



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Desafios e Oportunidades para a Educação Católica nas Culturas Contemporâneas

Dias 15 a 18 de julho de 2015, PUCPR - Curitiba/PR

Anais do Congresso Nacional de Educação Católica

Ano 01, número 01 - Julho de 2015 | ISSN: 2447-0082





III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Desafios e Oportunidades para a Educação Católica nas Culturas Contemporâneas

Anais do Congresso Nacional de Educação Católica

Ano 01, número 01 - Julho de 2015

ISSN: 2447-0082

Brasília - DF, julho de 2015



ANEC
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL





III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Desafios e Oportunidades para a Educação Católica nas Culturas Contemporâneas

Anais do Congresso Nacional de Educação Católica

Ano 01, número 01 - Julho de 2015

Expediente

ANEC - Diretoria Nacional

Ir. Paulo Fossatti (Diretor Presidente)
Ir. Irani Rupolo (Diretora 1ª Vice-Presidente)
Ir. Eulália Maria Wanderley de Lima (Diretora
2ª Vice-Presidente)
Ir. Marli Araújo da Silva (Diretora 1ª Secretária)
Frei Claudino Gilz (Diretor 2º Secretário)
Pe. Roberto Duarte Rosalino (Diretor 1º
Tesoureiro)
Prof. Francisco Morales (Diretor 2º Tesoureiro)

ANEC - Conselho Superior:

Pe. Marcelo Fernandes de Aquino (Presidente)
Pe. Jose Marinoni (Vice-Presidente)
Ir. Mariluce Nilo Moucort (Secretária)

Conselheiros:

Frei Gilberto Garcia Gonçalves
Prof. Wolmir Therezio Amado
Ir. Maria Imaculada Esquerdo
Pe. Mario Sundermann
Ir. Márcia Edvirges Pereira dos Santos
Ir. Clemente Ivo Juliatto

Suplentes:

Pe. Christian de Paul Barchifontaine
Ir. Adair Aparecida Sberga
Profª. Angela de Mendonça Engelbrecht

Comitê Científico do III Congresso ANEC

Profª. Adriane Lobão
Prof. Antônio Boeing
Prof. Ari Eustáquio da Silva
Pe. Christian de Paul de Barchifontaine
Prof. Elder Alves da Silva
Prof. Elizabeth Landim Gomes Siqueira
Profª. Giselli Hummelgen
Prof. Harlei Antonio Noro
Ir. Iranilson Correia de Lima
Profª. Isabel Cristina Rodrigues de Castro
Profª. Júlia Eugênia Cury
Ir. Márcia Edvirges Pereira dos Santos
Prof. Marco Aurélio Ghislandi
Ir. Maria das Graças Sores
Ir. Maria Imaculada Esquerdo
Profª. Michelle Jordão
Prof. Ricardo Espindola
Profª. Tatiana Portela
Ir. Valter Pedro Zancanaro
Prof. Weliton Adriano Fiorese

Produção: Departamento de Comunicação ANEC - 2015

*Os artigos publicados nestes anais são de inteira responsabilidade de seus autores.
As opiniões expressas não necessariamente refletem as opiniões desta Associação.*

ISSN: 2447-0082



Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

SCLN Quadra 102 Bloco C Sala 102
CEP:70722-530 - Brasília/DF

Fone: 61 3533-5050 - Fax: 61 3533-5070
www.anec.org.br | anec@anec.org.br

Sumário

Fórum de Diretores de Escolas

Competências socioemocionais: educação para o século XXI	13
Fluxo de conteúdos: Uma alternativa interdisciplinar à fragmentação da aprendizagem no ensino médio.....	29
Acervo impresso e digital: Bibliotecas híbridas	35
Transição da educação infantil para os anos iniciais.....	43

Fórum de Mantenedoras de Escolas

Educação digital x inclusão digital.....	51
Uma experiência de gestão em mantenedora.....	61
Gestão de crise de imagem em organizações educacionais	67
Imunidade tributária	89
A unificação dos projetos político-pedagógicos dos cursos (pppcs) de graduação presencial e a distância do claretiano: Rede de educação	91

Fórum de Gestores Acadêmicos

Qualidade da educação superior e suas decorrências para a formação continuada dos professores	101
Universidade-bairro vila tamarindo: Conhecimentos e competências para incrementar educação, saúde, geração de renda e habitabilidade.....	113
O desenvolvimento do capital humano nas instituições de ensino: A vivência da espiritualidade como mobilizadora do bem-estar no ambiente educacional.....	129
Profesores principiantes na escola da educação básica: Dimensões da prática pedagógica	139

Fórum de Coordenadores de Cursos de Graduação

Festival do filme minuto, uma ferramenta interdisciplinar	149
Implementação do ambiente virtual de aprendizagem (ava) edmodo no acompanhamento e orientação de trabalhos de conclusão de curso (tcc).....	157
O projeto integrador nos cst do EAD do Claretiano	167
Núcleo docente estruturante: a experiência do curso de educação física licenciatura do claretiano centro universitário	175
O reflexo da interação no processo de ensino aprendizagem do aluno de educação a distância: pesquisa comparativa em uma instituição de ensino nos anos de 2012 e 2015.....	181

Fórum das CPAs

Sistema de qualidade na gestão escolar: Uma estratégia de avaliação e melhoria na rede de escolas jesuítas da américa latina (flacsi)	197
Processo de inovação na gestão da comissão própria de avaliação em ies privada do recife/pe	211

Fórum de Coordenadores de Pastoral Escolar

Projeto gentileza: currículo, humanidades e transformação social	225
Um olhar sobre a realidade da pastoral escolar na escola católica	233
Conhecendo e vivenciando a história de vida de Marcelino Champagnat.....	243
Desafios do ecumenismo e da educação popular na ambiência escolar marista	255
Curso de formação integral lassalista.....	267
Memória e identidade: Um relato sobre a criação de um centro de memória numa IES Católica.....	279



Oficinas

Trabalho em rede do grupo Bom Jesus: Histórico e resultados alcançados	289
Logoeducação - Educação centrada no sentido: Contribuições da logoterapia para a pedagogia	299
Programa de inclusão educacional e acadêmica – PIEA/Unisinos.....	311
A busca pela excelência na disciplina de ciências do ensino fundamental	321
na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (Afesbj): A formação docente e o incremento da metodologia, por meio da investigação.....	321
História, fundamentos e metodologia da coleção: Redescobrir o universo religioso.....	331
Uma escola em pastoral: semeando o prazer de aprender e conviver.....	341
Projeto curta na educação.....	357
Diversificando a metodologia de ensino por meio de estações de aprendizagem	365
As competências do educador coach e a neuroeducação: Uma alavanca para o diferencial das escolas católicas	367
A educação para o pensar: Na reflexão como método de aprendizagem da escola e para a vida	369
Como ter alunos éticos, sinérgicos e proativos?.....	375
Orientação de estudos: Uma possibilidade de intervenção psicopedagógica	383

CC Extensão e Inserção Social

Responsabilidade ambiental: O caminho trilhado para a ambientalização da PUC Minas	391
Estratégias de inclusão dos surdos no ensino superior: Estudo de caso no Centro Universitário La Salle/ Unilasalle - Canoas/ RS	401
A educação infantil e seu cotidiano: Um relato de experiência em um centro de educação infantil na Universidade Católica Dom Bosco.....	411

CC Pesquisa e Pós Graduação

Seminário das indústrias criativas: Potencialização do conhecimento e do desenvolvimento de um polo produtivo	419
--	-----

CC Atividades de Pastoral

A dimensão ecumênica e inter-religiosa da Pastoral Escolar na Escola Católica: Fundamentos teológicos e horizontes para a ação.....	429
Peregrinação pelos caminhos dos missionários jesuítas” espiritualidade, cultura e convivência.	441
Pastoralidade: A dimensão do cuidado integral nas relações estabelecidas dentro da instituição.....	451
Nos Passos de Inácio	461
Pastoral da juventude estudantil na articulação da consciência juvenil em colégios católicos.....	473
A dimensão pedagógica da religião.....	489
Mediação simbólica na ação pastoral escolar e sua contribuição na formação de valores com crianças de educação infantil.....	503
Apadrinhamento.....	509
Pastoral no currículo: Recortes e possibilidades de espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores	519
Convivendo com as diferenças.....	531
Programa de solidariedade.....	535
Busca pelo equilíbrio interior	545
Musical de evangelização.....	549

CC Metodologia e Avaliação Discente

Avaliação diagnóstica - Um caminho de desafios e aprendizagens	561
Relatos de experiência na perspectiva dos professores	577
Metodologias ativas – Blended learning: Da complexidade ao sentido do aprendizado por meio de experiências significativas de aprendizagem em tempo de cultura digital	581
Aprendizagem através de projetos	595

Ensino Médio Na Educação Contemporânea.....	599
Literatura e robótica: Atividade interdisciplinar.....	607
Projeto de formação de leitores: Criação literária e produção cinematográfica em turmas do ensino médio	617
Projeto Municípios Catarinenses: Pluralidade cultural e construção da identidade cidadã.....	627
Programa 2ª milha: Para aqueles que querem “algo mais”	637
Programa juventude lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!	649
Projeto óptica da fotografia: Pinhole	663

CC Formação Docente

Um estudo inicial com egressos dos cursos de licenciatura.....	673
Integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na práxis do corpo docente	683
A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: Um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant’anna, Santa Maria, RS.....	699
Práticas de arte na formação de professores e funcionários	717
Ressignificação e aprimoramento da área de ciências humanas nos anos iniciais: Construindo um novo espaço de aprendizagem.....	729
Reflexos do estudo sobre autorregulação e metacognição da aprendizagem no contexto escolar.....	745
Construção de identidades de área de conhecimento: Reflexões a partir de um ensaio com professores	761
do ensino médio do Colégio Marista Rosário em Porto Alegre Impactos do pnaic no ensino da alfabetização matemática. Análise sobre formação continuada de professores, práticas e o ensino em escolas públicas municipais de Fortaleza-CE.....	769
Formação continuada de professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas	779
Formando uma escola profética para o século XXI	793
Formação de professores para trabalhar com as metodologias ativas.....	801

CC Projeto Pedagógico

A dimensão evangelizadora do currículo na escola confessional	813
Projeto cerrado	819
Aprender em rede: Iniciativa educacional para promover projetos colaborativos online.....	831
Projeto “o mundo da fantasia”	837
Espaços de intervenção e acompanhamento da coordenação pedagógica: Assessoria pedagógica compartilhada	845
Proposta educativa da Rede La Salle Brasil-Chile: Do processo constitutivo às suas perspectivas de efetivação nos contextos educacionais	859
Um relato de experiências matemáticas.....	873
Metodologias ativas no ensino de ciências	881
Programa educação para o pensar: Crianças, adolescentes e jovens filosofam.....	891
Projeto político pedagógico: Uma ferramenta eficaz.....	899
Gestão dos “espaçotempos” da escola	903

CC Gestão Acadêmica

A tríplice hélice na perspectiva de um Centro Universitário Comunitário no Sul do Brasil: Estudo de caso do Unilasalle.....	915
Gestor escolar e sua influência na promoção do bem-estar docente.....	923
Responsabilidade social: percepções de egressos de uma instituição de ensino superior comunitária.	937
Governança corporativa: Um olhar para as práticas de gestão universitária de uma instituição de ensino superior comunitária do sul do Brasil.....	949

CC Gestão Administrativa da Atividade Acadêmica

A dimensão da estratégia nas organizações educacionais: Possibilidades e desafios	961
Programa de nivelamento: Contribuindo para a permanência e sucesso dos acadêmicos no Unilasalle.....	969



CC Outros Temas

Educação inclusiva no Ensino Superior: A experiência da disciplina de introdução à Educação Superior na Universidade Católica de Brasília	983
O fenômeno bullying e suas implicações na clínica psicológica: Relato de casos e algumas reflexões no âmbito escolar	993
A criança na pedagogia Waldorf	1005
Educação para a formação integral do sujeito: Contributos do modelo de educação católica.....	1013
Juventudes e ensino médio na realidade educacional brasileira: Um estudo sobre tessituras curriculares à luz do pensamento complexo.....	1025
Programa educação para o pensar e escolas reflexivas: O desafio de formar bons cristãos e honestos cidadãos.	1037
Festival da canção do colégio Catarinense	1043

Pôsteres

A contribuição da avaliação da aprendizagem na produção do fracasso escolar	1057
Análise da concepção de meio ambiente desenvolvida por estudantes do 6º ano: A necessidade de uma visão socioambiental.....	1071
Discussões sobre currículo e estudo das possibilidades de inclusão de alunos surdos...1079	
Você na rede	1095
Relação do curso de graduação em Fisioterapia do Claretiano Centro Universitário com a comunidade através dos serviços prestados nos estágios.....	1101
Invertendo os papéis: o que dizem os alunos sobre ensinar e aprender?	1111
Acolhimento, uma ferramenta essencial para o estabelecimento da parceria pais e escola.....	1119
Avaliação dos aspectos analíticos, práticos e criativos da inteligência em alunos do ensino médio numa perspectiva da teoria triárquica de Robert Sternber	1127
Uma análise do gam (grupo de animação missionária) como possibilidade de educação sociocomunitária: Superando pensamentos abissais	1135
Engenharia reversa aplicada em banco de dados. Resumo de interatividades de um fórum virtual de curso de pós-graduação na modalidade EAD.....	1141
Implantação da coleta seletiva de pilhas e baterias de uso doméstico em uma comunidade escolar: Um relato de caso	1155
Delineando o caminho: Juventude construindo o projeto de vida	1159
O verdadeiro papel da internet no tráfico sexual.....	1171
Trabalho escravo, uma análise de consciência	1175
Tráfico humano	1181
Clinica ampliada na escola: por uma proposta psicológica para escola.....	1187
A responsabilidade social no projeto educativo claretiano: Por uma educação humanizante e humanizadora	1195
Programa educação para o pensar: 25 anos transformando escolas em comunidades reflexivas por uma filosofia	1203



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Fórum de Diretores de Escolas

 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Competências socioemocionais: educação para o século XXI

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio. COLAGROSSI, ALR*
RODRIGES, Miriam. RODRIGUES, M

Resumo

É com satisfação que apresentamos este texto para submissão ao III Congresso Nacional de Educação Católica: Mística, Conhecimento, Competências – PUC Curitiba, a ser realizado nos dias 15 a 18 de julho de 2015. Neste resumo é apresentado o Programa Compasso Socioemocional, suas competências e estratégias, e a implementação do programa nas Escolas Estaduais de Ensino Integral Fundamental Ciclo I no estado de São Paulo. O Programa Compasso Socioemocional é um programa para todos os alunos que visa aumentar o sucesso acadêmico e social dos alunos e diminuir problemas de comportamento por meio do ensino de habilidades socioemocionais aliadas às funções executivas. No princípio de 2014, os apoiadores do Programa Educação Compromisso de São Paulo (um grupo liderado por membros da sociedade civil que buscam melhorar a Educação no Estado) começaram um inovador projeto em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: pensar em um modelo para as Escolas Fundamentais de Ciclo I de período integral. Um dos pilares propostos para marcar a construção desse modelo era a inserção do trabalho com competências socioemocionais como fio condutor de práticas de ensino-aprendizagem. Foi definido um projeto piloto com aproximadamente 6.000 alunos iniciado em fevereiro de 2015. A implementação nas escolas de ensino integral é realizada a partir da distribuição do material didático socioemocional para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. O professor de sala de aula é o responsável pela difusão do programa na classe, sendo previamente capacitado com formações e oficinas mensais pelos formadores Compasso.

Os resultados obtidos são muito favoráveis, as escolas e professores que aderiram ao programa relatam mudanças comportamentais nos alunos, indicando a absorção dos conceitos e desenvolvimentos das habilidades e competências socioemocionais. A implementação do Programa Compasso na rede pública de ensino tem se mostrado uma escolha acertada para alunos e professores. O programa pode ser implementado em escolas públicas e privadas, a aquisição de competências socioemocionais ensina às crianças não somente a gerir suas emoções, mas também como ser agentes ativos em suas próprias vidas.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais. Escolas de Ensino Integral. Programa Compasso.

*Mestre



As discussões atuais sobre inovação em educação voltam-se para o estudo das competências para o século XXI. Formuladas e estudadas por grupos de todo o mundo, essas competências delineiam características de indivíduos bem-sucedidos na Era da Informação. Elas traçam um perfil acadêmico, social e profissional, e afirmam que a educação moderna precisa dar conta das mesmas.

Segundo Tony Wagner (2008), as competências do século XXI podem ser descritas como: Pensamento Crítico e Resolução de Problemas, Colaboração e Liderança, Agilidade e Adaptabilidade, Iniciativa e Empreendedorismo, Comunicação Oral e Escrita Efetiva, Acesso e Análise de Informações, Curiosidade e Imaginação. Na Secretaria do Estado de São Paulo, esse movimento aparece claramente nas propostas de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil já incorporados nos novos modelos de ensino integral de Ensino Fundamental II e Médio.

Perrenoud (1999) afirma que “uma competência orquestra um conjunto de esquemas”, que envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação, ação e adaptação. Ao adquirir uma competência, adquire-se a capacidade de mobilizar os mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência abarca, portanto, um conjunto de conhecimentos interdisciplinares para ser completa.

O CASEL define como essenciais as seguintes competências socioemocionais¹ (Yoder, 2014):

Autoconhecimento é a capacidade de reconhecer seus sentimentos, interesses e pontos fortes, e manter um nível de eficiência pessoal. Saber reconhecer suas dificuldades e facilidades (Payton et al., 2000), e seu posicionamento em relação a isso, influencia as escolhas acadêmicas e quanto persistem em suas dificuldades (Zimmerman, 2000), e se irão ou não pedir ajuda aos professores. (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998).

Autocontrole permite a indivíduos lidar com situações de stress diários e controlar suas emoções em situações difíceis. Essa capacidade de regular suas emoções impacta sua memória e recursos cognitivos utilizados em tarefas acadêmicas (Gross, 2002). O autocontrole inclui as habilidades de reflexão e determinação de objetivos pessoais. Conhecer os próprios objetivos acadêmicos tem influência na motivação e nas estratégias utilizadas em sala de aula (Clearly & Zimmerman, 2004).

Sociabilidade permite que indivíduos levem em consideração perspectivas alheias e sejam empáticos com outras pessoas. Alunos com habilidades sociais são mais propensos a apreciar diferenças e semelhanças nos outros. Sociabilidade é essencial para as novas formas de ensino-aprendizagem, assim como para acessar conteúdos diversos.

Competências de Relacionamento permitem que alunos desenvolvam e mantenham relacionamentos saudáveis com outros, incluindo as habilidades de resistir a pressões sociais negativas, resolver conflitos interpessoais, e buscar ajuda quando necessário.

Decisões Responsáveis permitem que alunos pensem sempre em múltiplos fatores, tais como ética, valores, respeito e segurança, na tomada de decisões. Essa competência incluía a capacidade de resolução de problemas de maneira sistemática, de identificar e desenvolver soluções apropriadas para os mesmos, sejam problemas sociais ou acadêmicos (Payton et al., 2000).

Para a consolidação dessas competências, é necessário que um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes sejam desenvolvidos. A mesma habilidade pode contribuir para várias competências. Uma habilidade, como por exemplo, focar a atenção, é utilizada para todas as competências socioemocionais acima. Aprendizagem socioemocional é portanto, o processo desenvolvido e escolhido para ensinar as habilidades necessárias para adquirir competências socioemocionais (Yoder, 2014). O quadro abaixo demonstra exemplos das habilidades relacionadas a cada competência.

¹ O “Big Five”, ou seja, os Grandes Cinco, é um termo que remete à características e traços da personalidade humana. Esses são Amabilidade, Conscienciosidade, Abertura a Novas Experiências, Extroversão e Estabilidade Emocional. Analisando esses traços, observa-se tendências das atitudes humanas na vida moderna.

Competência Socioemocional

Habilidades relacionadas a cada competência

Autoconhecimento

Identificar e reconhecer emoções próprias e de outros.
Identificar a causa de cada uma das emoções.
Analisar emoções e como elas afetam os outros.
Reconhecer dificuldades e facilidades próprias.
Identificar seus valores e necessidades.
Autoestima e eficiência pessoal.

Autocontrole

Planejar e trabalhar para objetivos pessoais.
Passar por obstáculos e criar estratégias para objetivos de longo prazo.
Monitorar o próprio progresso.
Regular impulsos, agressividade, comportamentos autodestrutivos.
Gerenciar stress pessoal e interpessoal.
Controlar atenção e ignorar distrações.
Demonstrar otimismo, motivação positiva, e esperança.
Buscar ajuda quando necessário.
Demonstrar resiliência, perseverança e determinação.
Defender a si mesmo.

Sociabilidade

Identificar indicadores sociais (verbais, físicos) para determinar como outros estão se sentindo.
Prever reações e emoções alheias.
Respeitar os outros (escutar atentamente, focar atenção).
Entender o ponto de vista e a perspectiva do outro.
Apreciar diversidade (reconhecer semelhanças e diferenças individuais e de grupos).
Identificar e utilizar recursos da família, escola e comunidade.

Competências de Relacionamento

Demonstrar capacidade de fazer amizades.
Apresentar objetivos de aprendizagem cooperativa.
Avaliar habilidades pessoais e comunicar com outros.
Controlar e demonstrar emoções em relacionamentos, respeitando diferentes pontos de vista.
Cultivar relacionamentos com pessoas que podem oferecer ajuda.
Ajudar a quem precisa.
Demonstrar habilidades de liderança quando necessário, sendo assertivo e persuasivo.
Prevenir conflitos interpessoais, mas resolvê-los quando aparecerem.
Resistir a pressões para comportamentos inapropriados.

Decisões Responsáveis

Identificar decisões tomadas no ambiente escolar.
Discutir estratégias para resistir a pressões de amigos.
Refletir sobre como escolhas presentes influenciam o futuro.
Identificar problemas na tomada de decisão e propor alternativas.
Implementar habilidades de resolução de problemas.
Autorreflexão e autoavaliação.
Tomar decisões baseadas em padrões morais, éticos e pessoais.
Decisões responsáveis consideram efeitos no indivíduo, escola e comunidade.



Negociar justamente.

Fonte: Yoder, 2014

A aprendizagem socioemocional não apenas prepara os alunos para participar em experiências escolares, mas também aumenta sua capacidade de aprender em sala de aula (Durlak et al., 2011). Alguns programas de aprendizagem socioemocional têm diminuído o comportamento antissocial (Losel & Beelmann, 2003), e o processo de ensino-aprendizagem também é beneficiado quando professores integram competências acadêmicas e socioemocionais (Elias, 2004). Um exemplo ocorre quando alunos desenvolvem competências socioemocionais, eles são mais motivados a participar da vida escolar, mais comprometidos e com menos probabilidade de criar problemas para si próprio (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Dentre os resultados mais interessantes sobre crianças que participam de programas de aprendizagem socioemocional em escolas, estão os estudos longitudinais que comprovam resultados em todos os anos escolares, situações sociais e tipos de escolas. Esses resultados apresentam que 23% de melhoria em habilidades socioemocionais, 9% de melhoria em atitudes frente a escola, família, outras pessoas, 9% de melhoria em comportamento social e 11% melhoria em testes acadêmicos. Esses benefícios são acompanhados de 9% a menos de problemas de comportamento, e 10% de redução em distúrbios emocionais (Durlak, 2011).

