideia de formação humana plena, no horizonte da característica de intencionalidade de um currículo organizado segundo o paradigma das competências.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Escolas Católicas. Humanização da Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo – elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório – procura estabelecer relações entre a concepção de currículo subjacente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a compreensão desenvolvida pelo Magistério da Igreja Católica Apostólica Romana acerca dos dois fundamentos curriculares em torno dos quais se organiza a Base, isto é, o desenvolvimento de competências e a educação integral (BRASIL, 2017b).

Convém esclarecer, logo de início: o Magistério da Igreja acerca da educação escolar – a que se faz referência no âmbito deste texto – compreende o conjunto de documentos eclesiais que determinam as diretrizes segundo as quais se organizam as escolas católicas.

Atualmente, esse Magistério é exercido, em nível mundial, pela Congregação para a Educação Católica, que insiste em afirmar: “Para compreender em profundidade qual é a missão específica da escola católica é oportuno apelar ao conceito de *escola*, precisando que, se não for *escola* e não reproduzir os elementos que caracterizam a

¹ Doutorado em Educação (PUC/SP, 2020); professor da Escola Católica Querigma (São Carlos, SP). E-mail: duartenovais.educador@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-9842-3797>

escola, não pode ser escola *católica*” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977). Por isto, “a escola católica não pode ser pensada separadamente das outras instituições da educação nem conduzida como corpo à parte, mas deve relacionar-se com o mundo da política, da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997).

Conforme Novais e Silveira (2017), os documentos do Magistério Eclesial sobre a educação escolar apresentam uma análise abrangente da realidade educacional, que transcende o universo específico da escola católica. De acordo com estes autores, a relevância, a consistência e a amplitude dos elementos antropológicos, filosóficos, históricos, pedagógicos, políticos e teológicos que compõem a estrutura desses documentos qualificam a Igreja como interlocutora indispensável junto aos areópagos contemporâneos que discutem as vicissitudes, os desafios e as perspectivas da educação hodierna.

Todas as instituições escolares dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, sejam elas de natureza pública ou privada – incluídas, portanto, aquelas de orientação confessional – devem tomar a BNCC como referência obrigatória para fundamentar os processos de concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão de suas propostas pedagógicas e dos currículos correspondentes a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017a).

Assim, considerando a característica intrinsecamente normativa da BNCC e, por conseguinte, as inexoráveis implicações de suas proposições sobre os currículos das escolas católicas, impõe-se a exigência de se problematizar a necessária adequação dos currículos desses estabelecimentos de ensino aos postulados da Base, assegurando, a essas instituições, a devida coerência com seus projetos educativos.

A BNCC E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

De acordo com a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, aprovada junto ao Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), a BNCC determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que “compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 42). Essas aprendizagens essenciais, definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressam-se em competências gerais.

Segundo Chizzotti e Casali (2012) o fundamento normativo de um currículo organizado por competências “prevê a integração compreensiva das aprendizagens que dê ao aluno condições de ampliar sua experiência pessoal e sua compreensão do mundo e, com aquilo que aprendeu, seja capaz de agir adequadamente”

(CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 26). Para Chizzotti e Casali (2012), um currículo organizado por competências está implicado em uma epistemologia que mobiliza o aluno a aplicar o aprendizado nas situações concretas de sua vida.

Com efeito, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 2/2017, compreende-se competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 42).

Portanto, segundo a própria Base, o desenvolvimento de competências – no contexto da educação escolar – deve assegurar a afirmação de valores e o estímulo a ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2017b, p. 8).

Trata-se de favorecer a dimensão humanizadora da educação, o que envolve a abertura ao diálogo e a cooperação para a promoção do bem comum, como estabelecido pela Congregação para a Educação Católica (2017):

Uma educação humanizada 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 (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

Esse aspecto humanizador da educação é amplamente valorizado pela Igreja. De fato, ela compreende que a finalidade essencial da educação seja humanizar e personalizar o homem. Neste sentido,

[...] a educação humaniza e personaliza o homem quando consegue que este desenvolva plenamente o seu pensamento e sua liberdade, fazendo-os frutificar em hábitos de compreensão e comunhão com a totalidade da ordem real; por meio destes, o próprio homem humaniza o seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história (CELAM, 2004, p. 524).