Fatores de Risco e Proteção

Ao longo das últimas décadas, os pesquisadores identificaram fatores em múltiplas áreas da vida de uma criança que apoiam o seu desenvolvimento saudável ou aumentam o risco de envolvimento em problemas como violência, a delinquência, o abuso de substâncias ou a reprovação escolar. Os fatores de risco aumentam a probabilidade de uma criança apresentar dificuldade ou se envolver em problemas de comportamento. Fatores de proteção vedam as crianças dos efeitos de risco e melhoram suas chances de sucesso. Os fatores de proteção também podem prevenir o aparecimento de comportamentos nocivos no futuro (Hawkins et al, 2000; Jessor, 1993).

Pesquisas sobre fatores de risco e de proteção mostraram que intervenções podem ser projetadas para atingir vários problemas de comportamento simultaneamente (Coie, Terry, Lenox, e Lochman, 1995; Greenberg, Domitrovich, e Bumbarger, 2001). Muitos dos fatores de risco e de proteção estão relacionados ao abuso de substâncias, violência, delinquência e dificuldade escolar (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Resnick, da Irlanda, e Borowsky, 2004).

O Programa Compasso tem como alvo trabalhar com fatores de risco e de proteção ligados a resultados positivos e negativos em crianças e jovens. Para isso, identificou que era necessário trabalhar com promoção dos fatores de proteção e diminuição dos fatores de risco aos quais as crianças e jovens estavam expostos.

Fatores de proteção:

- Habilidades Sociais
- Conexão Escolar
- Conexão Familiar

Fatores de riscos:

- Rejeição pelos colegas
- Impulsividade
- Comportamento em sala de aula impróprio, como agressividade e impulsividade
- Incentivo para alunos com comportamento antissocial

A importância de reduzir o risco e aumentar a proteção foi fundamental na concepção do

Programa Compasso. Desenvolvido pensando em maximizar os fatores de proteção e reduzir os fatores de risco, o Programa Compasso não só apoia o desenvolvimento saudável, mas também visa proteger os alunos de uma série de problemas, destacando a importância que estes estejam conectados com a escola.

Conexão Escolar

A competência social e emocional melhora o relacionamento dos alunos com os professores e colegas. O resultado é maior conexão escolar (Wilson, 2004), que é um poderoso apoio para o sucesso acadêmico e protege alunos de comportamentos nocivos a eles e pessoas próximas. Os alunos que estão ligados à escola têm níveis mais elevados de desempenho acadêmico e são menos propensos a serem retidos (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004), além de serem mais motivados para o sucesso acadêmico e mais engajados em sala de aula (Wingspread, 2004).

Conexão escolar é maior em alunos que pertencem a uma sala de aula organizada e bem administrada, onde se sentem apoiados e respeitados (McNeely & Falci, 2004). No entanto, uma gestão de sala efetiva é uma tarefa mais fácil para os professores com alunos que apresentam competência emocional e social. Alunos que se conectam com os professores, permanecem mais tempo na escola (Rumberger, 2001). Menos de um terço dos indivíduos abandonam os estudos por causa de dificuldades escolares (Hymel & Ford, 2003), enquanto que metade abandona a escola porque não se dá bem com os professores e com outros alunos (Lee & Burkam, 2003). Pesquisas indicam que de 40 a 60% dos estudantes são cronicamente desinteressados (Wingspread, 2004) facilitando a evasão escolar.

O poder da conexão escolar demonstra vividamente como a individualidade, a escola e o sucesso na vida dos jovens estão entrelaçados. Quanto maior a ligação/conexão com a escola, mais seguros, longe de problemas os alunos estarão e também há uma melhora no rendimento escolar e nas taxas de graduação. Sentindo-se conectados aos professores, os alunos se sentem mais protegidos de comportamentos antissociais de outros colegas (McNeely & Falci, 2004). Os resultados de um estudo sobre desistência escolar apontaram que os estudantes de famílias e bairros pobres e desfavorecidos tendem a ficar mais tempo na escola quando têm interações/relações positivas com os professores e funcionários da escola (Lee & Burkam, 2003).

Os alunos que estão conectados à escola são menos propensos a usar álcool e drogas ilícitas, a se envolver em comportamentos violentos ou agressivos, engravidar, ter sofrimento emocional (Blum, McNeely, & Rinehart, 2002; Wilson, 2004), ou cometer violência escolar (Wingspread, 2004). Conexão escolar tem efeitos protetores poderosos que perduram. Os alunos que estão mais ligados à escola nos Ensino Fundamental I e II são menos propensos a se tornarem criminosos graves ou participar de gangs no Ensino Médio, e menos propensos a beber, fumar, ou ter problemas com álcool na adolescência (Catalano et al., 2004).

As competências socioemocionais e a Aprendizagem

Competências socioemocionais são fatores acadêmicos essenciais que ajudam a formar a ponte entre o ensino e a aprendizagem. O desenvolvimento socioemocional e cognitivo são interdependentes (Flook, Repetti, e Ullman, 2005), e vinte anos de pesquisas têm demonstrado que as crianças precisam de uma base sólida de competências socioemocionais para ter sucesso na escola (Raver, 2002).

Os estudantes que são socialmente e emocionalmente competentes atingem notas superiores (DiPerna & Elliott, 1999; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001; Wentzel, 1993) e obtém maior pontuação em testes padronizados (Malecki & Elliott, 2002; Teo, Carlson, Mathieu, Ege-land, e Sroufe, 1996; Wentzel, 1993).



Relações Sociais e Empatia

Crianças com competências sociais e emocionais colhem enormes benefícios por conta de sua capacidade de fazer amigos e conviver com colegas e adultos. Muitos estudos têm mostrado que as crianças com melhores habilidades sociais têm desempenho acadêmico superior (Malecki & Elliott, 2002; Miles & Stipek, 2006; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, e Reiser, 2008; Welsh et al, 2001; Wentzel, 1993).

Há muitas maneiras em que a competência social podem afetar o sucesso acadêmico. As relações sociais das crianças afetam seu sentimento de conexão na escola, o que afeta seu senso de competência acadêmica (Guay, Boivin, & Hodges, 1999). A falta de aceitação pelos colegas pode levar a baixa autoestima e mais problemas psicológicos, que podem levar a um baixo desempenho acadêmico (Flook et al., 2005). A rejeição pelos colegas pode afetar negativamente os trabalhos escolares e o desempenho acadêmico enquanto a aceitação social pode realmente ajudar as crianças a superar os efeitos da dificuldade acadêmica (O'Neil, Welsh, Parke, Wang, & Strand, 1997).

Os estudantes que são socialmente e emocionalmente competentes têm mais amigos e mais relações positivas com seus colegas, e são menos propensos a serem rejeitados, isolados e intimidados. Crianças com amigos são mais felizes e mais bem sucedidos na escola (Guay et al, 1999; Wentzel & McNamara, 1999); eles se envolvem em menos problemas, têm melhores notas e pontuações mais altas em provas, e estão mais envolvidos em atividades escolares (Berndt e Keefe, 1995). Do outro lado, alunos que são vítimas de bullying têm desempenho acadêmico inferior e pior frequência escolar (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Schwartz & Gorman, 2003; Slee, 1994), usam mais álcool e drogas (Pepler, Craig, Connolly, & Henderson, 2002), são mais propensos a levar armas para a escola (Berthold & Hoover, 2000), têm baixa autoestima, e se sentem mais solitários e ansiosos (Graham & Juvonen, 1998).

A Empatia é considerada um aspecto central da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997) e da competência emocional (Saarni, 1997), e é relacionada a competência social e ao sucesso acadêmico, e um indicador de desempenho acadêmico e intelectual. Um estudo indica que a capacidade de linguagem dos alunos depende do conhecimento emocional de sua própria experiência e das dos outros (Izard et al., 2001). Pesquisadores descobriram que o desempenho acadêmico dos alunos no 8o Ano, poderia ser previsto pela capacidade de empatia, cooperação, compaixão, e compartilhamento já demonstradas por alunos do 3o Ano do Ensino Fundamental (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Outro estudo de longo prazo descobriu que a competência e a saúde emocional precoce indicavam resultados mais elevados em provas unificadas tanto ao final do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio (Teo et al., 1996).

No Programa Compasso, Empatia é vista como tendo tanto uma dimensão afetiva quanto cognitiva (Cohen & Strayer, 1996; Jolliffe & Farrington, 2004). Os alunos aprendem que a empatia significa “a capacidade de sentir e entender o que outra pessoa está sentindo” e desenvolver habilidades para identificar emoções em si mesmos e nos outros, nomeando essas emoções, e identificando perspectivas dos outros.

Ser capaz de identificar, compreender e responder de uma forma carinhosa tendo como parâmetro como alguém está se sentindo fornece a base para o comportamento prestativo e socialmente responsável, para se fazer amizades, ter cooperação, lidar e solucionar conflitos. Por exemplo, as crianças que são melhores em identificar e descrever emoções, são mais aceitas pelos seus colegas (Crick & Dodge, 1994; Fabes et al, 1994). Ser capaz de identificar com precisão as emoções em si mesmos e nos outros ajuda as crianças a começarem os primeiros anos na escola com sucesso (Raver & Knitzer, 2002). Estudantes empáticos, com boas habilidades de tomada de perspectiva são menos propensos a ser fisicamente, verbalmente, e indiretamente agressivos com os colegas (Kaukiainen et al., 1999).

Pesquisas mostram que as crianças com níveis mais altos de empatia tendem a ser menos agressivos, mais aceitos, socialmente mais qualificados, e ter maiores ganhos acadêmicos que as crianças com níveis mais baixos de empatia (Arsenio, Cooperman, & Amante, 2000; Cri-

ck & Dodge, 1994; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Izard et al, 2001; Katsurada & Sugawara, 1998). As crianças com melhores habilidades de tomada de perspectiva são mais propensas a oferecer apoio emocional para os outros (Carlo, Knight, Eisenberg, & Rotenberg, 1991; Litvack - Miller, McDougal-l, e Romney, 1997), o que está associado, por sua vez, a obtenção de melhores notas e desempenho acadêmico superior (Wentzel, 1991, 1993).

Controle das Emoções

Para ter sucesso dentro da escola, o aluno precisa ter a capacidade de cooperar com as regras e requerimentos impostos pelos adultos, participando de forma construtiva nas atividades de sala de aula, e conviver de maneira positiva com os seus colegas (Thompson & Raikes, 2007). Isso exige controle emocional, em outras palavras, capacidade de controlar e gerir emoções, pensamentos e comportamentos (Barkley, 2004; McClelland, Pönitz, Messersmith, e Tominey, 2010).

O controle emocional ajuda os alunos a prestar atenção, lembrar de instruções, permanecer na tarefa, lidar com os desafios emocionais e conviver com professores e outros alunos. Infelizmente, muitas crianças entram na escola sem níveis adequados dessas habilidades (Lin, Lawrence, e Gorrell, 2003; Raver & Knitzer, 2002). Em um grande estudo realizado nos Estados Unidos, 46% dos educadores relataram que mais da metade dos seus alunos tinham habilidades de controle emocional inadequados (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Crianças com pouco controle emocional têm maior risco de baixo desempenho acadêmico, problemas emocionais e comportamentais, rejeição dos colegas, e evasão escolar (Duncan et al, 2007; Eisenberg, Fabes, Guthrie, e Reiser, 2000; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, e Nagin, 2003; Vitaro, Brendgen, Larose, & Tremblay, 2005) além de altas taxas de expulsão, principalmente em salas de aula pré-escolares (Gilliam e Shahar, 2006).

Uma criança que administra bem seus sentimentos tem capacidade para lidar com fortes emoções e expressá-las de formas socialmente aceitáveis (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Habilidades de controle emocional podem ser usadas para emoções positivas (por exemplo, inibir o impulso de correr no corredor da escola) e as emoções negativas ou violentas (por exemplo, inibindo o impulso de bater em outra criança que está com um brinquedo ou bola que ele queira). Crianças que conseguem controlar os seus sentimentos em situações emocionalmente difíceis são mais bem sucedidos na transição da pré-escola para a Educação Básica (Raver & Knitzer, 2002).

Controle emocional eficaz é relacionado com os baixos níveis de agressão e de abuso de substâncias (Brady, Myrick, e McElroy, 1998; Underwood, Coie, e Herbsman, 1992; Vitaro, Ferland, Jacques, e Ladouceur, 1998) e com níveis mais altos de competência socioemocional (Eisenberg, Fabes, e Losoya, 1997). As crianças que têm dificuldade em administrar as suas emoções são mais propensas a ter dificuldades em se comportar de forma socialmente aceitáveis (Eisenberg et al., 1997). Os alunos com pouca habilidade de controle emocional também são propensos a agir impulsivamente em suas emoções ao invés de usar as habilidades de resolução de problemas, tais como a análise de situações, antecipando consequências e planejamento (Donohew et al, 2000; Simons, Carey, e Gaher, 2004).

O Programa Compasso trabalha na Unidade Controle das Emoções com habilidades de gestão de sentimentos. Pesquisas mostram que as crianças podem aprender uma variedade de estratégias cognitivo-comportamentais para controlar as suas emoções (Nelson & Finch, 2000) e lidar com situações estressantes. Por exemplo, eles podem aprender técnicas para se distrair, relaxar ou deliberadamente alterar seus pensamentos e “falar consigo mesmo” alterando seu sentimento em relação a uma situação. A medida que as crianças desenvolvem essa maneira para se acalmar – inicialmente falado em voz alta para si mesmos, e, eventualmente, utilizando um discurso interno – aprendem a utilizar essa mesma técnica para se concentrar (Bodrova & Leong, 2007).



Pesquisas mostram que os pré-adolescentes podem se beneficiar de intervenções como as do Programa Compasso, que ensinam e modelam essas estratégias de enfrentamento com emoções fortes (Cunningham, Brandon, e Frydenberg, 2002). Jovens agressivos que recebem instrução em estratégias de controle emocional conseguem reduzir os seus comportamentos agressivos e a probabilidade de abuso de álcool e outras drogas no futuro (Lochman, 1992; Lochman, Burch, Curry, e Lampron, 1984).

Ter habilidades para controlar emoções intensas, como raiva, vergonha, ansiedade, medo e ciúme pode melhorar a capacidade dos alunos para se dar bem com seus colegas e de fazer boas escolhas. Alunos que estão sendo intimidados podem falar consigo mesmo e usar outras estratégias de relaxamento para evitar choros, represálias, ou responder de outras formas que possam marcá-los como alvos fáceis para a vitimização contínua (Kochenderfer & Ladd, 1997; Schwartz, Dodge, & Coie, 1993). Alunos ansiosos são mais propensos a apresentar habilidades de enfrentamento eficazes e demonstram confusão em situações ameaçadoras (Greenberg, Domitrovitch, e Bumbarger, 1999). Ajudar esses alunos a lidar com sua ansiedade pode ser a diferença entre uma experiência escolar de sucesso e uma experiência complicada.

Funções Executivas e Habilidades para Aprendizagem

Pesquisas mostram que os professores podem afetar positivamente a capacidade de autocontrole das crianças desenvolvendo a atenção, a memória operacional e o controle inibitório dos alunos. Essas habilidades, também conhecidas Habilidades de Funções Executivas são essenciais para o sucesso dentro da sala de aula.

A **atenção** refere a habilidade de direcionar, focar e ignorar distrações quando realizando uma tarefa específica (Barkley, 1997; Rothbart & Posner, 2005). Alunos que, no início do Ensino Fundamental, demonstram uma habilidade de prestar atenção, já é possível prever seu desempenho acadêmico (Duncan et al, 2007; Howse, Lange, Farran, e Boyle, 2003; Trentacosta & Izard, 2007). Meninos com um bom controle de atenção, têm demonstrado ser mais propensos a evitar respostas verbais agressivas quando estão com raiva (Eisenberg, Fabes, Nyman, bernzweig, e Pinulas, 1994). Um grande estudo de mais de 1.000 crianças descobriu que a capacidade de manter a atenção e inibir impulsos ajuda a atenuar os efeitos negativos do ambiente familiar sobre a prontidão escolar (NICHD precoce Child Care Research Rede, 2003).

A **memória operacional** é a capacidade de lembrar e usar a informação de uma forma eficaz em seu cérebro, como por exemplo instruções de um professor ou para uma atividade em sala de aula (Demetriou, Christou, Spanoudis, e Platsidou, 2002; Pönitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009). A memória operacional também está ligada a matemática, a leitura e as habilidades cognitivas em alunos do ensino fundamental (Gathercole & Pickering, 2000; Kail, 2003; St. Clair-Thompson & Gathercole, 2006).

O **controle inibitório** ajuda as crianças a pararem automaticamente antes de dar respostas inapropriadas ou terem ações automáticas, e ajuda a promover comportamentos adequados em sala, como levantar a mão antes de falar (Blair, 2002; Rennie, Touro, & Diamond, 2004). Vários estudos descobriram que o controle inibitório afeta o desempenho acadêmico (Blair & Razza, 2007; St. Clair-Thompson & Gathercole, 2006).

Atenção, memória operacional e controle inibitório podem ser melhoradas com experiências dentro da sala de aula (Morrison, Ponitz, & McClelland, 2009). Uma maneira de desenvolver essas habilidades é através de jogos que diretamente desafiam e estimulam essas funções (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000). O Programa Compasso Socioemocional trabalha essas funções executivas na Unidade de Habilidades para Aprendizagem e com os Exercícios para o Cérebro. Os Exercícios estão em formato de jogos com regras explícitas podem ajudar as crianças a construir funções para o aprendizado acadêmico (Bodrova & Leong, 2007).

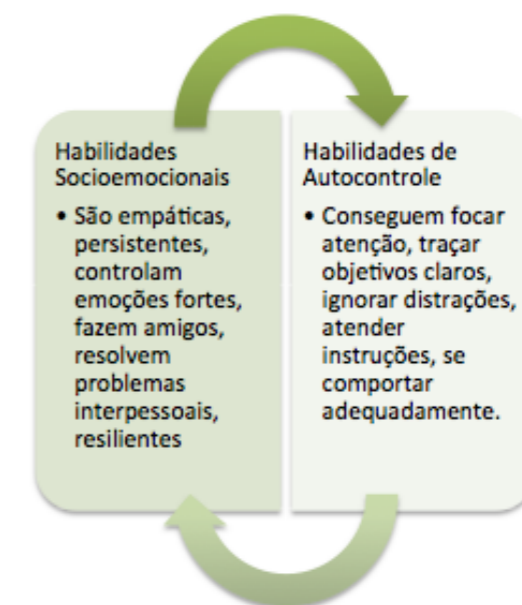
Programa Compasso

Se conseguirmos dar a nossos alunos as ferramentas e estratégias que eles precisam para passar por algumas pressões da vida, estamos ajudando eles a ter sucesso em seu futuro... sucesso no futuro deles e no da nossa sociedade, certo?

Zoe Pilgrim, Professora, Seattle, WA

Assim como para adquirir competências cognitivas temos **um currículo que ensina habilidades e conteúdos específicos**, se faz necessário **uma estrutura semelhante** para ensinar as competências não cognitivas.

O Programa Compasso é um programa universal, dentro da sala de aula que projeta aumentar o sucesso escolar dos alunos e diminuir problemas de comportamento através do ensino **de habilidades socioemocionais** aliadas às **habilidades de autocontrole**.

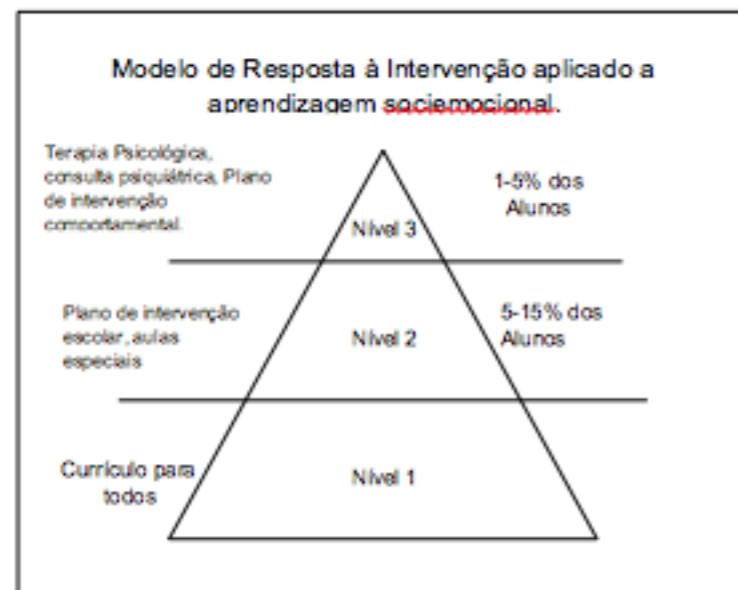


O programa ensina habilidades que fortalecem a capacidade dos alunos para aprender, ter empatia, controlar emoções e resolver problemas, focando em diminuir fatores de risco e fatores de proteção associados a uma série de problemas de comportamento. Ao promover as habilidades socioemocionais, a escola cria um ambiente de aprendizagem mais seguro, mais respeitoso, promovendo o sucesso escolar para todos.

Ele foi desenvolvido pela Committee for Children, uma organização não governamental dedicada a promover desenvolvimento social e emocional, segurança e bem estar de crianças por meio da educação e disseminação de conhecimento a respeito da aprendizagem socioemocional. É um material que já foi traduzido, adaptado e tem pilotos implementados em 12 países. É o currículo de aprendizagem socioemocional mais utilizado e respeitado nos EUA – a versão em inglês do programa já foi utilizada em mais de 70 países. Estima-se que mais de 9 milhões de alunos já tenham se beneficiado do Programa (CFC, 2014).

Em um desenho de currículos e intervenções específicas, o Programa Compasso é desenvolvido para todos os alunos.





O currículo Programa Compasso foi desenvolvido em quatro pilares: *Habilidades para Aprendizagem, Empatia, Controle Emocional e Resolução de Problemas*.

As **Habilidades para Aprendizagem** preparam os alunos para aprender em um ambiente de sala de aula. Alunos que conseguem se autorregular tem mais capacidade de participar e de se beneficiar na sala de aula. Ter **Empatia** prepara os alunos para administrar os seus próprios sentimentos e resolver problemas interpessoais com os outros. Os alunos que praticam **Controle Emocional** ao reconhecer os seus sentimentos fortes e ter a capacidade de se acalmar, conseguem lidar melhor com as emoções e são menos propensos a comportamentos agressivos. E quando os alunos usam as habilidades de **Resolução de Problemas** para lidar com conflitos interpessoais com os colegas, eles tendem a resolver problemas pessoais e do grupo de forma justa e eficiente.