Sob essa perspectiva, a educação humanizadora possibilita à pessoa “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017b, p. 14).

Entretanto, se a escola ocupar-se de proporcionar ao estudante, exclusivamente, o acúmulo de informações, ela não alcançará esses objetivos. Por isto, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências para que o aluno possa

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017b, p. 14).

Assim, a Base supera a noção – cada vez mais difundida – que associa competência ao conceito de *skill* (ou habilidade), direcionado para o trabalho profissional, diretamente ligado à ideia de capacitação e, mais propriamente, de qualificação. De acordo com esta concepção, compreende-se competência como o saber operacional de uma ação, preterindo-se os conhecimentos e os valores pessoais e sociais indispensáveis à formação dos alunos (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Logo, para responder ao pragmatismo e ao utilitarismo que, contemporaneamente, parecem colonizar o mundo da educação, a escola deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, identificadas pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como “os quatro pilares do conhecimento”, quais sejam o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” (DELORS, 1997). Contudo, esta mesma Comissão adverte:

[...] 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 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, 1997, p. 90).

Essa preocupação é, igualmente, compartilhada pelo Magistério da Igreja. Neste sentido, a Congregação para a Educação Católica (2014) enfatiza:

Hoje pede-se que os sistemas escolares promovam o desenvolvimento das competências e não transmitam só conhecimentos. O paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, supera a aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades. Isso refere-se ao desenvolvimento de todos os recursos pessoais do aluno e cria um vínculo significativo entre escola e vida. É importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com outros e crescer em humanidade. Existem competências como aquela de tipo reflexivo, onde se é autor responsável dos próprios atos; aquela intercultural, deliberativa, da cidadania, que

aumentam de importância no mundo globalizado e se referem a nós diretamente, como também as competências em termos de consciência, de pensamento crítico, de ação criadora e transformadora (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Decerto, o conjunto de competências gerais pelas quais a BNCC expressa os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes envolve, além do “saber” e do “saber fazer”, também o “saber viver juntos” e o “saber ser”. Dentre estes, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 destaca:

- colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- exercitar a reflexão, a análise crítica, a imaginação, a criatividade e a solidariedade;
- desenvolver o senso estético;
- expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos para produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação;
- acolher e valorizar a diversidade de saberes, identidades, vivências culturais e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- argumentar e defender ideias, pontos de vista e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, posicionando-se, eticamente, em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta;
- conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos (de forma harmônica) e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro.

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO SUBJACENTE À BNCC

Ao propor a integração de diferentes possibilidades de aprendizagem, por meio da indicação explícita daquilo que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, para “saber viver juntos” e “saber ser”, a Base supera o entendimento segundo o qual o currículo

é compreendido, apenas, como plano de estudos ou programa de escolarização, isto é, um elemento pedagogicamente neutro e atemporal de um necessário processo social de transmissão de conhecimentos, em torno dos quais subsiste um acordo geral desinteressado.

A BNCC firma a ideia de que o currículo encerra um projeto de humanidade, propositadamente desenvolvido para formar identidades, orientar comportamentos e estruturar personalidades. Com efeito, a Base está comprometida com a construção intencional dos processos educativos (BRASIL, 2017b, p. 14).

Essa noção de currículo também é reconhecida pela Igreja. Segundo ela, “nenhum mestre educa sem saber para que educa e em que direção educa. Há um projeto de homem encerrado em qualquer projeto educativo; e este projeto vale ou não segundo construa ou destrua o educando. Este é o valor educativo” (CELAM, 2004, p. 752). Segundo a Congregação para a Educação Católica (1977) “a escola é, com efeito, um centro em que se elabora e se transmite uma concepção específica do homem e da história” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977).