Habilidades para Aprendizagem

O Programa Compasso foca em quatro habilidades de autorregulação que os alunos precisam para atingir sucesso na escola. Habilidades para Aprendizagem são: **focar a atenção, escutar atentamente, falar consigo mesmo e ser assertivo**. Essas habilidades apoiam a prontidão escolar e o desempenho acadêmico e os alunos precisam aprender a integrar e aplicar essas habilidades na sala de aula (McClelland et al., 2010). Alunos que entram na escola com níveis mais elevados dessas habilidades para aprendizagem têm maior vocabulário, facilidade com matemática, alfabetização (Kroesbergen, Van Luit, Van Lieshout, Van Loosbroek, & Van de Rijt, 2009; Ponitz et al., 2009) e são mais propensos a se formar no Ensino Médio (Vitaro et al., 2005).

Os benefícios dessas quatro habilidades de autorregulação ensinadas na Unidade de Habilidades para Aprendizagem vai além do acadêmico; elas também apoiam o resto do conteúdo do programa, fornecendo um fundamento para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos do Ensino Fundamental (McClelland et al., 2006). Habilidades para Aprendizagem são introduzidas e praticadas em todo o currículo do Programa Compasso para Ensino Fundamental.

Empatia

Aumentar a empatia dos alunos também cria repertório necessário para as unidades que seguem. Na Unidade de Empatia, os alunos constroem sua linguagem emocional ao aprender a identificar e nomear seus próprios sentimentos e dos outros. Além de construir empatia, esta

habilidade ajuda a preparar os alunos para a Unidade de Controle Emocional, aumentando a sua consciência do que eles estão se sentindo para que eles possam identificar e lidar com emoções fortes.

Empatia também fornece uma base interpessoal crítica para a realização das habilidades ensinadas na Unidade de Resolução de Problemas. Alunos precisam entender suas emoções e pensar nas dos outros para compreender situações por outros ângulos e conseguir resolver problemas interpessoais.

Controle Emocional

As aulas de Controle Emocional do Programa Compasso enfatizam lidar com situações que provocam sentimentos intensos. Alunos são ensinados estratégias para lidar com provocações, como por exemplo, a respiração abdominal e falar consigo de maneira positiva para prevenir que sentimentos intensos se intensifiquem e se transformem em comportamentos negativos. Quando os alunos falam consigo mesmo para se concentrar e manter a calma, eles podem pensar sobre uma situação antes de responder, ao invés de agir impulsivamente.

É importante que as crianças aprendam a ter uma ação positiva em situações de conflito para que possam se acalmar antes de serem tomados pela emoção. Uma vez que a emoção torna-se insuportável, fortes reações fisiológicas as deixam incapazes de raciocinar bem, comprometendo as estratégias de controle emocional (Metcalfe & Mischel, 1999), podendo levar alguns minutos para seus corpos e mentes voltarem ao normal. A capacidade de evitar que essas emoções dominem seu pensamento permite aos estudantes a oportunidade de empregar muitas das outras habilidades ensinadas no programa, tais como comunicação eficaz, assertividade, negociação e compromisso, e resolução de problemas.

As aulas do Programa Compasso incentivam os alunos a utilizar e aumentar o seu vocabulário emocional. As pesquisas sobre os programas de educação socioemocional mostram que a fluência verbal de crianças em identificar e discutir emoções pode ser aumentada, e que tais ganhos estão ligados a uma melhor gestão emocional e resolução de problemas interpessoais (Greenberg, Kusche, Cook, e Quamma, 1995).

Resolução de Problemas

Pesquisas mostram que as habilidades de resolução de problemas poder ser estratégias ensinadas (Denham & Almeida, 1987) e que aperfeiçoando essas habilidades, diminuimos o comportamento impulsivo, melhoramos os relacionamentos sociais, evitamos a violência e outros problemas que afetam a vida de crianças e jovens (Hawkins, Farrington, e Catalano, 1998; Shure & Spivack, 1980, 1982; Tolan & Guerra, 1994). Por esses motivos, o ensino da Unidade de Resolução de Problemas são sempre pontos culminantes da aprendizagem no Programa Compasso.

As habilidades ensinadas no Programa Compasso foram adaptadas de uma pesquisa de comportamento cognitivo e baseada em um modelo de processamento de informações sociais (Crick & Dodge, 1994; Spivack e Shure, 1974). Elas são projetadas para sustentar a capacidade dos alunos para lidar com conflitos interpessoais de forma eficaz. Os alunos podem melhorar o seu controle emocional aplicando as habilidades ensinadas na Unidade de Controle Emocional em situações desafiadoras com os colegas e, em seguida, aplicar as habilidades cognitivas e interpessoais ensinadas na Unidade de Resolução de Problemas.

Nesta unidade, as crianças são ensinadas que quando possuem algum problema com os outros colegas, é útil se acalmar primeiro e em seguida aplicar o conjunto de etapas de Resolução de Problemas baseado no que sabemos sobre padrões eficazes de pensar em situações sociais. Crianças agressivas têm diferentes padrões de pensamento do que crianças menos agressivas quando interagem com seus colegas (Crick & Dodge, 1994; Rubin, Bream, e Rose-Krasnor, 1991). Crianças agressivas são mais aptas a interpretar o comportamento dos outros



em relação a eles como sendo hostil (Dodge & Frame, 1982), e suas interpretações negativas são importantes, porque quando as crianças acreditam que os colegas estão tratando-os com hostilidade, eles são mais propensos a escolher agressão em resposta.

Na unidade de Controle Emocional, crianças são ensinadas e têm oportunidade para praticar estratégias que podem utilizar para se acalmar quando estão sentindo emoções intensas. Depois de ter se familiarizado com as Etapas para se Acalmar em aulas anteriores, na Unidade de Resolução de Problemas elas aprendem um conjunto específico de Etapas de Resolução de Problemas.

Estes consistem em quatro etapas que as crianças podem usar para pensar através de problemas:

- (1) Diga o problema; identificar o problema de uma forma sem culpa;
- (2) Pense em soluções; é segura? É respeitosa? Gerar soluções seguras e respeitosas;
- (3) Considere as consequências. O que pode acontecer;
- (4) Escolha a melhor solução. Faça um plano.

Durante a prática da etapa final de Resolução de Problemas, os alunos têm a oportunidade de fazer planos realistas e comparar critérios de um bom plano. O planejamento é uma habilidade útil que pode ajudar os alunos a desenvolver o controle emocional e saber como lidar com situações problemas regulares dentro da sala de aula (Bodrova, Leong, Paynter e Semenov, 2002). Essas etapas levam as crianças a serem consistentes com o modelo de processamento de informação social descrito por Crick e Dodge (1994). As crianças devem tomar consciência das repercussões sociais de suas ações, que é o foco da Unidade de Empatia. As crianças são ensinadas que quando elas têm problemas com os seus colegas, elas devem examinar as dicas sociais na situação e pensar em como a outra pessoa está sentindo. As crianças também precisam “ler” a situação social. Para ajudar as crianças com esta habilidade, as lições do Programa Compasso direcionam para “Diga o problema”, a fim de incentivá-los a pensar sobre a situação. As aulas também enfatizam de uma maneira neutra e sem culpa como explicar problemas sociais. Além disso, as crianças são incentivadas a selecionar metas pró-sociais para as interações sociais. Essa perspectiva é ensinada de uma forma indireta nas aulas dos Programa Compasso, quando as crianças aprendem a criar possíveis soluções que sejam ao mesmo tempo seguras e respeitosas.

As Etapas de Resolução de Problemas explicitamente direcionam as crianças a desenvolver um processo de pensamento no modelo de Crick e Dodge: criar possíveis soluções e escolher uma solução que atenda aos objetivos pró-sociais e positivos. As crianças recebem exercícios repetidos dessas etapas para que elas comecem a fazer esta sequência de resolução de problemas de uma maneira firme e consistente. As situações utilizadas são circunstâncias comuns e problemáticas para as crianças. Estes diferem com a idade e podem incluir cenários como interromper educadamente, iniciar uma conversa, se desculpar e lidar com a pressão dos colegas. Ao praticar as Etapas de Resolução de Problemas, eles criam as suas próprias soluções e experimentam os comportamentos que propuseram. Isso dá aos alunos a oportunidade de aprender maneiras úteis para responder a outras situações problemáticas.

Para o Ensino Fundamental I, o Programa Compasso inclui também jogos, conhecidos como Exercícios para o Cérebro, em cada lição. Essa abordagem foi inspirada em parte por meio da colaboração consultiva da Dra. Megan McClelland, baseada no seu trabalho que foca em desenvolver ferramentas para avaliar e melhorar aspectos específicos de controle emocional de crianças dentro da sala de aula (McClelland, Acock, & Morrison, 2006; McClelland et al, 2007). O seu trabalho inclui pesquisas mostrando que jogos como os Exercícios para o Cérebro podem ser usados com sucesso para melhorar a habilidades de controle emocional das crianças (Tominy & McClelland, 2010).

Programa de Ensino Integral, Anos Iniciais do Ciclo Fundamental e Programa Compasso

Resultados de pesquisas educacionais oferecem indicações de que investir intencionalmente no desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem impacto positivo no desempenho cognitivo dos alunos.

Tutorial de Tempos e Espaços, SEE/SP, 2014

De acordo com o Programa Ensino Integral da SEE-SP – Tutorial de Organização Curricular dos Tempos e Espaços – potencializa o trabalho com as habilidades socioemocionais. Os resultados de pesquisas educacionais indicam que investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Dentre as demandas apresentadas nesse modelo, é evidente a necessidade de um material didático que atenda aos seguintes pressupostos”

- Materiais para professores e alunos do Ensino Fundamental I
- Conteúdos que contribuam para o desenvolvimento de valores (como respeito, solidariedade, tolerância, etc), para a formação de um perfil de aluno (crítico, autônomo, protagonista, pesquisador, solidário, reflexivo e de mente aberta), e para o desenvolvimento de habilidades nos âmbitos da consciência emocional, autonomia emocional e regulação emocional (SEE/SP, 2014).

Material

O material didático do Programa Compasso se mostra coerente com o modelo pedagógico definido pela SEE/SP.

Ao longo das aulas serão utilizados vídeos, cartazes, e interação através de diálogos entre professores e alunos. Estas estratégias são semelhantes as propostas nos materiais de diferentes componentes curriculares. Os vídeos servem para contextualizar a discussão entre alunos e professores. Os conteúdos tem personagens humanos – alunos e professores de diversas etnias. Os conteúdos se passam em ambiente escolar semelhante aos que se recomenda que sejam os do Programa Ensino Integral em um escola pública Paulista.

O material do Programa Compasso será traduzido e adaptado culturalmente ao Brasil, sendo uma versão única Nacional. O nome será mudado e adaptado.

Diferente do modelo americano, o material brasileiro será composto também do **Material do Aluno**, um caderno de aprendizagem com atividades extras para casa. A adaptação gráfica inicial será mínima, seguindo as regras do Committee for Children. O mesmo vale para material audiovisual, e imagens das aulas.

Cada sala de aula receberá um Kit (considera-se uma média de 22 alunos por sala) e um caderno do aluno para cada estudante. Esse Kit não precisará ser repostado no ano seguinte, apenas complementado.

Cada Kit Contém :

- Apostila do Professor
- 22 Cartões com Aulas
- 4 Cartazes para sala de aula
- 8 Mini Cartazes para sala de aula
- DVD
- CD de músicas
- 2 Fantoques
- Caixa para guardar material

2

2 Kits possuem pequenas variações de acordo com o ano.



Implementação e Avaliação

O desenvolvimento das atividades socioemocionais é de responsabilidade da escola de-
vendo fazer parte de todas as suas atividades. Nosso projeto de implementação e formação
contempla um acompanhamento próximo do uso dos materiais e apoio aos coordenadores res-
ponsáveis e professores de sala de aula.

As formas de avaliação recomendadas para o Programa são o Devereux

Student Strengths Assessment - SECOND STEP Edition (DESSA -SSE) e o Social Develop-
ment Questionnaire (SDQ), além das avaliações somativas e formativas já inclusas no Programa.
O SDQ já é traduzido e validado em Português, é gratuito e mede habilidades socioemocionais
antes de depois de uma intervenção de formação. Esse questionário será aplicado em alunos e
professores.

Avaliação de Resultados do Programa Second Step - Versão Original do Programa Compasso Socioemocional.

Foram realizados alguns estudos e avaliações do Programa Second Step nos últimos anos.
Esses estudos foram realizados em variados anos escolares nos Estados Unidos e Internacional-
mente com o intuito de observar o impacto em diferentes medidas de aprendizagem de alunos,
incluindo as seguintes:

- Redução de agressividade
- Ganhos em atitudes pró-sociais e comportamento positivo.
- Aperfeiçoamento de competências sociais
- Maior conhecimento de habilidades sociais
- Diminuição de internalização de comportamentos.

Um grande estudo randomizado, realizado durante dois anos com 62 escolas norte ame-
ricanas, está sendo finalizado correlacionando ganhos acadêmicos aos ganhos em habilidades
e competências socioemocionais desenvolvidas pelo Programa Second Step. A publicação desse
estudo é esperada para o fim de 2014.

Referências

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). **Friends' influence on adolescents' adjustment to school.** *Child Development*, 66(5), 1312-1329.

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). **Correlates of bullying and victimization among in-
termediate students in the Midwestern USA.** *School Psychology International*, 21(1), 65-78.

Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). **Improving the odds: The untapped power
of schools to improve the health of teens.** Minneapolis: University of Minnesota, Center for
Adolescent Health and Development.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). **The importan-
ce of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development
Research Group.** *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., & Lochman, J. (1995). **Childhood peer rejection and aggression
as predictors of stable patterns of adolescent disorder.** *Development and Psychopathology*,
7(4), 697-713.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). 2013 CASEL guide: **Effec-
tive social and emotional learning programs.** Chicago: Author. Retrieved from <http://www.casel.org/guide/>

DiPerna, J. C., & Elliot, S. N. (1999). **Development and validation of the academic competen-
ce evaluation scales.** *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-255.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K. (2011). **The Impact
of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based
Universal Interventions.** *Child Development*, 82, 405-432.

Elias, M. J. (2004). **Strategies to infuse social and emotional learning into academics.** In J.
E. Zins, R. W. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social
and emotional learning: What does the research say?*(pp. 113-134).

Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). **Classroom social experiences as predictors of
academic performance.** *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). **Self-blame and peer victimization in middle school: An
attributional analysis.** *Developmental Psychology*, 34(3), 587-598.

Greenberg, M. T., Domtrovich, C., Bumbarger, B. (2001). **The prevention of mental disorders
in school-aged children: Current state of the field.** *Prevention and Treatment*, 4, Article 1a.

Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). **Predicting change in academic achievement:
A model of peer experiences and self-system processes.** *Journal of Educational Psychology*,
91, 105-115.

Hymel, S., & Ford, L. (2003). **School completion and academic success: The impact of early
social-emotional competence.** In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia
on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec:

Jessor, R. (1993). **Successful adolescent development among youth in high-risk settings.**
American Psychologist, 48, 117-126.

Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). **Peer harassment, psychological adjustment, and
school functioning in early adolescence.** *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). **Dropping out of high school: The role of school organiza-
tion and structure.** *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). **Effects of child skills training in preventing antisocial
behavior: A systematic review of randomized evaluations.** *The ANNALS of the American
Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84-109.

McNeely, C., & Falci, C. (2004). **School connectedness and the transition into and out of he-
alth-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher su-
pport.** *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.

Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). **Contemporaneous and longitudinal associations between
social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school
children.** *Child Development* 77(1), 103-117.

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). **A longitudinal assessment of
the academic correlates of early peer acceptance and rejection.** *Journal of Clinical Child
Psychology*, 26, 290-303.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artmed Editora
(trad. em português de Dix nouvelles compétences pour enseigner. **Invitation au voyage.** Paris
: ESF, 1999).



Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J., & Henderson, K. (2002). **Aggression and substance abuse in early adolescence: My friends made me do it.** In C. Wekerle & A. M. Wall (Eds.), *The violence and addiction equation: Theoretical and clinical issues in substance abuse and relationship violence* (pp. 151–166). Philadelphia: Brunner/Mazel.

Raver, C. C. (2002). **Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness.** *Social Policy Report*, 16(3), 3–18.

Resnick, M. D., Ireland, M., & Borowsky, I. (2004). **Youth violence perpetration: What protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health.** *Journal of Adolescent Health*, 35, 424.e1–e10.

Rumberger, R. W. (2001). **Why students drop out of school and what can be done. Paper presented at the conference Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?** Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). **Community violence exposure and children's academic functioning.** *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 163–173.

Slee, P. T. (1994). **Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation.** *Child Psychiatry and Human Development*, 25(2), 97–107.

Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 285–306.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). **Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation.** *Journal of Educational Psychology*, 100(1) 67–77.

Wagner, T. (2008). **The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it.** New York, NY: Basic Books.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). **Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis.** *Journal of School Psychology*, 39(6), 463–482.

Wentzel, K. R. (1993). **Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school.** *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357–364.

Wentzel, K. R., & McNamara, C. (1999). **Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school.** *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 114–125.

Wilson, D. (2004). **The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization.** *Journal of School Health*, 74(7), 293–299.

Wingspread declaration on school connections (2004). *Journal of School Health*, 74(7), 233–234.

Yoder, N. (2014) **Teaching the Whole Child Instructional Practices That Support SEL in Three Teacher Evaluation Frameworks, American Institutes for Research.** Disponível em <http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>

Zins, R. W. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.

Fluxo de conteúdos: Uma alternativa interdisciplinar à fragmentação da aprendizagem no ensino médio

Adalberto Scortegagna, SCORTEGAGNA A.*
Andrea Eckel, ECKEL A.**

Resumo

O estudo de caso em questão relata a construção de uma proposta interdisciplinar desenvolvida no Colégio Bom Jesus Divina Providência, na cidade de Curitiba. O projeto teve seu início em março de 2014. Os objetivos do projeto estão vinculados à formação continuada dos professores envolvidos e a valorização do processo de ensino e aprendizagem pautados na contextualização e na inter-relação do conhecimento inserido em cada disciplina escolar. Os professores de diversas disciplinas se reúnem a cada quinze dias para discutir os conteúdos a serem trabalhados nas semanas seguintes, e como cada disciplina pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das demais. Os resultados, até o momento, segundo os professores, são animadores, pois percebem o conhecimento como interdisciplinar, resultando em uma formação continuada permanente. Os resultados com os alunos também demonstram otimismo, porém ainda precoce para quantificar se esse modelo impacta no rendimento, algo que poderá ser constatado com mais tempo de estudo.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, formação docente, ensino médio.

1. Introdução

A educação e o educador estão em constante transformação. Nesse contexto, identificar novos caminhos que levem a uma aprendizagem significativa é uma tarefa necessária a todos que pensam em educação. A abordagem interdisciplinar é um desses caminhos que pode ser trilhado pelos educadores.

Pode-se definir interdisciplinaridade como a cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto (JEAN LUC MARION apud POMBO, 1994). Também como intercâmbio mútuo e integração entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco (PIAGET, 1981).

No Brasil, diversos autores abordam a interdisciplinaridade, destacando-se Japiassu (1976), Fazenda (1991, 1992, 1993, 2008, 2010), Pombo (2004), Carlos (2007), José (2008), Paula (2009), Scortegagna e Gilz (2013), os PCNs (1996), os PCNEM (1999) e o PCNEM+ (2002) que defendem o diálogo entre as disciplinas para que o estudante tenha uma visão global do conhecimento, além das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de julho de 2010.

* CEP Bom Jesus e FAE Centro Universitário. Doutor em Ciências – Área de Ensino e História das Ciências da Terra (Unicamp).

** Colégio Bom Jesus Divina Providência - Gestora.



Scortegagna e Gilz (2013) observam que a interdisciplinaridade, compreendida como uma abordagem metodológica que integra os conteúdos escolares e viabiliza o diálogo entre os profissionais das diferentes disciplinas, é fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois uma visão compartilhada dos problemas facilita a compreensão dos fenômenos em estudo, sem prejuízo da especialização.

Cuello (1988) observa que a interdisciplinaridade não implica rejeição às disciplinas especializadas e, sim, reagrupamento em um sistema de interações.

As disciplinas escolares apresentam-se, muitas vezes, divididas em partes, fazendo com que o aluno não consiga perceber a interação entre os diversos conteúdos trabalhados em cada disciplina, nem a inter-relação entre os conteúdos da própria disciplina, tornando a aquisição do conhecimento uma experiência escolar fragmentada.

Scortegagna e Gilz (2013) destacam dois desafios a serem vencidos na busca de uma educação interdisciplinar: uma formação acadêmica adequada a esse desafio e a busca constante de novos conhecimentos por parte do professor, destacando-se o diálogo e a humildade como instrumentos dessa formação continuada.

Nota-se, por sua vez, que a condição *sine qua non* para atingir a interdisciplinaridade é romper com o isolamento das disciplinas, promover a discussão entre os professores, confrontar diferentes pontos de vista, isto é, um diálogo constante em educação.

Compreende-se que a interdisciplinaridade não se resume apenas na inter-relação de conteúdos. Porém, ao oferecer ao professor e ao aluno uma base curricular estruturante, e diversas possibilidades de conexões, permite a eles empreender a prática das inter-relações. Cria-se, portanto, a possibilidade de avanços significativos no campo curricular, didático e pedagógico.

COLL (2000) observa que houve uma tendência de minimizar, nas últimas décadas, na educação escolar, a importância do conteúdo no processo ensino-aprendizagem.

Na reforma educacional realizada na Espanha na década de 1990 e que influenciou diretamente o ensino na América Latina, inclusive no Brasil, o conteúdo voltou a ser destacado. Coll (2000) observa que essa proposta não deve ser interpretada, em hipótese alguma, como um retorno às proposições tradicionais do ensino, centradas única e exclusivamente na transmissão e no acúmulo de listas infundáveis de conhecimentos.

Os conteúdos desempenham um papel decisivo na educação escolar. Em primeiro lugar, pode-se perguntar “o que é conteúdo”?

Para Coll (2000) os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Para o autor, os procedimentos e as atitudes, valores e normas, também são considerados conteúdos, além dos fatos e conceitos. Pressupõe, portanto, aceitar que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores.

Cabe, portanto, ao professor estimular os alunos a realizarem as inter-relações dos diversos conteúdos, além de serem capazes de ordenar esses conteúdos de forma construtiva, adquirindo-se a capacidade de enxergar o mundo de forma holística.

Quando o aluno tem possibilidade de realizar inter-relações dos novos conteúdos aprendidos com seu conhecimento prévio, o resultado é uma aprendizagem cognitiva que, segundo a Teoria de Ausubel, representa a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a Estrutura Cognitiva (MOREIRA e MASINI, 2006).

O conhecimento prévio trazido pelo aluno é fundamental no processo de aprendizagem, pois ao adquirir novos conhecimentos, eles são assimilados e armazenados na estrutura cognitiva do aluno. Esse processo de associação de informações inter-relacionadas denomina-se Aprendizagem Significativa.

Para Moreira e Pasini (2006), novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas à medida que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem para as novas ideias e conceitos.