Nesse sentido, discursando a estudantes e professores de escolas italianas, em 10 de maio de 2014, o Papa Francisco advertiu: “A educação não pode ser neutra. Ou é positiva ou é negativa; ou enriquece ou empobrece; ou faz crescer a pessoa ou a deprime, pode até corrompê-la” (FRANCISCO, 2014).

Anteriormente, a Congregação para a Educação Católica (1982) já se pronunciara a esse respeito: “Não se fala da escola neutra porque esta, na prática, não existe” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982).

Afastar-se do conceito de uma escola potencialmente neutra é imprescindível, pois, contemporaneamente, os aspectos metodológicos têm adquirido uma importância maior do que os próprios objetivos educacionais. “Na teorização pedagógica dominante, existem mais preocupações pelo *como* ensinar que pelo *que* se deve ensinar. Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Indiscutivelmente, essa realidade exaure de significado qualquer empreendimento formativo, uma vez que se deixa de expressar, com a devida clareza, a opção por valores culturais e valores de vida aos quais se vinculam todas as atividades escolares.

De fato, “no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17), pois a educação escolar e as instituições criadas para esse fim são “respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 147).

Sobre essa necessidade de se consignar um sentido às práticas didático-pedagógicas estabelecidas pelo currículo escolar – considerando-as em sua relação com questões que se perguntem pelo por quê das formas de organização do conhecimento no contexto da escola – a Congregação para a Educação Católica (1997) afirma:

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

Mais recentemente, a Congregação para a Educação Católica (2014) retomou essa questão:

O ‘modo’ em que se aprende hoje parece ser mais relevante do que o ‘que coisa’ se aprende; assim como o modo de ensinar parece mais importante do que os conteúdos do ensino. [...] Não se deve menosprezar o valor dos conteúdos da aprendizagem. Se não é indiferente o *como* um aluno aprende, também não o é o que *coisa*. É importante que os professores saibam selecionar e propor à consideração dos alunos os elementos essenciais do patrimônio cultural, acumulado no tempo, e o estudo das grandes questões que a humanidade enfrentou e enfrenta. Caso contrário, o risco é o de ter um ensino orientado a fornecer unicamente o que parece ser *útil* hoje, porque pedido por uma exigência econômica e social contingente, mas que se esquece daquilo que para a pessoa humana é *indispensável* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Portanto, a escola deve integrar, em seu itinerário formativo, uma referência explícita à realidade em que se inspira e da qual tudo depende na instituição. De acordo com a Congregação para a Educação Católica (2002), “a explicitação do fundamento antropológico, da proposta formativa da escola, é uma urgência, sempre mais inadiável, nas sociedades complexas” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2002).

A BNCC E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

No horizonte da característica de intencionalidade atribuída ao currículo e subjacente ao conceito de competência que lhe é inerente, a Base afirma, de maneira explícita, seu compromisso com a educação integral, reconhecendo, assim:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017b, p. 14).

Esse desafio de uma educação integral também é assumido pelo Magistério Eclesial. A Congregação para a Educação Católica (2014) afirma que “é preciso respeitar a pessoa dos alunos na sua integralidade, desenvolvendo uma multiplicidade de competências que enriquecem a pessoa humana, a criatividade, a imaginação, a capacidade de assumir responsabilidades, a capacidade de amar o mundo, de cultivar a justiça e a compaixão” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Com efeito, existe uma miríade de documentos eclesiais que compreendem a educação escolar na perspectiva de um processo de formação humana plena, considerando a extensão da vida em todos os seus aspectos – sensível, espiritual, intelectual e moral, individual e social.

É importante sublinhar que essa concepção de educação integral, desenvolvida pelo Magistério da Igreja, vincula-se aos fundamentos do chamado *humanismo integral*, proposto pelo intelectual neotomista francês Jacques Maritain (1882-1973).