O processo de aprendizagem do aluno passa, obrigatoriamente, por uma etapa de construção de conhecimento. Nesse contexto, a valorização, por parte do professor, dos conhecimentos prévios trazidos pelo aluno tanto do seu convívio familiar quanto das disciplinas pretéritas é o primeiro passo na construção de uma aprendizagem significativa.

Os conhecimentos prévios que o aluno já domina e o modo pelo qual essa aprendizagem ocorreu irão influenciar suas reflexões e a maneira pela qual poderá reagir diante de um novo desafio. “Portanto, não é o conteúdo exposto que informa em primeiro lugar o educando, mas sim aquilo que ele já sabe é que lhe permite dar um significado ao conteúdo exposto” (BARTH, 1993, p. 44).

O autor observa que os conteúdos que são apresentados ao aluno devem articular-se a sua bagagem cognitiva. O que é apresentado a ele deve desencadear correspondência com o já aprendido anteriormente. Supõe-se, portanto, que deve haver elos entre as disciplinas e entre os conteúdos trabalhados em cada uma delas.

Nesse contexto, valoriza-se a incorporação de novos conteúdos em uma visão holística de ensino, a qual permite ao professor e alunos estabelecerem relações de causa e efeito, estimulando a compreensão não só do objeto de estudo, como também das relações que se criam com outros temas que serão trabalhados. Assim, o aluno perceberá que a aprendizagem se constrói ao longo de um processo e que os fenômenos estudados têm uma intrínseca ligação, não estando isolados, compartimentados e, muitas vezes, sem nenhum sentido para suas vidas.

Acredita-se que a valorização dos conteúdos interligados ao cotidiano do aluno possa ser uma ferramenta para incrementar as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. A contextualização passa pelo ambiente em que o educando vive.

O professor deve auxiliar o aluno a construir o conhecimento e não a reproduzi-lo. Ao aproximar os conteúdos trabalhados à realidade do aluno, o professor desencadeia uma série de relações que o aluno irá desenvolver. Essas relações servirão para que o aluno tenha um bom referencial sobre o tema. Mais tarde, ao deparar-se com novos conteúdos, ele será capaz de relacioná-los a outros e, certamente, não terá dificuldade em interagir com novos conhecimentos.

Assim, o papel do professor é estimular essas conexões e facilitar a organização dos novos conceitos pelo aluno, criando mecanismos que permitam a sua elaboração mental e as articulações necessárias tanto no sentido vertical (da mesma disciplina) como no sentido horizontal (entre as diversas disciplinas). Para isto, torna-se vital ao professor conhecer os conteúdos das diversas disciplinas e as relações possíveis com os conteúdos sob sua responsabilidade.

Destaca-se, assim, o papel do professor como mediador do conhecimento. Cabe ao professor estabelecer a ligação entre o que o aluno já sabe com o novo conhecimento, além de articular esse novo conhecimento com o processo de aprendizagem, com as relações possíveis no âmbito escolar e com a realidade do educando.

A consciência do professor de que determinados conteúdos, que ministra, são necessários para as demais disciplinas e de que os conteúdos de sua disciplina também dependem de determinados conhecimentos oferecidos em outras disciplinas, contribui para a aprendizagem do aluno e o andamento do processo de sua formação.

Os conceitos e fatos apreendidos em uma disciplina são levados às demais disciplinas e associando-os a outros conceitos e fatos, o aluno irá construindo sua aprendizagem. Para que os dados e os fatos adquiram significado, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los; nessa perspectiva, uma característica fundamental dos conceitos científicos é o de que estejam relacionados a outros, de forma que o seu significado provém, em grande parte, da sua relação com esses outros conceitos (POZO, 2002).

A articulação entre os dados faz com que o aluno consiga compreender o processo e a dinâmica do que está estudando. Nesse aspecto, esquecem-se as disciplinas, pois se articula o conhecimento através dos diversos olhares adquiridos ao longo da aprendizagem, isto é, além do conhecimento formal, o aluno utiliza-se de seus conhecimentos prévios, transforma-os e avança no processo da aprendizagem.



2. Objetivos

Os objetivos do projeto estão vinculados à formação continuada dos professores envolvidos, pois com reuniões periódicas, envolvendo discussões referentes aos diferentes conteúdos trabalhados nas disciplinas do Ensino Médio, os professores ampliam o seu conhecimento. Por outro lado, cada professor repassa seu conhecimento aos demais colegas, desenvolvendo assim uma rede de aprendizagem que irá impactar de forma positiva os alunos, pois eles perceberão que a aquisição do saber está na contextualização e na inter-relação do conhecimento inserido em cada disciplina escolar.

O Projeto-piloto desenvolvido no Colégio Divina Providência, na cidade de Curitiba, permite aos professores ampla discussão referente aos conteúdos trabalhados em cada disciplina e como esses conteúdos podem auxiliar cada professor no desenvolvimento de seus conteúdos. O professor de uma determinada disciplina, ao compreender conteúdos de outras disciplinas e que estão relacionadas aos seus conteúdos, pode incorporar em suas aulas essa nova aprendizagem, tornando suas explicações contextualizadas e permitindo aos alunos a visão do todo, isto é, perceber que o conhecimento é amplo e está conectado às diversas áreas do conhecimento.

3. Metodologia

Os trabalhos iniciaram-se em março de 2014. As reuniões ocorrem no Colégio Divina Providência a cada quinze dias, das 18h15 às 19h45. Nas reuniões, participam os professores das diversas disciplinas do Ensino Médio que apresentam disponibilidade de horário nesse período. De forma geral, há doze participantes, incluindo professores, assessor pedagógico e gestor.

No encontro, cada professor descreve e explica aos demais os conteúdos que irá trabalhar nas próximas duas semanas. Caso esses conteúdos se conectem com conteúdos de outras disciplinas, os professores das disciplinas envolvidas explicam o que esse professor pode incluir em sua aula, ampliando de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem.

Em 2015, as aulas passaram a ser gravadas e transcritas. O objetivo é transpor os diálogos para um livro com o objetivo de socializar aos demais professores, a experiência do grupo envolvido no Projeto-piloto.

Em cada reunião, o grupo faz uma avaliação das ações executadas na quinzena. O relato dos professores demonstra que a proposta está sendo altamente positiva, pois muitos relataram a ampliação de seu conhecimento sobre determinado assunto e como poderiam estender isso aos alunos. Esse fato demonstrou que os professores começam a desfragmentar o conhecimento, percebendo-o de forma integral. A percepção dos alunos surpreendeu muitos professores, pois nas primeiras semanas os alunos constataram que, em determinados momentos, os professores abordavam conteúdos de outras disciplinas, sem entender o porquê disso. Perguntas como: o que está acontecendo? Todos os professores estão trabalhando função (conteúdo da Matemática). Esse fato demonstra que a visão fragmentada do conhecimento está ainda impregnada na sociedade como um todo. Um relato do professor de Geografia chamou atenção: “muitos alunos comentaram que conseguiram responder, em uma das avaliações, questões de Biologia com o conhecimento adquirido em Geografia”. Esse fato, em um processo em fase inicial, é extremamente positivo, pois demonstra a visão do todo, por parte dos alunos. Sem dúvida, é um fato que merece registro. Se pensarmos na percepção de interdisciplinaridade ao longo de vários anos, poderemos transformar a visão do conhecimento, por parte dos alunos.

4. Resultados Esperados

O Projeto-piloto desenvolvido no Colégio Divina Providência de Curitiba permite aos professores o acesso a novos conhecimentos, por meio de reuniões periódicas, isto é, uma formação continuada permanente.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor que, ao disseminar os seus conhe-

cimentos aos demais, percebe-se útil e valorizado perante seus colegas. Dessa forma, valoriza-se o professor que se sente mais seguro no desenvolvimento de suas atividades. Esse processo deverá impactar os alunos, que perceberão que o conhecimento não é fragmentado e que o processo de ensino e aprendizagem é construído a partir da integração das diversas áreas do conhecimento.

5. Considerações finais

O Projeto-piloto nasceu da percepção de que o professor, ao compreender, mesmo que de forma superficial, diversos conteúdos de diferentes disciplinas pode caminhar em direção a um ensino integral, livre da fragmentação do conhecimento, tão comum na sociedade contemporânea.

Identificou-se nesse projeto uma possibilidade de se avançar na discussão referente à interdisciplinaridade voltada à aprendizagem dos alunos, à formação continuada dos professores e expor a aplicação de uma proposta pedagógica inovadora, voltada a um conhecimento amplo, integral e contextualizado.

Nesse contexto, percebe-se a importância dos conteúdos estarem interligados, sendo que os conceitos apreendidos devem ser utilizados na construção de novos conceitos no âmbito da própria disciplina como para as demais disciplinas da Educação Básica. Assim, criam-se vínculos reais de interdisciplinaridade, facultando ao aluno uma aprendizagem significativa.

Este trabalho não tem a ambição de esgotar o assunto, nem mesmo a pretensão de discorrer sobre todas as possibilidades de inter-relações entre os conteúdos das diversas disciplinas. Espera, porém, ter contribuído para abrir novas possibilidades de pesquisa e reflexão, especialmente na busca de maior integração entre os conteúdos das diversas disciplinas trabalhadas na Educação Básica.

Referências

- BARTH B. M O. **Saber em construção**. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 255p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CARLOS J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Dissertação Mestrado. UnB, jan. 2007 (no prelo).
- COLL Cesar **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre, Artmed. 2000.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- _____. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: FAZENDA I. (org). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 17ed. Campinas: Papirus,. 2010.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOSÉ M.A.M **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira** In: Fazenda I. (org). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
- MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.3-27.



MOREIRA, M. A. ; MASINI, Elcie A F . **Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006. 111 p.

MOREIRA M.A **Teorias de Aprendizagem.** EPU, São Paulo, 1999.195p.

PIAGET, J. **Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs.** In: PIAGET, J., Épistémologie des Sciences de l'Homme. Paris: Gallimard, 1981.

POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique, **A interdisciplinaridade:** reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1993. p. 96.

PONTSHUSKA, Nídia Nacib. **Interdisciplinaridade:** aproximações e fazeres. São Paulo: Terra Livre, 1999.

POZO J.I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

SCORTEGAGNA A. **Contribuições dos conteúdos de Geologia para a licenciatura em Geografia.** 2009. 208p. Tese (Doutorado em Ciências – Ensino e História das Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SILVA J. B. Geografia e Interdisciplinaridade. In: LEMOS, A. I.; GALVANI E. (org). **Geografia, tradições e perspectivas:** interdisciplinaridade, meio ambiente e representações. 1 ed. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular. 2009. 288p.

Acervo impresso e digital: Bibliotecas híbridas

Paulo Vicente Moregola, MOREGOLA, PV.*
Galeno Amorim, AMORIM, G.*

Resumo

A convergência entre as várias tecnologias aplicadas em nosso cotidiano já é algo constatado em diferentes áreas de atividades humanas. Analisando o universo de produção editorial já podemos perceber esse cenário em alguns ambientes. Podemos citar, entre eles, a formação de bibliotecas híbridas, nas quais a constituição do acervo passa a incluir, além das obras impressas, os livros digitais. O relato de caso a seguir propõe apresentar a experiência de construção desse universo pela parceria firmada entre Edições Loyola e Árvore de Livros. Essa parceria ampliou os horizontes de compreensão e aplicação do formato de publicação digital, uma vez que a Árvore desenvolveu um sistema de apoio às instituições de ensino com uma plataforma de empréstimo de e-books que disponibiliza aos usuários um extenso acervo de títulos de todos os gêneros (exceto os didáticos), incluindo lançamentos recentes. Os livros digitais podem ser acessados e lidos em tablets, computadores e smartphones, inclusive off-line, desconectado da internet. A experiência se propõe a servir de fomento à leitura na comunidade escolar e amplia os horizontes de utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: Biblioteca, e-book e híbrida.

Apresentação

Com mais de meio século a serviço da fé cristã e do carisma católico e pertencente aos jesuítas que historicamente, entre outras missões apostólicas, têm a Educação como ação destacada, Edições Loyola sempre está atenta às transformações e às tendências que circundam o meio editorial em que atua.

Nesse contexto, e tendo a Educação como área de conhecimento atendida por suas publicações, Edições Loyola vem nos últimos anos estudando e desenvolvendo projetos no campo do livro digital e suas variadas aplicações.

Aproximando esses estudos aos ambientes educacionais, Edições Loyola travou conhecimento com algumas questões referente à utilização de ambientes virtuais e objetos de aprendizagem, entre eles, o livro digital.

A utilização do conteúdo digital didático e paradidático ainda é muito pequena dentro dos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, no cotidiano escolar. Visto muito mais como

*Cofundador da Árvore de Livros e ex-presidente da Fundação Biblioteca Nacional.

**Bacharel em História pela FFLCH/USP e pós-graduado em Comunicação pela ECA/USP.



material de apoio e complementar à sala de aula, os objetos de aprendizagem em formato de livro digital ainda não podem ser considerados elementos presentes no planejamento estratégico dos educadores.

Como Edições Loyola não tem o livro didático como material de seu portfólio, e o paradidático é bem focado na literatura infanto-juvenil, foi possível ampliar o horizonte de observação e encontrar outras aplicações para o meio digital como, por exemplo, o acervo bibliotecário das instituições educacionais.

Utilizar a biblioteca como instrumento de apoio no processo de desenvolvimento da fluência da leitura e da escrita dentro do projeto pedagógico é ainda um desafio a ser enfrentado pelos ambientes escolares.

Ao ampliarmos esta análise para a própria história da leitura, se pensarmos pelo prisma de Regina Zilberman¹, esta questão está diretamente ligada à história da sociedade capitalista, uma vez que envolve a produção, a circulação e o consumo de livros e publicações. A escola, por seu turno, embora enfrente diversos percalços, tem se mostrado o local ideal para a aquisição do hábito da leitura. Dada a sua constituição histórica, política e social, o Brasil em termos educacionais e culturais, ainda está aquém de suas possibilidades.

O cenário da leitura, no século XXI, mantém-se em processo lento de crescimento. De acordo com o último ranking de leitura mundial, elaborado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)², o Brasil ocupa o 55º lugar entre 65 países. No quesito leitura, os resultados foram 412 pontos, em 2009, e 410 pontos, em 2012. A média de leitura, excluindo os livros didáticos, é de apenas dois livros por ano. E, infelizmente, metade da população brasileira não lê sequer um livro ao longo de um ano, conforme aponta a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.³

O acesso aos livros no Brasil também é um grande problema, não só em relação às suas dimensões territoriais e à concentração da produção editorial na região Sudeste, mas também em relação aos locais de oferecimento do produto livro: livrarias e bibliotecas. No que tange às bibliotecas, existe um déficit de 130 mil bibliotecas escolares para cumprir a Lei 12.244⁴, de 24 de maio de 2010, que obriga todas as instituições educacionais, públicas e privadas, a ter ao menos uma biblioteca escolar com um livro por aluno.

O prazo para efetivação da lei é de 10 anos. Isso significa que seria necessário construir 63 bibliotecas escolares por dia, até 2020, para garantir o acesso aos livros em todas as escolas brasileiras.

Contudo nos últimos anos muitos colégios buscaram a qualificação de seus acervos e ambientes de bibliotecas. Diante disso, surgiu a possibilidade de ampliação do acesso ao livro utilizando além da publicação impressa, a versão digital que estende o empréstimo para além dos limites físicos da instituição educacional.

O que comumente denominou-se bibliotecas híbridas teve o seu início, na realidade, nas bibliotecas públicas e das universidades.

Por ocasião do 5º Congresso Internacional do Livro Digital em agosto de 2014 no Brasil, foram apresentados estudos de caso que versavam sobre esta realidade. Em particular, destacaram-se os projetos desenvolvidos nas bibliotecas públicas da Catalunha e na Biblioteca Estadual e Universitária de Hamburgo.

Em ambos os casos, podemos perceber que é necessário um planejamento estratégico para recriar o acesso ao acervo considerando a existência da publicação impressa e digital. Olaf Eigenbrodt afirma que precisamos entender que “o espaço digital e o físico são igualmente reais”. Apesar de parecer uma afirmação óbvia, as etapas de reformulação desses espaços literários ganham nova dimensão, pois, apesar de parecer etéreo, o conteúdo digital depende de inúmeros meios físicos para acontecer. Desconsiderar esse fato pode levar a um erro muito

¹ Zilberman, Regina. A leitura no Brasil: sua história, suas instituições. Campinas: Unicamp, s/d. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em: 9 jun. 2015.

² PISA. <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 10 jun. 2015.

³ Retratos da Leitura no Brasil. São Paulo: IPL, 2012. http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf. Acesso em: 9 jun. 2015.

⁴ Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. Brasil: Presidência da República, Casa Civil, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

comum: o de não planejar os investimentos necessários para o acesso virtual (instalações, equipamentos, portabilidade etc.).

Carmen Fennol alerta ainda que, para “garantir uma experiência positiva”, é necessária uma grande parceria entre autores, editores e fornecedores de tecnologia, pois é esta cadeia que vai propiciar ao usuário final o acesso ao acervo em qualquer lugar e a qualquer momento.

Nos dois relatos de projetos constatou-se que a concepção híbrida resultou em um aumento considerável de empréstimos de livros. Também foi possível apurar que necessariamente a existência da versão digital não ocasionou uma diminuição significativa da requisição da publicação impressa.

Esses cenários permitiram, assim, que Edições Loyola percebesse que existe uma possibilidade real de transformar as bibliotecas de nossas instituições de ensino em ambientes híbridos que vão potencializar a experiência da leitura e contribuir para a aquisição de habilidades específicas.

Com relação à leitura propriamente, cabe ressaltar alguns dos aspectos positivos da criação do hábito de ler:

- Novidade: expõe a informações novas;
- Conhecimento: permite adquirir mais conhecimento sobre determinados assuntos;
- Entendimento: melhora o entendimento sobre as regras e os fatos da vida cotidiana;
- Ação: ajuda na preparação dos passos a seguir na vida;
- Experiência: faz adquirir conhecimento por meio da experiência vivida por outra pessoa;
- Comunicação: melhora a comunicação e amplia o vocabulário;
- Cérebro: é feita a conexão diretamente com o cérebro, no ato de ler;
- Criatividade: proporciona viajar e criar coisas incríveis, ainda que mentalmente.

Seguindo a orientação de criar uma cadeia para garantir o acesso ao meio digital e uma vez que os autores já estavam envolvidos na proposta de publicação digital de suas respectivas obras, Edições Loyola buscou uma parceria que viabilizasse o fornecimento tecnológico.

Assim, seria necessária uma ferramenta que, além de disponibilizar o empréstimo do e-book, agregasse recursos para serem utilizados dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Como será apresentada a seguir, a *Árvore de Livros* é uma plataforma desenvolvida dentro das necessidades e das possibilidades de oferecer a todo o público envolvido nesses processos – alunos, professores, coordenadores, pais etc. – além do acesso propriamente dito, as ferramentas de acompanhamento de leitura, os gráficos de empréstimos, entre outros recursos.

O projeto está em pleno desenvolvimento e tem como meta disponibilizar até o final de 2015 mais de 100 títulos da Edições Loyola entre literatura infanto-juvenil e livros para a formação de educadores e gestores escolares.

A plataforma *Árvore de Livros*

A *Árvore de Livros* foi idealizada e criada em 2013, com foco na questão da leitura no país e na relação direta e positiva que a leitura pode ter na vida das pessoas. É um desafio que vem ultrapassando metas (e construindo outras) desde que as atividades da *Árvore* tiveram início, no ano de 2014.

A *Árvore de Livros* é uma plataforma de Biblioteca Digital, com sede no Rio de Janeiro. Consciente de seus valores como empresa inovadora e socialmente responsável, a *Árvore* tem por missão contribuir para ampliar o acesso aos livros e à leitura e, assim, cooperar para o desenvolvimento sustentável do Brasil.

Os três principais objetivos da *Árvore* são: possibilitar o acesso aos livros ao maior número de pessoas; proporcionar um ambiente inovador para a troca de experiências e informações entre os leitores; gerar métricas de desempenho de leitura para gestores e professores.

Nesse sentido, a *Árvore* situa-se no segmento da circulação de livros, retomando, dessa



maneira, as considerações iniciais deste artigo; entretanto, posiciona-se, de forma pioneira, no mundo digital, utilizado em larga escala pelos brasileiros, em particular.

As contribuições da Árvore para a sociedade dizem respeito não só à facilitação do acesso aos livros e à leitura, ou seja, sua contribuição no segmento circulação (economia), mas, sobretudo, ao sistema educacional, em que a escola é o espaço primordial da aprendizagem e da leitura. O ambiente virtual, por sua vez, a partir da criação e da difusão das redes sociais e das novas tecnologias que produzem, por exemplo, smartphones cada vez mais multifuncionais, praticamente é o primeiro ambiente com o qual a criança do século XXI se depara e interage.

A Biblioteca

O acervo da biblioteca de e-books é composto, atualmente, por 14 mil títulos únicos, adquiridos das mais diversas editoras presentes no mundo digital. São obras de diferentes gêneros (exceto didáticos): ficção, infantil, juvenil, biografia, profissional, técnico, autoajuda, culinária etc. Dos clássicos aos contemporâneos, dos best-sellers aos novos lançamentos, livros para todos os gostos e tipos de leitor.

Na Biblioteca Digital da Árvore, a tecnologia está a serviço da leitura. Graças a sistemas e ferramentas modernos, gestores, professores, bibliotecários e agentes de leitura podem seguir de perto o comportamento de utilização de seus leitores, bem como suas dificuldades e suas preferências de leitura. Eles podem acompanhar os *e-books* que são lidos espontaneamente e fazer outras recomendações de leitura, de acordo com o perfil de cada leitor.

Os leitores podem acessar a plataforma, a partir de dispositivos como tablets, smartphones, computadores ou notebooks. Os *e-books* são lidos em qualquer dispositivo, a qualquer hora, sem fila de espera. É possível até começar a ler, por exemplo, no *smartphone* e terminar a leitura no *tablet*.

Como funciona

Por meio de uma assinatura anual, escolas, empresas e demais instituições, governamentais ou não, possibilitam aos seus usuários o acesso à plataforma. O contrato é realizado entre a Árvore e a instituição interessada. O usuário cadastrado pela instituição pode emprestar e ler, de forma ilimitada, qualquer e-book disponível na biblioteca digital. O empréstimo é feito por duas semanas. No fim desse período, o título sai da estante individual do usuário e volta para o acervo geral da Árvore. Há, também, a opção de devolução pelo usuário antes do prazo final, com apenas um clique.

A instituição pode fazer indicação de e-books para cada leitor. Em datas previamente estipuladas, são enviados os relatórios, preparados pelos especialistas da Árvore, com informações sobre o progresso da leitura.

A Biblioteca Digital da Árvore funciona com o sistema de streaming (o mesmo utilizado pela Netflix para empréstimo de filmes). O usuário não precisa baixar o arquivo do e-book em seu dispositivo de leitura, basta apenas carregá-lo na tela. Esse sistema oferece mais segurança contra atos de pirataria e preserva os direitos de autor. Atualmente, pode-se até ler sem estar conectado à internet.

Redes de ensino, escolas, bibliotecas e instituições recebem uma biblioteca digital customizada. Essa personalização compreende a inserção de logomarca da empresa/escola e um texto informativo para os usuários. Ou seja, cada instituição tem a própria biblioteca digital, com a possibilidade, ainda, de selecionar os títulos para leitura.

Funcionalidade e acessibilidade

A Árvore de Livros dispõe de algumas funcionalidades importantes e únicas:

- Leitura *offline* dos livros (o que é relevante por conta dos problemas de conexão ainda existentes no país);
- Tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Leitura por voz de todo o acervo, para usuários com nenhuma ou pouca visão;
- Interação social entre os usuários por meio de compartilhamento de comentários e notas sobre os livros lidos;
- Resolução de exercícios online, propostos pelos professores.

Para gestores e professores, os relatórios de progresso de leitura e comportamento do leitor permitem acompanhar de perto, por exemplo, o tempo de leitura de cada aluno, a leitura efetiva de cada e-book, indicando se o leitor está realmente lendo os livros ou somente passando as páginas, o ranking de leitura, os principais livros lidos ou ainda algum tipo de dificuldade que algum usuário possa ter. O professor pode também recomendar e adotar livros para suas turmas e passar exercícios na própria plataforma.

Modelo de negócios e direitos autorais

Um modelo de negócios inédito e vitorioso foi criado para as editoras. Do editor ao autor, todos os elementos da cadeia são remunerados quando acontece uma leitura. Dessa forma, os direitos de autor são preservados. O acervo da Árvore possui uma grande bibliodiversidade.

Árvore na sala de aula

Uma das expectativas da Árvore é gerar grande impacto na leitura e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil e comprovadamente mostrar que a leitura tem papel determinante no processo de aprendizagem e efeito direto na melhoria do desempenho dos estudantes.

A primeira biblioteca digital da Árvore foi instalada em 23 abril de 2014, ou seja, há pouco mais de um ano. Os dados obtidos nesse período permitem apontar que:

- 78% dos usuários utilizam a Árvore em computadores desktop e 22% em tablets ou celulares;
- 62% são do sexo feminino e 38% do sexo masculino;
- 60% dos leitores têm até 18 anos, sendo que entre esses, a maioria, 41%, têm até 14 anos. Outros 25% têm de 24 a 35 anos e são representados basicamente pelos professores. Os 15% restantes encontram-se em outras faixas etárias.
- O tempo médio de utilização da Árvore é de sete minutos por usuário.
- 84% dos usuários concentram-se na região Sudeste do Brasil.

Analisando alguns dados de leitura de uma escola na zona rural do Brasil, com 100 usuários do Ensino Fundamental 2, do sexto ao nono ano, e que está utilizando a Biblioteca Digital da Árvore há pouco mais de dois meses, têm-se as seguintes informações:

- Os alunos já leram mais de 11 mil páginas;
- São mais de 4 mil minutos de leitura na plataforma;
- 41% dos alunos leram algum livro além do indicado pelo professor como leitura obrigatória;
- 86% dos alunos já leram pelo menos 1 (um) livro;
- 78% do acesso foi por meio de computador desktop, e o restante por tablet ou celular;
- Considerando o período de um ano, a média de leitura por aluno chega a 7,3 livros, ou seja, quase 4 vezes superior à média nacional;
- No ranking de leitores dessa escola, os primeiros colocados já leram 8 (oito) livros em apenas dois meses.





Vamos considerar, ainda, um exemplo comparativo, de duas escolas privadas, com usuários do 8º ano do Ensino Fundamental 2, portanto, todos na mesma faixa etária, e leitura espontânea, pois os professores só farão a indicação de títulos no segundo semestre desse ano. Nesse caso, considerou-se leitura quando mais de 80% das páginas do e-book foram lidas.

Escola A

Alunos cadastrados: 280

Total de alunos que tomaram e-books emprestado: 53

Livros lidos: 69 (mais de 80%)

1.844 páginas lidas

1.699 minutos de leitura

Aluno-destaque: Pedro (8º ano) - 6 livros - 165 minutos de leitura

Escola B

Alunos cadastrados: 30

Total de alunos que tomaram e-books emprestado: 15

Livros lidos: 20 (mais de 80%)

962 páginas lidas

396 minutos de leitura

Aluno-destaque: Mônica (8º ano) - 3 livros - 32 minutos de leitura

Para revolucionar a leitura no Brasil

A Árvore está presente em todos os estados brasileiros e em mais de 600 bibliotecas públicas e comunitárias espalhadas pelo país. Nas salas de aula, de escolas públicas ou privadas, o custo por aluno, hoje, corresponde ao valor de um ou dois livros físicos ao ano. Ou seja, pelo valor de 1 ou 2 livros, pode-se ter acesso a mais de 14 mil títulos. Um investimento mínimo para um resultado enorme.

Responsabilidade social

Um módulo de biblioteca digital gratuito, que contém mil títulos de domínio público, foi criado e disponibilizado para todas as bibliotecas públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias existentes nos mais de cinco mil municípios brasileiros, a partir de agosto de 2014.

Até o momento, mais de 600 instituições ativaram seus módulos digitais. Já são quase 2.500 usuários lendo digitalmente. A cada dia, a biblioteca torna-se um espaço híbrido, em que os materiais impressos compartilham o lugar com os livros digitais.

Conclusão

A introdução de novas tecnologias no cotidiano das instituições educacionais é um fato que exige da parte dos gestores e educadores uma visão ampla e estratégica das possibilidades que esses recursos trazem para o cotidiano do processo de ensino-aprendizagem.

A questão que envolve as bibliotecas híbridas e, conseqüentemente, a adoção de publicações digitais não foge a esse contexto. Há que se ampliar o fórum de debate e trazer os educadores e os educandos para a construção de uma experiência positiva e efetiva. Os objetos de aprendizagem aqui apresentados precisam ser compreendidos como ferramental de apoio que possibilita aos personagens envolvidos novos recursos para auxiliar o processo de desenvolvimento do hábito e da habilidade de leitura.

O Congresso de Educação Católica é um excelente espaço para a ampliação desse debate, pois, ao divulgar experiências como as descritas anteriormente, demonstra a efetividade, a eficácia e, principalmente, a contribuição que essas ferramentas podem agregar ao trabalho do educador e da própria instituição educacional.

Referências

Zilberman, Regina. **A leitura no Brasil: sua história, suas instituições**. Campinas: Unicamp, s/d. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em: 9 jun. 2015.

PISA. <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Retratos da Leitura no Brasil. São Paulo: IPL, 2012. http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf. Acesso em: 9 jun. 2015.

Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. **Brasil: Presidência da República**, Casa Civil, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

FENNOL, Carmen. **E-books nas bibliotecas públicas da Catalunha**. 5º Congresso Internacional do Livro Digital, CBL, São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.congressodolivrodigital.com.br/site2014/palestrantes>>. Acesso em 17 jun. 2015.

EIGENBRODT, Olaf. **Convergência, acervo impresso e digital na biblioteca híbrida**. 5º Congresso Internacional do Livro Digital, CBL, São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.congressodolivrodigital.com.br/site2014/palestrantes>>. Acesso em 17 jun. 2015.



Transição da educação infantil para os anos iniciais

Roseclér de Souza Becker, BECKER, RS.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo contribuir no processo de adaptação da Educação Infantil, Nível 3 (crianças entre 5 e 6 anos), ao acesso do 1º Ano do Ensino Fundamental, de um colégio particular de ensino da Rede Marista na cidade de Santa Maria-RS. Visa contribuir para a inserção de algumas rotinas bem como proporcionar autonomias pertinentes para esta faixa etária. Rotinas sistematizadas e vivências que possibilitem mais segurança na passagem de um nível de escolaridade para outro. Este processo requer também a aproximação da escola com a família na comunicação de ações e orientações para cada etapa deste processo de adaptação.

Palavras-chave: Adaptação, processo, autonomia.

Introdução

No universo escolar, os desafios são constantes, pois diariamente, estes espaços são preenchidos com crianças e adolescentes que provém de diferentes famílias. Estas famílias buscam, na realidade, suprir suas próprias necessidades. Mas a escola é provedora de um contexto globalizado.

“...Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa...” (FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 23)

A escola deve ser um espaço que proporcione ao estudante condições propícias para aprender e desenvolver conhecimentos, habilidades e valores fundamentais para cada faixa etária. Atualmente, observamos que a escola tornou-se também responsável pela autonomia, transmissão de valores, socialização, partilhas, limites até então exercidas pela família. Influências consideradas importantes na formação das crianças e jovens. Assim, a escola assume relevante papel no contexto da aprendizagem e na interação entre contextos. Certamente é a grande responsável pelo exercício da socialização das habilidades e competências, pois a realidade mental da criança em direção a mundos possíveis, só é viável através da experiência (BRUNER,1986).

Colégio Marista Santa Maria – Graduada em Matemática – Licenciatura Plena pela UFSM – Santa Maria-RS, Pós-graduada em Informática da Educação pela UNIFRA – Santa Maria-RS e Metodologia do Ensino pela UPF – Passo Fundo-RS, acadêmica do Curso de Pedagogia-EAD pela UFSM – Santa Maria-RS e acadêmica do curso de Pós-graduação Gestão Curricular Marista pela PUC-RS. rosecler.becker@maristas.org.br



A qualidade da educação hoje, está alicerçada nas habilidades e competências e também na intencionalidade dos profissionais em oferecer aos estudantes experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico e com acesso imediato às informações. Tais aspectos são considerados pelas famílias, ao escolher uma escola, para seus filhos, pois desejam que ela atenda as necessidades de formação humana e excelência acadêmica, que seja reconhecida como escola de qualidade e que personalize o olhar para seu filho, demonstrando segurança desde o primeiro contato da família e da criança com o ambiente escolar.

A infância hoje se constitui em uma categoria social distinta dos adultos, “as crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e da sociedade em que vivem” (MENTGES & TROIS, 2015, p.71).

O conceito de infância, defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, traz a perspectiva de refletir sobre uma educação da criança, legando a elas o estatuto de cidadã, portadora de direitos, ser histórico, social e produtora de cultura. A criança é caracterizada como:

“...sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.” (DCNEB, 2013, p.86)

Pensando nesta infância, que nos desafia a cada interação e construção do conhecimento elaborada pela criança, precisamos resignificar nosso contexto pedagógico para que sustente, promova a interação e a participação de práticas pedagógicas que atendam a este público.

O processo de passagem de um nível de escolaridade para outro, principalmente da Educação Infantil para os Anos Iniciais, é um momento de transição na vida do estudante que requer um cuidado diferenciado. Este cuidado se estende à família, pois esta será o alicerce para que o estudante tenha uma estrutura adequada às demandas deste processo.

A Educação Infantil dos Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista tem como base a vivência de diferentes experiências, para desenvolver habilidades e potencialidades numa proposta que faz o uso do lúdico como ferramenta para atingir os objetivos.

Metodologia

Este projeto foi pensado a partir de constatações realizadas na rotina de uma escola da rede particular de ensino. Durante o início do ano letivo de 2012, 2013 e 2014, foram realizados vários atendimentos por parte da direção e coordenação da Escola aos pais dos estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental. A inquietude destes refletia um cenário diferente do que a Escola desejava enquanto instituição de ensino. Algumas famílias sinalizaram aspectos relevantes quanto aos espaços amplos ocupados pelos estudantes, número elevado de estudantes por turma, ausência de uma auxiliar para a professora, carência de cuidados no recreio, insegurança no deslocamento ao banheiro, espaço da sala mais formal, pouco tempo para brincar e socializar vivências, autonomia para cuidar de muitos materiais e lanche, enfim, uma demanda significativa e ampliada em curto espaço de tempo.

No Ensino Fundamental de nove anos, o ingresso ao primeiro ano, ocorre aos seis anos de idade e, por ser uma nova realidade que faz parte da rotina da escola, existem mudanças que, para os pais, ainda não estão claras, pois os estudantes vem de uma realidade baseada em uma

proposta lúdica. Há flexibilidade na rotina da Educação Infantil em relação aos Anos Iniciais e os tempos são diferenciados, pois não há uma obrigatoriedade em vencer conteúdos. Em geral, também há mais tempo para atividades no pátio, com brinquedos em que a criança pode criar e entrar no mundo da imaginação e da fantasia. Do mesmo modo, as diferentes linguagens como a pintura, a modelagem, a expressão corporal, a música e a dança costumam fazer parte da rotina da Educação Infantil.

Muitas vezes, a preocupação e insegurança das famílias é que, com esta transição, perca algo que ainda é importante e faz parte do desenvolvimento desta faixa etária.

Esta nova etapa deve, além de trazer uma proposta que leve em conta os interesses das crianças, trazer novos desafios que possibilitem seu crescimento e aprendizado, os quais são incorporados e farão parte das novas rotinas que este nível de ensino propõe, sem que se dilua o encantamento e o prazer pelo aprendizado.

Como surgiu o projeto

Após identificadas as necessidades de um planejamento sistemático e pertinente para que os estudantes da Educação Infantil ingressassem no Ensino Fundamental, foram realizadas algumas ações com vistas a adequar este processo:

- 1º) Inicialmente, foi realizada uma reunião com as professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de dialogar sobre as percepções a cerca da transição da Educação Infantil - Nível 3 para o 1º Ano. Ficou constatado que a frágil autonomia das crianças precisa de um olhar diferenciado e que a presença da família nesta etapa é fundamental para a criança sentir-se segura. Cabe ao professor e a orientação educacional direcionar encaminhamentos para minimizar tais constatações.
- 2º) Reunião com as professoras da Educação Infantil – Nível 3 e professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de dialogar sobre as percepções delas a respeito das metodologias utilizadas em cada nível de ensino e suas percepções sobre esta transição. Como na Educação Infantil os espaçotempos são diferenciados dos Anos Iniciais, as propostas metodológicas tem abordagens e exigências distintas, pois a Educação Infantil está voltada para a infância de forma lúdica, já o Ensino Fundamental intensifica a construção de conhecimentos.

Os relatos das professoras serviram de balizadores para o Plano de Ação e cronograma de ações a serem elaboradas.

Elaboração de um processo de aproximação dos espaçotempos entre Educação Infantil e Anos Iniciais. Construção de uma proposta de trabalho conjunta entre as professoras, Serviço de Orientação Escolar, Serviço de Coordenação de Turno e Serviço de Coordenação Pedagógica.

Ações a serem trabalhadas e vivenciadas com os estudantes:

- organização da fila para o início e término da aula;
- carregar a mochila;
- reconhecer o sinal sonoro dos tempos de aula e recreio;
- recreios assistidos;
- recreios integrados;
- visita às salas de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental;
- localização nos espaços físicos;
- integração com os auxiliares do recreio;
- interagir com a técnica de enfermagem;
- confraternização entre os estudantes.



- 3º) Após o plano de ação ser consolidado, os pais dos alunos da Educação Infantil, Nível 3, foram convocados para uma reunião em que foram explanadas todas as ações que seriam implantadas a partir do terceiro trimestre de 2014.
- 4º) Depois de implementada, as ações para a Educação Infantil foi pensado numa segunda reunião com os pais dos estudantes da Educação Infantil Nível 3, para apresentar a Proposta Pedagógica do 1º Ano do Ensino Fundamental e as possíveis orientações para que as famílias auxiliem o novo processo.
- 5º) O acompanhamento aos estudantes que ingressaram nos Anos Iniciais e que já foram inseridos no plano de ação, foi realizado pela Orientação Educacional e Coordenação de Turno de uma forma sistemática, processual e com satisfação dos resultados esperados.
- 6º) Neste processo, houve a pesquisa de satisfação das famílias em relação às ações adotadas para minimizar os efeitos da passagem de nível de escolaridade.

Aspectos a destacar da pesquisa

Número satisfatório de estudantes por turma;
 Recreio separado para o 1º Ano;
 Estudantes inseridos nos espaços físicos amplos;
 Maior segurança das crianças ao chegar no 1º Ano do Ensino Fundamental;
 Confiança em relação ao processo de adaptação;
 Espaço de escuta por parte da Escola para melhorar os processos de transição entre os níveis de escolaridade.

Considerações Finais

A transição de uma etapa de ensino para a outra envolve muitos fatores: novas rotinas, mais autonomia, espaços físicos diferenciados. Assim, a mudança da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tende a ser bem desafiadora, pois, se uma etapa é focada mais na brincadeira, a outra já começa a preparar o estudante para as etapas seguintes de educação. Essa ruptura, na opinião de especialistas, não pode existir, e o trabalho entre a Educação Infantil para os Anos Iniciais deve ser mais integrado. “É um processo caótico, totalmente fragmentado. Não existe interlocução entre os professores do infantil e os do fundamental”, critica Gabriel Junqueira Filho, pedagogo e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (TORRES, 2014).

Tendo um olhar mais focado na concepção da criança de uma etapa para outra, entende-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem especificidades diferentes. Na Educação Infantil, sabemos que as crianças precisam brincar porque o brincar faz parte do seu desenvolvimento, e conseqüentemente do seu aprendizado. No fundamental a brincadeira já não é tão presente, pois outros aspectos cognitivos são incorporados.

São várias as mudanças, desde os espaços físicos nas salas de Educação Infantil, começando pelo tamanho do mobiliário que, é menor do que os convencionais, os cabides para as mochilas que estão na altura das crianças, os espaços organizados em formas de ‘cantos’, por exemplo: o cantinho da leitura, dos brinquedos, do teatro, da cozinha, das almofadas.

Com o planejamento e execução de ações mais práticas, focadas na relação e na convivência entre as crianças dos dois níveis de ensino, realizadas no Colégio Marista Santa Maria desde o ano de 2014, possibilitou mais proximidade com as famílias. Os estudantes estão mais integrados às rotinas e as famílias demonstram confiança neste processo de acompanhar os filhos no 1º Ano do Ensino Fundamental.

A intencionalidade da instituição em melhorar os processos dentro de currículo inovador que propõe as Matrizes Curriculares, da rede marista, prevê o olhar sobre as individualidades de cada sujeito. Para que isso aconteça de forma efetiva o número de estudantes por sala

de aula é um fator determinante. A abertura de mais uma turma de primeiro ano para atender a demanda da alfabetização com um número menor de estudantes por sala de aula contribuiu na aprendizagem. A tranquilidade por parte dos estudantes e suas famílias foi uma conquista que, junto às famílias, e à comunidade escolar se efetivou devido ao empenho em desenvolver o plano de ação para esta passagem de nível.

Educar exige, sobretudo, empenho, dedicação e amorosidade. Mas, também, um olhar sobre onde e como se quer chegar ao que uma escola se propõe. E esse caminho só se efetiva com propostas claras, objetivas e concisas.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- HORN, Maria da Graça Souza. Saboras, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva (orgs). **Educação, cultura e infância**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- MENTGES, Manuir José; TROIS, Loide Pereira (orgs). **Diretrizes da Educação infantil Marista**. Porto Alegre: CMC, 2015.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso (tese). Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuki Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TORRES, Fábio. **Transição harmônica, in Profissão Mestre, versão online, 2014**. Disponível em [http://www.profissaomestre.com.br/index.php/especiais/educacao-infantil].
- UMBRASIL. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica**. União Marista do Brasil. Brasília: União Marista do Brasil, 2014.





III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Fórum de Mantenedoras



Educação digital x inclusão digital

Cíntia Fernandes de Faro Melo.*
Rosamália Otoni Pimenta Campos.**

Resumo

Esse artigo objetiva-se a analisar o porquê de algumas escolas não proporcionarem Educação Digital, e sim Inclusão Digital aos seus alunos, professores e toda a comunidade escolar. Também se propõe a mostrar que a abrangência do termo Educação Digital nos leva a entender que os espaços e tempo utilizados não conferem com a realidade vivenciada nas escolas, onde o processo de inclusão digital iniciou-se sem uma educação digital. Para analisar nosso questionamento, com uma metodologia qualitativa, entrevistamos 15 diretores de instituições de escolas básicas de cidades satélites do Distrito Federal - DF. Os resultados da pesquisa comprovados através de gráficos indicaram a necessidade de uma Educação Digital, para um ensino-aprendizagem mais eficaz no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: educação digital, tecnologia, aprendizagem

Introdução

Essa temática surgiu após várias idas às escolas de educação básica e com conversas e reflexões com colegas, professores, gestores de escolas de ensino básico ao perceber-se a dificuldade que a inclusão digital trouxe aos professores, alunos e toda a comunidade educativa, pelo fato de pouco saberem como utilizar os recursos disponíveis. As ferramentas e recursos são apresentados, mas o como se faz, não é direcionado. Com isso, observa-se diretores, professores e alunos perdidos, no que diz respeito ao uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem na escola.

Como afirma Anísio Teixeira, um visionário da educação hodierna: “O avanço do conhecimento científico e os seus frutos, as tecnologias, de base científica, transformaram a vida humana em todos os seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos” (TEIXEIRA, 2006, p. 59).

Nas palavras de Teixeira, fica explícito que fatores externos interferem no processo educativo, na educação. Logo, esse cenário promissor, das novas tecnologias, deve aproximar-se da vida dos professores e alunos, caso isso não aconteça, estamos diante de práticas totalmente desconectadas da realidade vivenciada nos tempos hodiernos.

Anísio Teixeira, em seu último trabalho, para a Fundação Getúlio Vargas deixou essas palavras, como legado:

*Mestranda em Educação.

**Mestranda em Educação. Trabalho apresentado na disciplina de Educação Brasileira, Ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Ângelo de Menezes Sousa, primeiro semestre de 2015 no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB.



Essas tecnologias da educação associam-se às estruturas sociais, afetando-as profundamente e, deste modo, moldam o tipo de homem ajustado ao respectivo uso da linguagem, seja o da fala apenas oral, o da linguagem escrita do alfabeto fonético, o da palavra impressa, e depois audiovisual, até o de todos esses modos juntos na cultura presente, simultaneamente oral, escrita, impressa e audiovisual. (TEIXEIRA, 1971)

Sendo assim, os reflexos da cultura de um povo e de uma época interferem na forma como nos relacionamos com a escola, a família, a igreja, que são vistas como estruturas sociais que impactam ativamente na vida das pessoas. Isso ocorreu em outros séculos, quando os monges copistas começaram a reproduzir os textos, e pensavam ser a oralidade o mais importante, quando Gutemberg trouxe a imprensa, e a cultura passou a ser de massa e não privilégio de alguns, e sucessivamente inúmeras tecnologias foram tomando conta do nosso dia a dia, não somente os veículos de comunicação, mas outras formas também. Conforme afirma a Constituição Federal Brasileira, Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação enquanto direito, entendemos que precisa ser vivenciada neste século em sua totalidade e de acordo com os cenários educacionais apresentados no decorrer do tempo. Sobretudo, é importante salientar que para cada época há uma responsabilidade e uma necessidade educacional. Se novos olhares para os atores do processo estão disponíveis, por que não direcioná-los?

Tecnologia e ciência, onde pretendemos chegar?