De acordo com o sistema filosófico maritainista, a formação do homem deve provê-lo “das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais” (MARITAIN, 1968, p. 36), proporcionando-lhe “a retidão da vontade e a aquisição da liberdade interior, bem como o estabelecimento de uma sã relação com a sociedade” (MARITAIN, 1968, p. 60).

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

Por conseguinte, Maritain (1968) acredita que a educação escolar pode promover uma verdadeira revolução moral, capaz de alterar a consciência social dos

estudantes. Esse mesmo entendimento é expresso pela Congregação para a Educação Católica (2002):

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

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

Em síntese, para a Igreja, a educação integral é aquela que “transforma o conteúdo das ciências em conformidade com a plena realização da pessoa e de sua pertença à humanidade” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

Por isso, dirigindo-se aos participantes da Reunião Plenária da Congregação para a Educação Católica, em 9 de fevereiro de 2017, o Papa Francisco declarou que “a educação é fazer nascer, é fazer crescer, coloca-se na dinâmica do dar a vida. E a vida que nasce é a fonte mais borbulhante de esperança: uma vida orientada para a busca da beleza, da bondade, da verdade e da comunhão com os outros em vista de um crescimento comum” (FRANCISCO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter normativo intrínseco à BNCC – que se estende a todas as escolas do Brasil, sejam elas de natureza pública ou privada – e, por conseguinte, as inevitáveis implicações de suas proposições sobre os currículos dos estabelecimentos de ensino confessionais, impõe a necessidade de se encontrar elementos de convergência entre os postulados da Base e as orientações do Magistério da Igreja que disciplinam a concepção das propostas educativas das escolas católicas.

Evidentemente, o estudo em questão (e a análise comparativa que lhe é inerente) sustenta a tese de que o Magistério Eclesial acerca da educação escolar avança para além do perímetro da escola católica. Logo, admite-se, por pressuposto, que a compreensão católica sobre a educação escolar deve ser referenciada junto às reflexões acadêmicas que se firmam em torno da realidade educacional contemporânea.

Assim, a pesquisa que norteou a elaboração deste artigo permitiu encontrar importantes pontos de aproximação entre as concepções pedagógicas subjacentes à

BNCC e ao Magistério da Igreja (expresso por meio de documentos da Congregação para a Educação Católica).

Um desses pontos envolve a relevância consignada ao sentido humanizador da educação, particularmente com relação à formação das jovens gerações para o exercício de um humanismo solidário em ambientes fortemente perpassados pela afirmação da cultura do consumo, da ideologia do conflito e do pensamento relativista: trata-se de superar, por meio de itinerários educativos adequados, o chamado “paradigma da indiferença”, que, paulatinamente, imiscui-se ao tecido social, esvaziando de significado o compromisso pessoal com o bem-comum (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017).

De fato, o Papa Francisco adverte: “Antes de tudo, diante de um individualismo infestante, que nos torna humanamente pobres e culturalmente estéreis, é necessário *humanizar a educação*” (FRANCISCO, 2017).

No âmbito da Base, o objetivo de se desenvolver uma educação humanizada explicita-se por meio da definição de um conjunto de competências que assegurem aos estudantes a possibilidade de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1997). Este é o mesmo entendimento da Igreja: “É importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com os outros e crescer em humanidade” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Por conseguinte, tanto a BNCC quanto o Magistério Eclesial percebem a intencionalidade intrínseca aos processos de composição dos currículos escolares – propositadamente organizados segundo projetos específicos de humanidade –, e a necessidade de se alargar a noção de educação escolar, alcançando a ideia de formação humana plena.

O compromisso da Base com uma educação que se quer integral pressupõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017b, p. 15). Isto não significa ignorar as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios, historicamente construídos, mas decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos diferentes componentes curriculares, firmando fortes vínculos entre eles, para que se possa, efetivamente, contextualizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de intervenção sobre a realidade.