A educação como ciência permeia toda a obra *Educação e o mundo moderno* de Teixeira (2006), e enquanto ciência precisa-se ousar ir além, acompanhar o indivíduo, o sujeito. Segundo ele a ciência está intimamente ligada com a área da tecnologia, porque os grandes avanços da ciência, hoje em dia, são alcançados através do desenvolvimento de novas tecnologias e do desenvolvimento de tecnologias já existentes. Analisando com esse olhar, parece-nos que há um descompasso da escola com a realidade do século XXI, que necessita de pessoas com novas habilidades, onde aprender a aprender é um propósito, uma realidade, e apenas assim, as escolas, gestores e professores estarão preparados para trabalharem com seus alunos e o mundo complexo que os cerca.

John Dewey, filósofo norte americano, achava que a teoria e prática deviam caminhar juntas na educação e para haver democracia deveria existir liberdade. Para Dewey as crianças não chegam vazias nas escolas. Elas trazem sua própria experiência e seus impulsos inatos; cabe ao professor orientá-las para um crescimento positivo (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). Para novas habilidades, pressupões também novas tecnologias, novas formas de trabalhar-se o conteúdo, que não sejam novas tecnologias e métodos antigos, mas novos métodos para novas práticas pedagógicas.

Refletindo, portanto, com as palavras do filósofo e educador, Dewey, na contemporaneidade, em uma época de tecnologias digitais em toda parte, como professores podem orientar os alunos sem terem tido sua própria orientação? Como lidar com os dispositivos móveis e utilizá-los como instrumentos que educam se não tiveram uma educação digital para isto? E para o aluno, como utilizar as tecnologias digitais para enriquecerem seu conhecimento e não somente como meio de informação e descontração?

Para o filósofo, sua pedagogia requeria que os educadores reincorporassem os temas de estudo em experiências. E de acordo com Dewey o que se aprende, “isoladamente”, não se aprende de fato, pois tudo ensinado tem que ter em vista sua função e uso na vida (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). E como ensinar nas escolas, sem olhar à sua volta, sem levar para elas aquilo que traz mais interesse no dia a dia dos jovens?

Hoje não há mais como fugir, a tecnologia está em toda parte, e a escola precisa acompanhar esta mudança e usufruir desses aparelhos tecnológicos no ensino-aprendizagem.



Figura-1 encontrada no site do Google

Metodologia – Checando os dados

O método de pesquisa escolhido para esse estudo é o método qualitativo, muito utilizado nas ciências sociais, uma vez que seu foco é a compreensão e explicação das relações sociais e sua dinâmica. Segundo Creswell (2010 p.206):

A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas: estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Algumas características da pesquisa qualitativa apresentadas sem nenhuma ordem específica de importância: ambiente natural; o pesquisador como instrumento fundamental; múltiplas fontes de dados; análise de dados indutiva; significados dos participantes; projeto emergente; lente teórica, interpretativo, relato holístico.

A pesquisa a ser desenvolvida terá como característica “o pesquisador” como instrumento fundamental. Mediante uma entrevista semiestruturada os diretores refletiram sobre a educação digital e não somente, inclusão digital, que tem acontecido mais comumente nas instituições de ensino que dirigem.

Nessa pesquisa a coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas. Com essa finalidade, foram entrevistados 15 (quinze) diretores de (12) escolas públicas e (3) privadas da Educação Básica de Brasília. De acordo com Creswell:

A ideia que está por traz da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais (ou dos documentos ou do material) que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão da pesquisa. Isso não sugere, necessariamente, uma amostragem ou seleção aleatória de um grande número de participantes e locais, como é tipicamente observado na pesquisa quantitativa. (CRESWELL, 2010, 0. 214)

Entrevista para gestores de escolas de Educação Básica



Foram propostas dez questões objetivas aos quinze diretores entrevistados, partindo do princípio de que novas competências e habilidades são necessárias no contexto educacional brasileiro, conforme cita Pedro Demo (2010), em “Habilidades e Competências no século XXI”. Serão selecionados os resultados de cinco perguntas das dez apresentadas, a fim de elucidar os objetivos desse estudo.

Ao analisar as respostas destas 5 perguntas feitas aos entrevistados, gestores de 15 escolas (3 particulares e 12 públicas) de várias cidades do DF: Brasília (Plano Piloto), Taguatinga, Samambaia, Recanto das Emas, Gama, Ceilândia, Planaltina, comprova-se com gráficos a preocupação das pesquisadoras quanto às mudanças que precisam ser feitas no jeito de ensinar, aprender e educar em tempos de tecnologias digitais, que permeiam o cotidiano dos indivíduos. Vejamos as questões da entrevista aplicada aos gestores e os respectivos gráficos:

Questão-1

1 – Caro gestor em sua instituição houve um processo de Educação Digital ou Letramento Digital com o objetivo de formar professores coordenadores, alunos para as novas tecnologias antes de utilizarem os recursos?

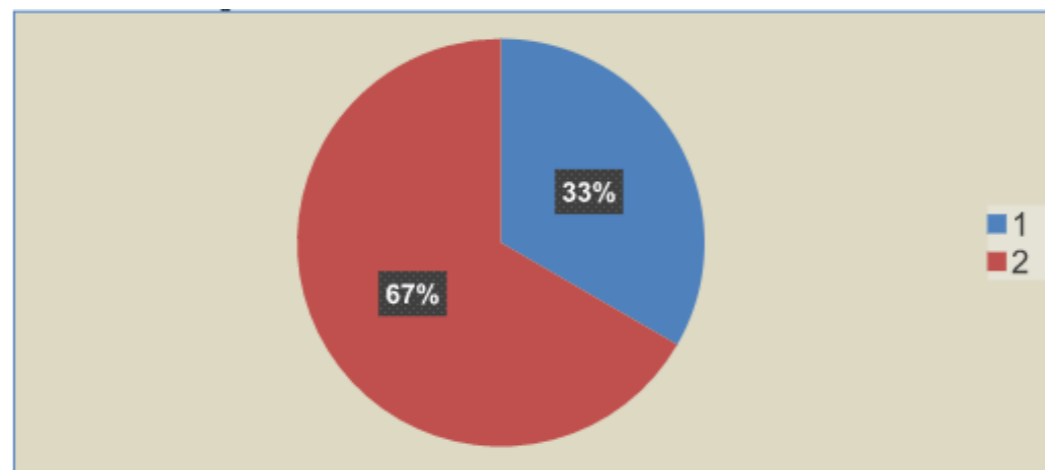


Gráfico-1 da entrevista aos gestores

Para a primeira pergunta os gestores mostraram em grande maioria, no gráfico, que as escolas não deram uma Educação Digital ou um Letramento Digital aos educadores, nem aos alunos, antes de utilizarem os recursos digitais. E isto é uma perda para o ensino-aprendizagem, pois muito conhecimento poderia ser transmitido aos alunos por intermédio dos recursos tecnológicos digitais. A escola não pode se omitir diante do desenvolver tecnológico do mundo contemporâneo. O professor deve adaptar-se às novas mudanças na escola, e o aluno precisa do educador para direcionar suas tarefas. Assim, é necessário um treinamento, para que os educadores e os alunos saibam tirar proveito das novas tecnologias digitais adquirindo conhecimento junto com a modernidade.

Questão-2

2 – Você concorda com este pensamento: há um modismo imenso em volta dos dispositivos móveis e dos recursos tecnológicos que não favorecem a prática de sala de aula.

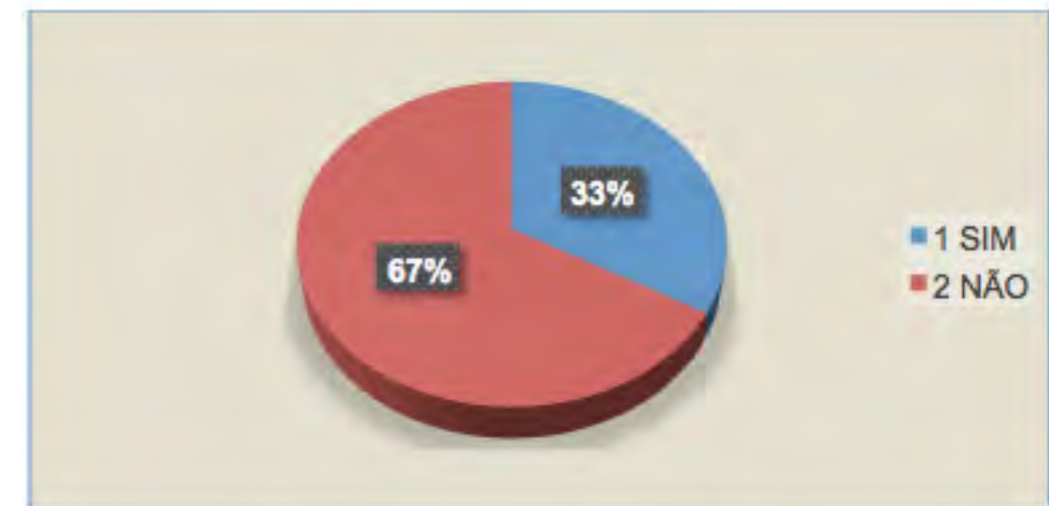


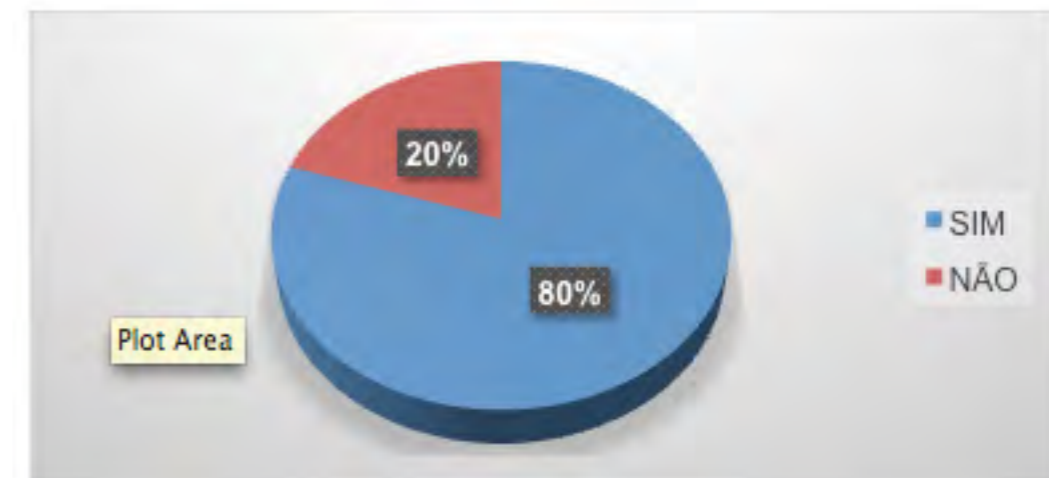
Gráfico-2 da entrevista aos gestores

No gráfico-2 os gestores deixaram transparecer que eles não veem os dispositivos móveis ou os recursos tecnológicos como empecilho para a aprendizagem. A maioria em 67% acha que os recursos favorecem sim, a prática em sala de aula. Portanto, torna-se urgente uma mudança no jeito de aprender e de ensinar. É preciso desvendar os meios de repassar conhecimento através desses aparelhos digitais, pois não há volta, eles vieram para ficar. Apenas ganham, a cada dia, uma nova utilidade. Nós vivemos em um mundo cheio de tecnologias digitais, que crescem e se transformam a cada dia. Como evitá-las, principalmente no ambiente escolar, onde deve acontecer o acompanhamento da transformação de tudo que acontece no nosso planeta?

Questão-3

3 - Você acredita que existe um desajuste entre o mundo tecnológico e a vivência educacional?

Gráfico-3 da entrevista aos gestores



Aqui os gestores deixam claro, com 80% de respostas positivas a distância entre a tecnologia, seus aparelhos digitais e a escola, apesar de crianças, jovens e adultos estarem continuamente interligados às mais novas tecnologias digitais de comunicação. Como a escola pode continuar fechando os olhos para mudanças tão visíveis e transformações tão rápidas e constantes acontecendo em nosso planeta?

O desajuste consiste em simplesmente, o querer usar métodos antigos de ensino, que não atraem mais nem os jovens, nem os adultos. Ensinar e aprender com as novas tecnologias digitais valoriza técnicas de ensino-aprendizagem, que deixam os nativos digitais mais seguros, para adquirir conhecimento. Mas, ainda há uma resistência das escolas e dos educadores em



entrar no mundo das tecnologias, que não deixa de ser, a própria vida real.

Os educadores, também se sentirão mais seguros, em frente de um notebook, tablet ou qualquer outro aparelho digital, se tiverem um treinamento para usar, repassar conhecimento e redirecionar seus alunos às tarefas propostas por eles. Desvendando os segredos das novas tecnologias, todos (professores, alunos e comunidade escolar em geral) aprenderão mais e estarão vivenciando o que é, no momento, atual e natural.

Teixeira, ainda em 1969, já visionava que as tecnologias estavam ligadas ao ato de pensar do homem e dizia que estas ampliavam a escala de dados e de variáveis com que se podia lidar. De acordo com o autor as tecnologias não atingiam o homem apenas no organismo, mas alterava também sua vida institucional e social (TEIXEIRA, 1969).

Questão-4

4 – A Educação é um direito de todos e a tecnologia digital está em toda a parte, portanto, deveria haver na Educação Básica, uma Educação Digital antes da Inclusão Digital. Você concorda com esta afirmação?

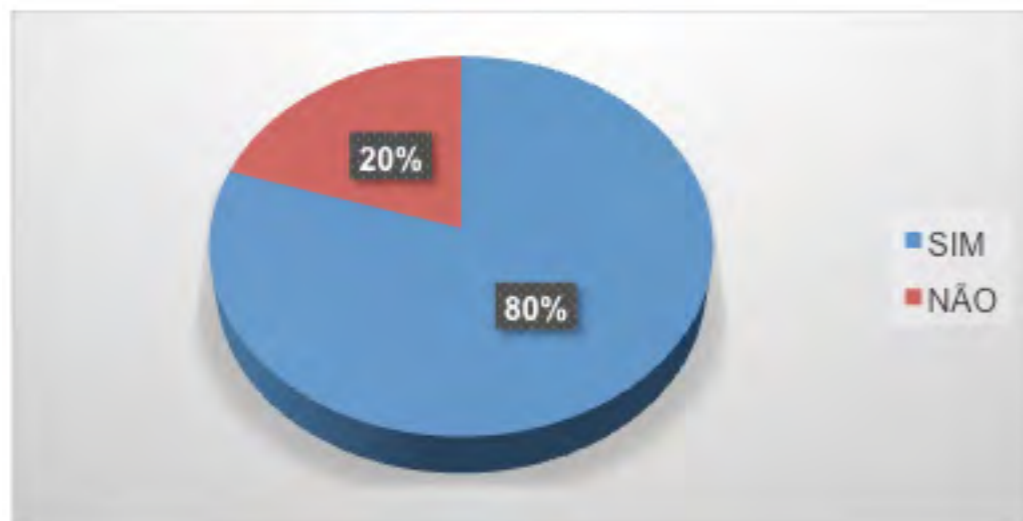


Gráfico-4 da entrevista aos gestores

Neste gráfico-4, com 80% das respostas afirmativas dos gestores, confirma-se a vontade e a necessidade, que urge de se ter uma Educação Digital antes de se incluir as novas tecnologias digitais, sem saber adequá-las às escolas.

Percebe-se nas respostas dos gestores que podemos continuar com esta pesquisa, levando as mesmas perguntas para outros gestores em outras escolas e só crescerá, ainda mais o número de respostas que confirmam a necessidade de Educação digital antes de uma Inclusão digital, para criança, jovem e adulto. Pois de acordo com Dewey a educação é definida como: “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isto nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Questão-5

Em sua compreensão as instituições de ensino, famílias e alunos estão usando os ambientes digitais e entendendo a sua finalidade educativa?

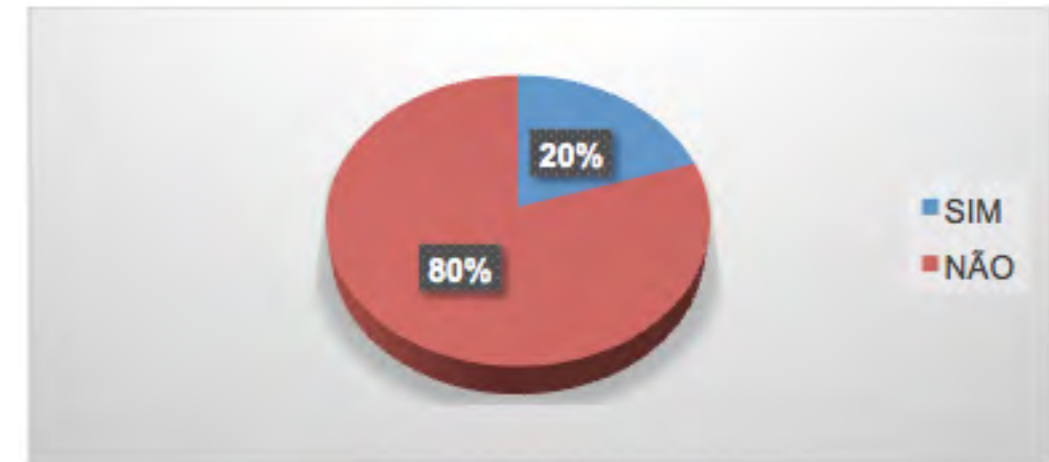


Gráfico-5 da entrevista aos gestores

Os gestores (80%) responderam que as escolas, famílias e alunos não usam os ambientes digitais para finalidade educativa. Isto ocorre, talvez pela falta de instrução, ou seja, uma educação digital, que não lhes foi ministrada. Muitos professores, alunos e comunidade em geral desconhecem os vários meios de se adquirir novos conhecimentos e aprendizados variados através dos aparelhos móveis digitais de comunicação. Estes são variados em tamanho, forma e aplicativos.

É necessário que a Educação acompanhe e conheça todas essas tecnologias móveis digitais, para acompanhar também o interesse dos indivíduos em aprender cada vez mais. O Smart Phone, por exemplo, pode ser um aparelho digital usado para muitas tarefas em sala de aula, mas ainda é excluído das aulas. Os educadores ainda não aprenderam como repassar tarefas aos seus alunos através deste aparelho, que pode ser muito útil para adquirir conhecimento. A figura mostra algumas das funções do Smart Phone que podem ser usadas a favor do ensino-aprendizagem nas salas de aulas.



Figura-2 imagem encontrada no site do Google

Considerações finais

Espera-se com esta pesquisa que o problema proposto leve as instituições de ensino e seus gestores, a analisarem a importância da educação digital e o quanto ela pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Entendendo que nesses momentos uma educação digital bem conduzida será para toda a vida. As indagações levaram a constatação de que as escolas precisam incorporar a educação digital ao seu projeto pedagógico, onde a metodologia da forma que será utilizada, será o ponto central, não basta apresentar a técnica, é necessário mostrar o como fazer. Apesar de a tecnologia educacional não ser uma novidade, ainda vemos instituições de ensino muito tradicionais, e resistentes aos novos recursos.

Observou-se que algumas escolas, apesar de já estarem usando alguns aparelhos das novas tecnologias digitais, não estão aproveitando o todo que pode ser oferecido para os alunos, através dos aparelhos digitais móveis. Sem treinamento os professores não podem redirecionar os alunos em suas tarefas, portanto há se pensar em educar antes de incluir digitalmente os indivíduos.



Fica aqui também a proposta de continuação desta pesquisa em outras escolas, com outros gestores, para ratificar ainda mais a necessidade de se ter educação digital nas escolas, antes de incluir os alunos e professores nas novas tecnologias.

Referências

- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.
- DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no século XXI. Porto Alegre: Mediação**, 2010. 104 p.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. V.9. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. 300p.
- TEIXEIRA, ANÍSIO. **Tecnologia e pensamento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 51, n. 113, jan./mar.1969. p. 157-159.
- WESTBROOK, Robert, B; TEIXEIRA, Anísio. JOHN DEWEY. Org. e tradutores: **José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues**. Coleção Educadores. MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 8 abril 2015.
- https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+aparelhos+m%C3%B3veis+digitais+de+comunica%C3%A7%C3%A3o&newwindow=1&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=YrtrVbKSD_PlsATYz4GgBg&ved=0CAcQ_AUoAQ. Acesso em 31 mai 2015.



Uma experiência de gestão em mantenedora

Leila Pizzato, PIZZATO L. *
Vandrizi Santini de Freitas, FREITAS VS. **

Resumo

O case “uma experiência de gestão em mantenedora” apresenta o trabalho desenvolvido na Associação Antônio Vieira – ASAV para a implantação da Diretoria de Assistência Social que tem como uma de suas responsabilidades a gestão de duas redes, a Rede Jesuíta de Educação – Programa de Inclusão Educacional e Acadêmico e a Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social. Mostra um processo pedagógico que iluminado pela missão dos jesuítas, se ampara nas pedagogias inaciana e freireana, para a constituição das duas redes acima citadas, enfatizando o trabalho em rede. Destaca ainda, a gestão e suas principais ênfases e ferramentas como decisiva para inovar no atingimento dos objetivos institucionais, perseverando na excelência com foco em resultados.

Palavras-chave: gestão, trabalho em rede, ferramenta de gestão.

Introdução

A Associação Antônio Vieira – ASAV, face jurídica da Cia de Jesus, Província dos Jesuítas do Brasil – BRA, em continuidade ao processo de reordenamento institucional iniciado em 2005, inicia em 2007 uma profunda etapa de organização da gestão da ação social com a implantação da Diretoria de Assistência Social, conforme consta em seu estatuto social.

A implantação da Diretoria de Assistência Social se deu a partir da:

- Missão da Cia de Jesus, valores, princípios e diretrizes estabelecidas no Plano Apostólico, na época, Província do Brasil Meridional – BRM;
- Política de Ação Social da BRM;
- Diretriz de gestão técnica com unidade entre as obras mantidas e centralizada na mantenedora;
- Foco na profissionalização e transparência dos processos de trabalho em todas as suas estruturas internas na mantenedora e obras mantidas;
- Organização do trabalho em redes de educação e ação social;
- Engajamento ao Projeto Sinergia.

Esse projeto estava ancorado na informatização das mantidas e da mantenedora e foi executado com o conjunto das obras de educação e de assistência social.

* Associação Antônio Vieira. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Serviço Social. Atua como Coordenadora de Assistência Social na Diretoria de Assistência Social da Associação Antônio Vieira – ASAV.

** Universidade Luterana do Brasil. Graduada em Serviço Social. Especialista em gestão do social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como Assistente de Coordenação na Diretoria de Assistência Social da Associação Antônio Vieira – ASAV.



Na ação social vivemos o desafio de criar, inovando através da customização de uma ferramenta que se adequasse as realidades e as necessidades das relações técnicas e legais estabelecidas, com os órgãos públicos, entre eles o Ministério de Educação e o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O processo de implantação da diretoria de assistência social

A Diretoria de Assistência Social foi implantada em junho de 2007 a partir de uma decisão da Assembleia dos Jesuítas da BRM, realizada em janeiro do mesmo ano, que aprovaram a Política de Ação Social, com um conjunto de orientações a serem operacionalizadas.

A partir dessa decisão a ASAV efetiva a contratação de um profissional de Serviço Social que passa a ter a função de coordenação técnica dessa diretoria e responsável por implantar dois grandes projetos de:

- Inclusão educacional e acadêmica
- Organização das diversas ações sociais desenvolvidas ao longo da Província do Brasil Meridional, em Centros Jesuítas de Ação Social.

Diante do desafio foi elaborado um planejamento do qual, a época compreendeu as seguintes etapas:

- *Apresentação oficial e presencial* do profissional para a direção de todas as obras de educação e assistência social o que permitiu apresentar o trabalho que estava iniciando que além do acolhimento inicial, também contribuiu para desenvolver sentimento de pertença;
- *Estudo das obras básicas da Cia de Jesus* e demais documentos orientadores e iluminadores para um trabalho que se iniciava com a clareza de ser a expressão da missão jesuíta e a partir dela se materializava;
- *Identificação* de todas as ações desenvolvidas e recursos empregados, desde as estruturadas em projetos e programas até as mais simples de iniciativa individual, bem como as bolsas de estudos concedidas nas obras de educação básica e superior;
- *Estudo da realidade “in loco”* com objetivo de “conhecer” as ações sociais, processos, recursos humanos e financeiros envolvidos, desafios, relações estabelecidas na comunidade, impactos produzidos; essa etapa possibilitou criar laços e reconhecimento das obras e projetos desenvolvidos;
- *Análise dos dados* de estudo caracterizou-se pela etapa em que de posse de todas as informações, os dados foram analisados permitindo identificar a quais políticas públicas se relacionavam ou não as ações desenvolvidas;
- *Parecer técnico* finalizou a fase de estudo apresentando indicativos para a organização dos centros jesuítas, a partir do fortalecimento das ações sociais desenvolvidas e que poderiam ser organizadas em serviços, programas e projetos, uma vez ressignificadas, para atender as normativas da Política Nacional de Assistência Social.
- *Elaboração e apresentação do documento final à direção* momento em que o estudo foi apreciado e aprovado para continuidade conforme propostas apresentadas.

A fortaleza desse processo estava na metodologia utilizada, inspirada em Santo Inácio e Paulo Freire que teve como base o diálogo, o conhecer a partir do outro, do lugar, das experiências vividas e discernidas. Essa vivência nos permite afirmar que

“A prática do diálogo exige uma permanente abertura para aprender a dialogar... uma atitude de reconhecimento do outro como sujeito...O lugar de aprender a viver junto e com os outros é o contexto histórico no qual estamos inseridos.” (PPI, pág 27 e 28)

Com o pressuposto do diálogo e das sucessivas aproximações “avancamos no conheci-

mento, mas sobretudo aprendemos a conhecer¹” num processo de mútua aprendizagem, construindo saberes que na dimensão vivencial está presente no “aprender a ser²”.

Em ato contínuo à etapa anterior passamos a dialogar com:

- todos os coordenadores, das ações sociais e a construir as ressignificações necessárias ao atendimento das legislações vigentes para a política de assistência social bem como a nos relacionar com os Conselhos Municipais de Assistência Social – CMAS, e a elaborar os instrumentais que passaram a ser utilizados na escrita dos serviços, programas e projetos e para os relatórios anuais;
- as direções dos Colégios visando construir unidade técnica para os processos de concessão de bolsas de estudos;
- os coordenadores de Centros Sociais para instituir os Centros Jesuítas organizados a partir de um conjunto de serviços, programas e projetos, expressos em atendimento, assessoramento e defesa e garantia de direitos.

Assim o conhecimento foi se construindo, se reconstruindo e os aprendizados presentes em nosso cotidiano foram fortalecendo e dando forma a uma gestão dialogada e participativa em que os processos pedagógicos foram e são construídos no coletivo.

A medida que avançamos, cada vez mais forte e intenso foi se tornando a atitude individual e coletiva de “aprender” a dialogar, conviver, discernir, conhecer, ser, fazer, amar e servir e promover a vida, ou seja, “aprender aprendendo a”. Essa forma de proceder nos distingue e nos fortalece na busca pelo “mais” (inaciano) e pelo “ser mais” (freireano).

Tecendo redes

Construir uma rede é muito mais do que relacionar obras que atuam nessa rede, mais do que isso é criar e desenvolver processos pedagógicos com relações de complementariedade, de tal forma que potencializam as ações desenvolvidas possibilitando que pessoas/ cidadãos se fortaleçam em sua cidadania ativa.

É ainda aprender a estabelecer parcerias internamente e com instituições “numa atitude de permanente incompletude e do aprender uns com os outros...³”.

O terreno estava fértil para avançarmos. Assim, ao mesmo tempo que os Centros Jesuítas eram implantados iniciava em 2008, encontros / seminários para refletirmos sobre nossa identidade e quais valores nos uniam. Desses seminários nasce em 2009 o Plano Político Institucional – PPI,

“entendido como um instrumento de trabalho que guiará nossas ações. Além de identificar a proposta enquanto tal, ele é o registro dos fundamentos, dos princípios e diretrizes e das trilhas temáticas e linhas de ação que são os principais vetores da práxis e das relações sociais, culturais e políticas da Rede.” (PPI – pág. 13)

A Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social / Rede SJCIAS passou a realizar anualmente um seminário de capacitação que trata, a cada ano, de temas relevantes conforme as ênfases que são trabalhadas, sendo prioritariamente: a superação da pobreza, a preservação do meio ambiente e a educação das relações étnico raciais. Os Centros Jesuítas de Ação Social possuem equipes técnicas com formação superior e adequadas ao trabalho desenvolvido em cada centro.

Na educação, em 2008 é aprovado pela Diretoria da ASAV, o Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica – PIEA e toda a sua instrumentalidade. O PIEA tem como objetivo a garantia do acesso, permanência e sucesso educacional e acadêmico, tanto para a educação básica como superior.

Para a dimensão profissionalizada foi instituído o Serviço Social como parte da estrutura

1 PPI – pag. 28

2 PPI – pág. 29

3 PPI – pág. 31



dos colégios e universidade, cabendo a esse, a coordenação do PIEA.

As equipes técnicas se reúnem, coordenadas pela Diretoria de Assistência Social e constroem juntos os processos técnicos e definições conceituais que são expressas em Notas Técnicas.

Ambas as redes são apoiadas e coordenadas pela Diretoria de Assistência Social que tem entre suas funções a de formular diretrizes para o trabalho, a partir da missão, como também, monitorar, supervisionar e assessorar todos os processos.

Tecendo a teia da gestão

O que é “gestão”? Basicamente gestão é direção, com foco nos objetivos a serem alcançados e nos resultados esperados fortalecimento da missão da Cia de Jesus. Trabalhamos na gestão com três ênfases: corpo, excelência e rede.

A **ênfase corpo** nos instiga a compreender a missão institucional em seu mais amplo significado. É a missão que orienta, ilumina e embasa as ações dando significado, razão primeira da existência da instituição. Nessa dimensão as relações entre as obras mantidas da ASAV acontecem com unidade e interdependência, ou seja, os processos de trabalho se dão de igual forma em cada unidade e são construídos por todos os envolvidos, porém respeitando as características da territorialidade onde estão inseridas. Outro elemento importante é a autonomia de cada obra em relação as demais, lembrando que autonomia não significa soberania, uma vez que respondem aos princípios e diretrizes de um ente mantenedor. Desta forma a ênfase corpo cultiva a interdependência e o sentimento de pertencimento entre todos os seus integrantes uma vez que todos são igualmente importantes, onde o resultado do todo depende de cada um.

A **ênfase excelência** tem caráter técnico e se refere a capacidade de bem fazer, ou seja, identifica a área de expertise da instituição, área essa que qualifica sua ação e a torna reconhecida por isso. Essa ênfase se fundamenta para além do conhecimento. Reconhece o planejamento, execução, monitoramento e avaliação como etapas fundantes de sua ação técnica. O planejamento ocorre em todos os níveis institucionais, seja da gestão estratégica, à coordenação e ações técnicas, orçamentária, financeira, administrativas e de tecnologia da informação.

Percebemos então que um elemento importante e necessário nessa ênfase é o desenvolvimento de práticas profissionalizadas, rompendo com a lógica espontaneista ou mesmo com o modelo doméstico do fazer. O desafio atual imposto pelas relações e normativas do mundo moderno, nos exige uma mudança no nosso modo de pensar e agir, precisamos perseverar na busca da excelência e isso é diferente de fazer o possível é, antes de tudo, fazer a gestão com foco em resultados, avaliando constantemente o cenário sócio-político-econômico e o institucional, estando permanentemente atento às mudanças internas e externas, de forma a impulsionar avanços nos processos de trabalho, bem como, ressignificação das políticas institucionais quando necessárias.

A **ênfase rede** nos remete as nossas relações internas e externas, com o reconhecimento de que não somos uma ilha. Instigamos e somos instigados constantemente a compor com o outro, de forma complementar e suplementar. Estar em rede é estar integrado e aberto a receber e dar, reconhecendo as capacidades e saberes além dos nossos. É relação de troca, incorporando novas possibilidades, com a potencialização e otimização de recursos humanos, financeiros e materiais, sem contar que fortalece a instituição em relação a sua expertise, dando visibilidade à missão.

Assim, desenvolvemos uma gestão com unidade técnica e centralizada na ASAV, respeitadas as diversidades e características regionais e locais.

Uma ferramenta de gestão

A Associação Antônio Vieira avançando na implementação dos projetos da área de governo, concretizou o Projeto Sinergia. Em 2008 adquiriu o sistema ERP da TOTVS, uma inovação tecnológica visando a qualificação dos processos de trabalho, controle das informações e transparência da gestão.

A implantação do ERP foi resultado de um trabalho coletivo na defesa de uma base única

de informações, impulsionou a construção de unidade operacional, ou sua revisão/atualização, definição de processos, o compartilhamento de informações, a definição de políticas integradas e o trabalho em rede entre as obras mantidas.

Considerando que os processos técnicos são integrados internamente em cada obra, seja de educação ou de assistência social, e por sua vez integrado à mantenedora, foi necessário implantamos uma ferramenta que desse suporte aos processos e informações e apoiasse uma gestão técnica e transparente. Assim a Diretoria de Assistência Social dispõe da ferramenta CRM Dynamics da Microsoft que possui integração com o sistema ERP TOTVS.

O CRM Dynamics é uma ferramenta dinâmica, que se diferencia por pela facilidade de ser desenhado, redesenhado e parametrizado conforme necessidade de informações da gestão. Essa ferramenta permite o armazenamento de todo o tipo de arquivo, além do registro de dados em campos descritivos, agrupados em formulários e posterior emissão de relatórios que podem ser construídos em diferentes formatos, tanto descritivo/qualitativo como quantitativos,

“O CRM Dynamics é uma ferramenta arrojada que impulsiona o desenvolvimento da assistência social de forma técnica e profissionalizada, oferecendo informações para a elaboração de relatórios de prestação de contas qualitativa e quantitativa.” (PPI, pág.80)

Dessa forma o dynamics se constitui num importante instrumento para monitoramento e avaliação da ação social expressa no conjunto de serviços, programas, projetos e o processo de concessão de bolsas de estudo e acompanhamento do aluno bolsista.

Considerações finais

O resultado desse processo de implantação e implementação de práticas profissionalizadas e transparentes nos possibilita termos hoje duas grandes redes consolidadas, sendo elas a Rede Jesuíta de Educação - PIEA e a Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social - SJCIAS, vinculadas a Associação Antônio Vieira e ambas responsáveis por materializar a missão da Companhia de Jesus, na Província Jesuítas Brasil.

Todo o processo de gestão desde a fase de implantação da diretoria levou em conta o tempo de ouvir com escuta sensível, diálogo permanente e constante e foco nos princípios e diretrizes institucionais. Caminhamos fazendo caminho nas trilhas da sustentabilidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO ANTONIO VIEIRA (ASAV). **Plano Político Institucional (PPI)**. 4ª Edição, Porto Alegre, 2012.

ASSOCIAÇÃO ANTÔNIO VIEIRA (ASAV). **Política de Ação Social**. Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica: atualizado em 2013. Porto Alegre, 2013.

PIZZATO, Leila. **A gestão e o gestor**. In: Informativa Educacional. ANEC. Ano VI nº 25, 2013. p. 56-57.



Gestão de crise de imagem em organizações educacionais

Ana Claudia Klein Ferreira*
Alam Casartelli**

Resumo

Buscou-se olhar para gestão de crise de imagem em organizações educacionais refletindo sobre a gestão e a comunicação organizacional. Além de evidenciar como as organizações lidam com situações de crise de imagem a partir da perspectiva da comunicação, analisou-se o papel da área de comunicação nas escolas no que se refere à gestão de crise e os principais fatores de risco de crise de imagem e de proteção. Para responder ao problema “Como as organizações educacionais lidam com situações de risco de crise de imagem a partir da perspectiva da comunicação?” fez-se pesquisa qualitativa com entrevistas em profundidade a gestores de comunicação e um grupo focal com diretores de escolas privadas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, seguida de uma triangulação com o referencial teórico. Por meio da análise de conteúdo definiram-se categorias de fatores de risco de crise tais como: conservadorismo, redes sociais e professores despreparados. Entre os fatores de proteção elencaram-se: comunicação, união, credibilidade, clima organizacional e a tradição. Os gestores demonstraram consciência de seu papel, mas, percebeu-se certo distanciamento entre a área da comunicação e a direção, além da falta de planejamento em certas escolas.

Palavras-chave: Gestão de crise. Comunicação organizacional. Gestão educacional.

1 Introdução

A contemporaneidade tem sido marcada por desafios de toda ordem para as organizações e para os gestores. No caso das organizações educacionais, são abundantes as situações que ameaçam a imagem e a reputação de escolas, universidades e sistemas educacionais. E, neste sentido, a imprensa tem sido pródiga em exemplos como o de uma aluna que é assediada na escola e o nome da instituição passa a ser amplamente citado pela cobertura da mídia; uma mãe que levanta suspeita de abuso sexual do filho, aluno da educação infantil e o caso ganha o mundo, num feriado de poucas notícias – período que pode elevar à condição de manchete qualquer informação menos relevante – levando, até mesmo ao fechamento da escola.

Situações como estas fazem parte das organizações educacionais, entretanto, a temática que envolve a necessidade de uma gestão focada na crise abordando o aspecto comunicacional ainda não está totalmente compreendida e merece ter seus estudos ampliados. As próprias práticas de comunicação organizacional nas organizações educacionais ainda são relativamente novas.

Nesse sentido, Florczak (2009) constata que a comunicação cumpre função mais operacional que estratégica¹: “[...] oficialmente ocupa espaços privilegiados junto ao poder de deci-

¹ A expressão usada aqui “mais operacional que estratégica” pode ser entendida como função mais relacionada à realização de tarefa e menos ao planejamento, mais execução e menos reflexão.

*Professora, Jornalista, Mestre em Gestão Educacional. Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS - Programa de pós-graduação em gestão educacional

** Professor da PUCRS, mestre em Administração e Doutor em Comunicação Social, Assessor de Planejamento da PUCRS.



são, mas ainda não está plenamente compreendida, portanto, não incluída com seu potencial de intervenção e transversalidade”. (FLORCZAK, 2009 p. 140). Autores como Forni (2013) e Teixeira (2013) também comungam a ideia da participação da comunicação como estratégica num plano de crise. Forni (2013) defende que “a equipe de comunicação tem papel fundamental durante o processo de administração de crises”. Segundo ele “[...] a empresa que consegue se comunicar bem e amearhar a simpatia da imprensa para sua causa, mesmo em situações negativas, pode mitigar os efeitos deletérios das crises” (FORNI, 2013, p. 184).

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 27) destaca que “[...] as escolas são diferentes e o reconhecimento público, é um fator essencial à sua eficácia”. Daí a importância dos gestores educacionais estarem preparados para enfrentar uma possível crise, gerenciando os riscos. Forni (2013) lembra que “[...] as crises debilitam os fatores que fazem a identidade corporativa, tais como sentimento de pertencimento, valores, autonomia e confiança”. Segundo ele, cada colaborador da organização também tem um papel importante na crise, mas deve saber o que está acontecendo. “Como vai defender ou ajudar a empresa numa crise se desconhece os acontecimentos?”. (FORNI, 2013 p. 131).

Trata-se da possibilidade de escuta dos gestores da alta direção e da área de comunicação de um grupo de escolas, para que se possa avaliar o entendimento da relevância dada à reputação numa situação de risco. Perceber como os gestores preparam-se, ou não, para crise, diante dos desafios que o setor encontra e que colocam em risco a imagem institucional. Assim, o problema de pesquisa busca entender **“Como as organizações educacionais lidam com situações de risco de crise de imagem a partir da perspectiva da comunicação?”**.

Ao delimitar o estudo, coloca-se como principal objetivo “Evidenciar de que forma as organizações educacionais lidam com situações de risco de crise de imagem a partir da perspectiva da comunicação”. E de modo mais específico:

- a) analisar o papel da área de comunicação nas organizações educacionais no que se refere à gestão de crise;
- b) compreender de que forma os gestores de organizações educacionais atuam frente a uma situação de possível crise;
- c) entender os fatores de risco de crise de imagem e os fatores de proteção percebidos pelos gestores nas organizações educacionais.

O campo empírico explorado foi o das escolas privadas de ensino básico de Porto Alegre, a partir da fala dos gestores de comunicação, por meio de entrevistas em profundidade. Também foram ouvidos diretores, membros da diretoria do Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (SINEPE-RS), entidade que representa escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, centros universitários, universidades, escolas de ensino técnico, escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs) e cursos livres.

O trabalho traz como motivação inicial a caminhada da própria autora, vivendo os desafios de riscos e crises quando em atuação, por mais de duas décadas, como professora e jornalista, coordenadora de comunicação de uma das maiores escolas da rede privada do Rio Grande do Sul.

2 Cenário da gestão educacional

Ao analisar as organizações escolares constatou-se que são múltiplos os stakeholders, com perfis distintos que exigem tratamento diferenciado. Para Lück (2010, p. 205): “[...] no contexto da cultura organizacional da escola sempre estará presente uma dialética entre a homogeneidade e a pluralidade, como também entre os valores universais e os valores locais que a tornam particular e a distinguem”.

Trata-se de um universo formado por pais (os contratantes do serviço educacional), alunos (crianças e adolescentes que exigem um cuidado a mais por essa condição de menoridade,

e todo o anteparo que a legislação² exige), professores e funcionários. Portanto, há de se chamar a atenção para o tensionamento entre o que é exigido da escola e o que ela deve demonstrar, numa prestação de contas à comunidade. O papel da comunicação nesse caso é fazer a mediação entre o que se faz e o que se divulga. Trata-se de um novo paradigma que surge a partir da complexidade, assim, segundo Florczak (2009, p. 140):

É necessário, antes de tudo, admitir um novo paradigma para a gestão educacional: a visão técnico-linear-racionalista, herdada das Ciências Administrativas, precisa ser superada. Já não basta determinar com precisão o produto da educação, o rendimento do sistema para poder medir e determinar o âmbito e os níveis de qualidade e a partir deles alinhar os processos para melhorar a produtividade e a satisfação dos usuários. É preciso ir muito além. Entendemos que, mais do que admitir a complexidade como característica do espírito da contemporaneidade, é preciso assumir a complexidade como paradigma.

Para Nóvoa (1992, p. 9), “A mudança de paradigma provoca novas regulações, que passam, em grande medida, pelas organizações escolares tanto no seu funcionamento interno como nas suas relações com o exterior”.

Ao analisar o cenário educacional, Kotler (1994) afirma que “[...] apesar da dramática queda do número de crianças em idade escolar, muitas escolas particulares têm prosperado em consequência do declínio das escolas públicas” (KOTLER, 1994 p. 21). Ou seja, se por um lado as escolas privadas têm uma perspectiva de diminuição do número de alunos a partir da redução da natalidade, especialmente no ocidente, em contrapartida, elas têm se mostrado como única alternativa a uma escola pública marcada por dificuldades, notadamente no Brasil.

O desafio parece ser trabalhar com a perspectiva da diferenciação da “gestão escolar”, do negócio educação. Nóvoa (1992, p. 9) aponta que “[...] a abordagem das escolas como organização é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo”. Segundo ele, os profissionais da educação “não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo econômico e empresarial”. Entretanto, Nóvoa (1992) reconhece como válidas estas resistências para não se perder de vista as peculiaridades da ação educativa.

Diante do elevado grau de riscos pela própria natureza da gestão educacional pode-se inferir sobre o papel da comunicação organizacional como ferramenta de gestão de apoio à direção. Rosa (2006) sinaliza para a falta de percepção dos gestores sobre os novos tempos. Para ele, a realidade imposta pelo novo ambiente social em que se passou a viver “[...] é algo ainda tão recente que nem sempre é percebida – e considerada – na hora de tomar decisões, na hora de planejar, na hora de prever cenários, na hora de desenvolver estratégias”. (ROSA, 2006, p. 74).

Referindo-se a problemas com imagem e reputação, Rosa (2006, p. 155) destaca que, “[...] nos tempos da convergência e da interatividade, o estrago pode ser muito maior porque pode chegar teoricamente muito mais longe, a muito mais gente”, referindo-se a um abalo na reputação das organizações.

3 Comunicação organizacional

Ao abordar a comunicação organizacional tendo como cenário o ambiente educacional, buscou-se dialogar com os conceitos entre si e entre as áreas, por meio dos autores dos diferentes campos do conhecimento.

² A lei 8.069, de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - assegura às pessoas entre 0 e 18 anos de idade uma série de direitos e determina à escola, entre outras instituições, a responsabilidade para assegurar e efetivar esses direitos.



Para Kunsch (2008), a Comunicação Organizacional Integrada é um mix composto pela Comunicação Administrativa (Interna), Comunicação Institucional (Relações Públicas) e Comunicação Mercadológica (Marketing). Diante de tantas possibilidades de comunicação, Silva Neto (2010, p. 1) alerta para o desafio que é poder entender a comunicação organizacional como estratégica “[...] por sua forte associação com os processos de planejamento estratégico e de tomada de decisões gerenciais, e é considerada uma função essencial para transformar as empresas e sustentar sua vitalidade”.

Pensando essa comunicação organizacional e o seu papel na gestão de crise, Argenti (2011, p. 191) lembra que “[...] a fim de estabelecer relações melhores com os meios de comunicação, as organizações devem se dedicar a cultivar o contato com as pessoas certas na mídia”. Ou seja, trata-se de estreitar os laços com a imprensa como uma política, de forma sistemática, para que quando a crise chegue encontre um canal aberto e de credibilidade entre a mídia e a organização.

A questão dos tipos de públicos foi aqui enfatizada para que se possa melhor entender para quem se destinam as comunicações e o relacionamento das organizações em diferentes momentos. Kotler (1994, p. 21) afirma que “[...] qualquer instituição educacional possui diversos públicos e tem que administrar relacionamento com a maioria deles”. Para ele “[...] um público é constituído de um grupo distinto de pessoas e/ou organizações que têm interesse real ou potencial em afetar uma instituição”.