Nesse sentido, a Congregação para a Educação Católica (2014) adverte:

De modo especial, a escola deixa de ser um ambiente que favorece uma aprendizagem completa, se aquilo que o aluno aprende não se torna também uma ocasião de serviço à própria comunidade. Ainda hoje muitos alunos consideram a aprendizagem uma obrigação ou imposição. [...] Quando, porém, os alunos têm a oportunidade de experimentar que aquilo que aprendem é importante para a sua vida e para a vida da comunidade a que pertencem, a motivação deles muda. É

desejável que os professores proponham aos alunos ocasiões para experimentar o impacto social daquilo que aprendem, favorecendo assim a descoberta da relação entre a escola e a vida, e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de cidadania ativa (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

De acordo com a BNCC, as ações de interdisciplinaridade exigem que se fortaleça “a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017b, p. 6). Do mesmo modo, a Congregação para a Educação Católica (2014) espera que os professores estejam preparados para criar e gerir ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades para os alunos, pois

[...] um ensino que promove só a aprendizagem repetitiva, que não favorece a participação ativa dos alunos, que não desperta neles a curiosidade, não é suficientemente desafiante a ponto de suscitar a motivação. Aprender através da pesquisa e da solução de problemas educa as capacidades cognitivas e mentais diferentes e mais significativas do que aquelas de uma simples recepção das informações, e estimula também a modalidade de trabalho colaborativo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Portanto, a Base e o Magistério da Igreja são unânimes em apontar a necessidade de se outorgar, ao estudante, o devido protagonismo em seu processo de aprendizagem, como forma de lhe proporcionar uma apropriação crítico-reflexiva da realidade, a solidariedade, a iniciativa, a flexibilidade, a ética, a criatividade e a autonomia.

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

NOVAIS, L. E. D. The National Curricular Common Basis and the Pedagogical Projects of Catholic Schools: possible approaches. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 105-118, 2020.

Abstract: Considering the normative character of the National Curricular Common Basis (BNCC) and, therefore, the inexorable implications of its propositions on the curricula of catholic schools, it is necessary to question the adaptation of the curricula of these schools to the postulates of Basis, ensuring that these institutions have coherence with their educational projects. Thus, this article, elaborated from a qualitative research, of exploratory nature, seeks to find approach points between the pedagogical conceptions underlying the BNCC and the Ecclesial Magisterium, through the study of the Basis itself and documents from the Congregation of Catholic Education. In view of the relevance given by these two instances of the humanizing meaning of education, it is concluded that both the BNCC and the Church Magisterium stress the need to

broaden the notion of school education, reaching the idea of full human formation within the horizon of the characteristic of intentionality of a curriculum that is organized according to the competencies paradigm.

Keywords: National Common Curricular Basis. Catholic Schools. Humanization of Education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017a. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. M. D. O paradigma curricular europeu das competências. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *A escola católica*. 19 mar. 1977.

Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. *O leigo católico, testemunha da fé na escola*. 15 out. 1982. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_po.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. *Dimensão religiosa da educação na escola católica*. Orientações para a reflexão e a revisão. 7 abr. 1988. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_po.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. *A escola católica no limiar do terceiro milênio*. 28 dez. 1997. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. *As pessoas consagradas e a sua missão na escola*. Reflexões e orientações. 28 out. 2002. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_po.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova. *Instrumentum laboris*. 7 abr. 2014. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_it.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. Educar ao humanismo solidário. Para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a *Populorum progressio*. 16 abr. 2017. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

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

DELORS, Jacques (coord.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI. Brasília, UNESCO; São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCISCO. *Discurso do Papa Francisco aos estudantes e professores das escolas italianas*. 10 mai. 2014. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. *Discurso do Papa Francisco aos participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica (para as Instituições de Estudo)*. 9 fev. 2017. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed., 2000.

MARITAIN, J. *Rumos da Educação*. Rio de Janeiro: Agir, 5ª ed., 1968.

NOVAIS, L. E. D.; SILVEIRA, N. D. R. Educação humanizadora: escola na visão cristã católica e a concepção das teorias curriculares críticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1234-1266, 2017.

Recebido em: 06/02/2020.

Aprovado em: 15/05/2020.