A escola lida com seus diferentes públicos a partir de um viés acadêmico e outro administrativo e assim estabelece múltiplos diálogos por meio de seus professores, funcionários, alunos, pais, ex-alunos, imprensa, governo, sindicatos, concorrentes, fornecedores e público em geral. Para Kotler (1994, p. 21) “Para ser bem-sucedida, uma instituição educacional deve lidar eficazmente com seus muitos públicos e gerar alto nível de satisfação. A alta administração da instituição geralmente assume responsabilidade específica nestas áreas”.

Silva Neto (2010, p. 2) lembra que, entre esses públicos, “[...] a mídia se destaca por ser, ao mesmo tempo, um público e um canal que exerce grande influência no processo de formação da imagem das empresas e goza de grande credibilidade na opinião pública”.

Entretanto, Neves (2002) defende o poder dos colaboradores - no caso das organizações educacionais trata-se do corpo docente, administração e funcionários - que “[...] podem se transformar numa das mais eficientes mídias da empresa, operando como mensageiros da instituição junto aos seus universos particulares, à sua própria Opinião Pública”. (NEVES, 2002, p. 102).

Pode-se considerar que alunos, pais e professores são, tal como os demais stakeholders, geradores de conteúdo e consumidores de informação. Toda essa nova dinâmica comunicacional impacta também a escola. Lück afirma (2011 a, p. 19-20), que “A realização dos objetivos de toda organização de trabalho está assentada sobre o processo de comunicação, em especial a escola, cujo processo educacional é essencialmente um processo de comunicação”.

Ainda segundo Lück (2011a, p. 20), “[...] uma escola é constituída por uma rede de comunicações que se desenvolve a partir das ações, comportamentos e gestos das pessoas, como por suas palavras faladas e escritas”. As organizações estão sempre comunicando: pelo site, por redes sociais, pelas publicações internas e externas, suas campanhas publicitárias. Entretanto, é preciso olhar com atenção para o quê, como e para quem se está fazendo.

Nesse mesmo sentido, Florczak (2009, p. 143) afirma que:

A comunicação conquista um novo lugar no contexto organizacional se for compreendida pela possibilidade relacional. Em relação dialógica com a gestão educacional, poderá contribuir na produção de sentido dos novos elementos que se incorporam ao universo educacional, no estabelecimento e na manutenção do diálogo imprescindível entre pedagógico, administrativo, político e cultural e no compartilhamento de conhecimento e de vivências que poderão produzir o saber específico para cada organização educacional.

O papel da comunicação organizacional como apoio à gestão passa a ser cada vez mais reconhecido nas suas diferentes abordagens técnicas: assessoria de imprensa, publicidade e propaganda e relações públicas.

4 Gestão de crise de imagem

Ao considerar o estudo de gestão e gerenciamento, numa concepção mais ampla do conceito de “gestão de crise”, Forni (2013, p. 109) a define como “[...] um conjunto de fatores designados para combater crises e reduzir os danos infringidos à organização, junto com os stakeholders, de prevenir a crise ou efetivamente administrar o que já ocorreu”.

Um processo de gestão de crise tem como ponto de partida a sensibilidade do gestor em reconhecer um evento com potencial para crise. Segundo Teixeira (2013, p. 30), o despreparo em lidar com ameaças “[...] provoca uma avalanche de sérias consequências, pois um pequeno fato isolado pode ganhar proporções inesperadas, dependendo do tempo de resposta e da ação correta a ser realizada”. Corroborando com Teixeira, Argenti (2011, p. 314) afirma que a questão é “que as organizações só conseguem entender ou reconhecer que são vulneráveis depois que uma crise grave acontece. A falta de preparação pode fazer com que as crises sejam ainda mais sérias e duradouras quando acontecem de fato”.

Nesse sentido, Kotler (1994, p. 58) afirma que “[...] públicos que têm imagem negativa de uma escola vão evitá-la ou desprestigiá-la, mesmo se ela for de alta qualidade, e aqueles que têm uma imagem positiva ficarão indecisos”.

Argenti (2011, p. 162) aponta para a necessidade das organizações controlarem “[...] os formadores de opinião, críticos e os diversos públicos para avaliar as opiniões existentes e identificar os potenciais problemas presentes antes do surgimento de uma crise”.

Para Teixeira (2013), se o gestor opta por acionar ou constituir um Comitê de Crise, deve pensar na composição do grupo (se ainda não está constituído), com aproximadamente oito pessoas estratégicas, envolvendo gestores da área afetada, o diretor geral, da comunicação, do jurídico, da TI, e, sendo escola, incluir o pedagógico e o educacional.

Em relação ao disparo de comunicado inicial à imprensa, diferente do ritmo das escolas onde a tomada de decisão tende a ser mais lenta, nesse momento há de se ter pressa, pois a resposta à crise precisa ocorrer nos primeiros momentos do evento, até uma hora (FORNI, 2013). É fundamental a escola ter a sua versão para os fatos e garantir-se como fonte para a comunidade e para a imprensa. A partir daí o monitoramento da mídia e das redes sociais deve ser intensificado, para que se possa avaliar a repercussão do caso.

Forni (2013) alerta para o que não fazer: como prometer o que não será possível cumprir; distribuir informações não confirmadas e notas pouco esclarecedoras. Dornelles (2012, p. 67) reforça a importância de conteúdo e da transparência, pois “[...] em um mundo altamente conectado, [...], a comunicação em tempo real ausente de conteúdo e transparência pode causar sérios estragos à imagem das empresas e dos atores que fazem parte do cenário da crise”.

Um porta-voz preparado é personagem-chave na crise, não necessariamente é o diretor ou vice, mas alguém com credibilidade junto à comunidade, conhecendo bem a organização e os detalhes da crise. Deve ser preparado pela equipe de comunicação para inspirar confiança, especialmente diante da mídia e não falar de improviso. (FORNI, 2013).

Florczak (2011, p. 86) salienta a importância do monitoramento das informações em todas as etapas. “Estar atento ao que se fala sobre a crise nos veículos de comunicação, nas redes sociais e, principalmente, nos corredores da escola”. Esse monitoramento deve ir além da crise, para se avaliar os possíveis estragos e, ao ouvir, replanejar as ações de comunicação para que se possa responder aos diferentes públicos. Tudo para preservar o intangível: a reputação.

Para Silva Neto (2010, p. 3), a identidade de uma organização “[...] é o resultado das percepções públicas, ou seja, como o público a enxerga por meio de suas ações de comunicação. Assim, toda empresa tem uma identidade própria, conferida por seus públicos”. Ao relacionar a



questão da identidade com as organizações educacionais, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que “[...] sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve procurar a identificação a um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar”.

A imagem, para Silva Neto (2010 p. 3), está vinculada ao reflexo da identidade. “Se a identidade inspirar confiança, coerência, alinhamento com interesses da sociedade, a imagem será positiva. Caso contrário, se for uma identidade associada à desconfiança, incoerência, falta de compromisso social, a imagem será negativa”, afirma o autor.

Kotler (1994) reconhece o valor da imagem construída no passado de uma organização e entende como um processo lento de mudança para novos patamares. Para ele, “[...]uma imagem favorável forte surge quando a escola tem um bom desempenho e gera satisfação real, deixando, assim, que outros conheçam seu sucesso.” (KOTLER, 1994, p. 58).

No entendimento de Neves (2002), os conceitos se misturam mais, pois a imagem se constrói ao longo de anos de trabalho paciente e disciplinado, identificando-se com a credibilidade.

Boa Imagem Empresarial não livra a cara de ninguém quanto à possibilidade de envolver-se numa Crise Empresarial com a Opinião Pública. Não cria imunidades. Mas ajuda muito a sair dela, economiza tempo e dinheiro. Se tiver credibilidade, mesmo que a empresa seja culpada, vai encontrar mais tolerância por parte da mídia e dos outros públicos. (NEVES, 2002, p. 23).

Deixando mais clara a relevância da reputação, Argenti (2011) afirma que ela pode contribuir com as organizações para enfrentar crises de maneira mais eficiente. Neves (2002) reforça o seu caráter estratégico, especialmente numa crise, ao afirmar que “A ‘reputação’ é a única alavanca que uma empresa tem após uma crise para trazê-la de volta ao mundo dos bons”. (NEVES, 2002, p. 23).

Rosa (2006, p. 123) concorda, associando diretamente reputação à confiança. Por isso, segundo ele, numa crise de reputação que afeta a capacidade dos outros confiarem em nós, “[...] o que estará em discussão na verdade é a possibilidade de uma sentença de morte profissional ou empresarial. É por isso que a reputação passou a ser algo tão estratégico: passou a ser a alma do negócio”.

4.1 Risco, Crise e Crise de Imagem

Neves (2002) justifica a existência das crises por vários motivos que venham a convergir entre si, de natureza humana, tecnológica, ambiental ou organizacional. Para o autor, “[...] noventa por cento das causas que vão detonar crises empresariais no futuro existem agora, dentro das organizações. Ou estão em processo de gestação; ou já estão prontas e acabadas”. (NEVES, 2002, p. 55). Poderia se entender essas causas como os riscos a que as organizações estão expostas. Da lista de riscos citados por Neves, destacam-se aqueles que, pela natureza, podem ter maior probabilidade no ambiente escolar:

[...] comunicação não integrada, boatos não analisados e não investigados, sugestões não analisadas, profissionais com muito tempo na função, relações de parentesco ou amorosas dentro da empresa, principalmente na mesma linha de subordinação, atitudes “politicamente incorretas”, recursos humanos não treinados adequadamente ou inexperientes, terceirizações mal escolhidas ou não controladas, tecnologia obsoleta e problemas pendentes, queixas não resolvidas, denúncias não apuradas. (NEVES, 2002, p. 57).

Os autores são praticamente unânimes ao reconhecer que as organizações já sabem de antemão o que, internamente, tem potencial para uma crise, mas Wolton (2010) destaca o poder dos boatos e segredos. Segundo ele: “Os segredos nunca são mais bem disseminados do que quando têm um espaço público aberto e permeado por tecnologias de transmissão de mensagens”. (WOLTON, 2010, p. 52).

Robbins (2005, p.238) classifica os boatos como um sistema informal de comunicação, batizado de “rede de rumores”. Ao descrevê-la, o autor conclui que se trata de um expediente importante que não deve ser desprezado em um processo comunicacional pelos gestores:

Primeiro, ela não é controlada pela direção da empresa. Segundo, ela é tida pela maioria dos funcionários como mais confiável e fidedigna do que os comunicados formais vindos da cúpula da organização. E a terceira é que ela é largamente utilizada para servir aos interesses pessoais dos que a integram. (ROBBINS, 2005, p. 238).

A área da comunicação, além dos diretores, deve estar atenta para os rumores, pois, segundo Robbins (2005, p. 239), “[...] os rumores emergem como reação a situações importantes para as pessoas, quando há ambiguidade, e sob condições que despertam ansiedade”, o que pode gerar uma crise.

Nesse sentido, Silva Neto (2010, p. 187), afirma que “[...] crise é um evento específico e inesperado, que cria altos níveis de incerteza e ameaça às empresas e aos seus públicos e gera grande pressão por respostas imediatas sobre as suas causas, seus efeitos e consequências”.

Para Neves (2002), crise “[...] é um momento crítico, decisivo que normalmente sucede a uma ruptura do status quo”. Na mesma linha Forni (2013, p. 8) resume crise como “[...] uma ruptura na normalidade da organização; uma ameaça real ao negócio, à reputação e ao futuro de uma corporação ou governo”.

Neves (2002) dá ênfase à Crise Empresarial com a Opinião Pública, considerando que nem todo risco vira crise e que nem toda crise é externalizada, ele categoriza o momento em que a crise chega à opinião pública. Para o autor, Crise Empresarial com a Opinião Pública é “[...] quando algo feito pela organização – ou deixado de fazer – ou de sua responsabilidade afeta, afetou ou poderá afetar interesses de públicos relacionados à empresa e o acontecimento tem repercussão negativa junto à Opinião Pública”. (NEVES, 2002, p. 31).

Essa externalização da crise se dá em pouco tempo, daí um ponto importante de atenção para as escolas que com um público vasto e atento, deve ser mais rápida que a maioria das organizações ao agir em caso de crise. Por isso, Neves (2002, p. 136) argumenta que numa situação de crise com a opinião pública a imprensa talvez seja um dos públicos mais importantes e prioritários a ser atendido, pois quando a má notícia chega à imprensa “essa repercussão é amplificada, ganha outros agregados e coloridos, passa a se propagar mais rapidamente e aquele estrago que aconteceria em longo prazo pode ser antecipado”.

4.2 Gestão de crise em organizações educacionais

As organizações educacionais passaram a ser constantemente desafiadas em seus modelos de gestão principalmente diante dos riscos de crises. Consequentemente, a relevância da gestão de crise ganha espaço nesse cenário, no qual instituições podem até desaparecer se não tiverem uma estratégia eficiente de gestão de comunicação. Este tipo de organização têm na tradição um grande valor, muitas vezes confundido com conservadorismo, ou seja, uma certa dificuldade de aceitar as leituras contemporâneas do mundo e da gestão. Pode se sugerir que haja uma morosidade na tomada de decisão, pois, tendo como matéria-prima a formação de crianças e jovens, era de se esperar que cada movimento fosse muito bem pensado. Entretanto, a gestão contemporânea exige uma celeridade maior, imposta até mesmo pela velocidade da tecnologia da informação. Nóvoa(1992) apresenta uma explicação possível sobre o fenômeno ao reconhecer que

[...] é difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e as representações adquiridas através deste modo prático do “sempre foi assim”, tanto mais que essas certezas são partilhadas por um grande número de pessoas (pais, professores, políticos, etc) e regulam as suas relações. (NÓVOA, 1992, p. 51).



Rosa (2006, p. 147) aponta para o risco das organizações caírem na tentação de refugiarem-se em abrigos previsíveis, mas nem por isso seguros. “No caso da defesa da imagem e da reputação, podemos chamar de abrigos previsíveis, certa compulsão para tratar a questão da visibilidade pública a partir de visões mutantes e excludentes”. Segundo ele, há organizações que se apegam aos novos meios de comunicação, como se não houvesse um passado para sua marca e as que “[...] se aferram com todas as forças ao que chamam de ‘tradição’, na linha do não precisamos mudar nada porque já vem dando certo há tanto tempo”. Para Rosa (2006, p. 147), é possível “[...] permanecer 100% fiel aos seus princípios e valores e adotar uma atitude de exposição mais atualizada, que leve em conta a realidade lá fora, mas que não transfigure aquela forma como você se vê por dentro”.

Nesse sentido, Florczak (2011) destaca algumas vulnerabilidades do ambiente escolar, que devem ser pauta de preocupação dos gestores:

Ações de bullying entre estudantes, descontrole de professores e estudantes que geram gestos de violência, denúncias graves envolvendo comportamento de agentes do processo educativo, invasões, sequestros, desastres naturais, fechamento, venda entre outros temas têm levado cada vez mais na atualidade, estas organizações a ser motivo de notícias fora dos espaços de educação. (FLORCZAK, 2011, p. 82).

Florczak (2011) alerta para o fato de que as organizações educacionais, em meio a uma crise, acabam mudando de editoria, sendo notícia em espaços distantes daqueles reservados para a educação, “[...] portanto, é preciso mudar a forma de conduzir o problema nos espaços de gestão educacional. O saber da comunicação organizacional é fundamental para a prevenção e o gerenciamento das crises”. (FLORCZAK, 2011, p. 82)

Teixeira (2013, p. 42) ressalta que “[...] as crises dão audiência e fazem os meios de comunicação lucrar, porque despertam o interesse público”. Entretanto, os autores reconhecem que poucos gestores estão preocupados com a prevenção de crises e uma minoria reconhece o valor de um planejamento de comunicação integrada, independente do segmento de negócio.

5 Método de pesquisa

Na perspectiva de contextualização a partir da pesquisa bibliográfica de autores como Nóvoa (1992) e Lück (2011) buscou-se construir reflexões sobre o espaço escolar, seus desafios de gestão e administração dos diferentes segmentos a partir da análise de suas peculiaridades. Na perspectiva da comunicação para crises, autores como Forni (2013), Teixeira (2013), Rosa (2006) e Neves (2002) apresentam um consistente trabalho. Além deles, Kunsch (1986), Torquato (2013) e Argenti (2011) com seus estudos sobre a comunicação organizacional dão uma importante contribuição para que se possa buscar uma triangulação de saberes.

A pesquisa qualitativa é rica em elementos na construção de um conhecimento mais amplo. Malhotra (2012) destaca que ela “[...] proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e, normalmente, aplica alguma forma da análise estatística”.

A pesquisa qualitativa foi feita por meio de entrevistas individuais em profundidade com gestores de comunicação de sete escolas da rede privada de Porto Alegre. A entrevista em profundidade é definida por Malhotra (2012, p. 121) como “[...] entrevista não estruturada, direta, pessoal, em que um único respondente é sondado por um entrevistador altamente treinado, para descobrir motivações, crenças, atitudes e sentimentos subjacentes sobre um tópico”.

Realizadas pessoalmente pela pesquisadora, as entrevistas contaram com a autorização para gravação e uso do conteúdo no trabalho acadêmico, respeitando as normas éticas de sigilo e confidencialidade das fontes. Do conteúdo gerado criou-se um roteiro para conduzir um grupo de foco, expressão utilizada por Malhotra (2012, p. 112) para definir entrevista “[...] realizada por um moderador treinado que lidera a discussão de uma forma não estruturada e natural, com um pequeno grupo de entrevistados”. Nessa etapa, aproveitou-se a presença dos diretores de escolas do SINEPERS em reunião ordinária de diretoria do para a realização do grupo focal.

Da reunião destes dados, realizou-se uma análise de conteúdo com base em Bardin (2009), entendida enquanto método, um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Seguiram-se as três etapas propostas por Bardin (2009, p. 121): a pré-análise dos dados, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação. No tratamento dos resultados, a ideia foi buscar convergência e oposições das falas entre si, entre as falas e os autores pesquisados, à luz dos objetivos e das hipóteses desenhadas.

As informações coletadas a partir das entrevistas e do grupo focal levaram à categorização que Bardin (2009, p. 145) define como “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Nessa análise das entrevistas, do grupo e da bibliografia, aplicou-se a técnica da triangulação “[...] palavra-chave utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. (FLICK, 2009, p. 361).

6 O papel da área da comunicação nas organizações educacionais na gestão de crise

Optou-se pela transcrição na íntegra dos relatos dos entrevistados em primeira pessoa, num recorte realizado a partir dos objetivos, sem identificar os autores, nem as escolas, embora alguns relatos refiram-se a casos públicos que ganharam manchetes em veículos de comunicação no Rio Grande do Sul.

Para analisar o papel da área de comunicação nas organizações educacionais na gestão de crise foi preciso entender qual o espaço dado à área nas organizações. Nas entrevistas com os gestores de comunicação – jornalistas (4), publicitários (2) e relações públicas (1) – ficou claro um distanciamento da área de atuação deles em relação à direção geral das escolas, na tomada de decisões que podem envolver a imagem das instituições. Para quatro das sete organizações analisadas, a área de comunicação é considerada estratégica, chamada para o conselho diretivo da organização e ouvida em processos decisórios. Nas demais, os profissionais relatam que o trabalho desenvolvido se restringe muito mais à operação do que à estratégia, variando o grau de instituição para instituição.

Na **Escola 1**, a entrevistada relatou que, em um caso bastante delicado, envolvendo uma suspeita de abuso sexual, a direção enviou um comunicado aos pais sem que a área de comunicação tivesse conhecimento. Na mesma linha, a **Escola 2**, que ganhou notoriedade na imprensa com um caso de intoxicação dos alunos, o jornalista responsável nem sabia o que ocorrera. Segundo ele, só tomou conhecimento no dia seguinte, quando o trabalho de gestão de crise já tinha se desenhado pela direção, inclusive as mensagens aos diferentes públicos.

Já na **Escola 4** a jornalista participa do Conselho Diretor, o que lhe permite “saber de tudo o que acontece dentro e fora da aula, dos objetivos do Colégio, de onde se quer chegar e das crises. Sou o braço direito da Direção”. Para ela:

“a comunicação é mais estratégica em momentos de crise, quando envolve resolução de problemas, como segurança, mudanças significativas que envolvem pais, discutir as definições e as restrições. [...] A área tem o papel estratégico de ajudar a pensar e fazer fluir essa comunicação, defendendo que é o melhor para todos, alunos, pais...” (Gestora de Comunicação da Escola 4)



Da mesma forma, na Escola 6, a jornalista responsável pela área de comunicação respondeu de pronto ao ser questionada sobre o mesmo assunto:

“Desempenhamos papel estratégico, com cadeira na equipe diretiva. Somos consultados pela direção especialmente em assuntos mais graves. Participamos de reuniões com a coordenação pedagógica, temos presença garantida nas reuniões do planejamento estratégico.” (Gestora de Comunicação da Escola 6)

O publicitário responsável pela equipe da **Escola 7** destacou a autonomia da área e a confiança conquistada. São oito profissionais em núcleos como: eventos, marketing analítico, design, assessoria de imprensa e relacionamento. “A área de comunicação responde ao diretor administrativo. No modelo de gestão por competência temos autonomia: uma vez aprovado o orçamento posso fazer a gestão dele livremente, sem ter que pedir autorização a cada movimento.”

Embora a área da comunicação da **Escola 5** responda à supervisão administrativa, quem traz as demandas é o setor pedagógico. Para a gestora da área “são visões completamente diferentes, é muita loucura, muito jogo de cintura o que tenho que fazer, com quem falar. É um jogo diário entre as duas áreas”. Ela comparou com sua experiência em outra escola e constatou que ali ainda estava em uma fase operacional, pois não é nem chamada para o Planejamento Estratégico da escola. A questão da liderança pesa no trabalho diário: “foram três diretores em quatro anos”, lamentou. “A gente começa trabalhando, vai construindo, aí vem uma nova direção e zera tudo...essa desinformação em relação à comunicação é grande, os diretores entendem pouquíssimo do que a gente faz”.

Com uma política de comunicação constituída em rede, a gestora da **Escola 6** destacou o trabalho de prevenção realizado pelo setor em articulação com outras áreas. Para ela, qualquer assunto polêmico que chegue à direção ou às coordenações é encaminhado para que a área da comunicação possa rastrear e acompanhar, dando uma devolutiva. Da mesma forma o ícone “Fale conosco” do site é uma importante ferramenta de escuta. Esse papel de monitoramento das informações, tarefa da área de comunicação em especial, é fundamental antes, durante e depois de uma crise. Para Florczak (2011, p. 86) a vigilância deve ser constante, os gestores devem estar atentos “[...] ao que se fala sobre a crise nos veículos de comunicação, nas redes sociais e, principalmente, nos corredores da escola”.

Foi possível perceber nos testemunhos dos gestores as diferenças no papel da área da comunicação em cada organização. Nos casos das **Escolas 1 e 2**, diferente do que apregoam Forni (2013) e Teixeira (2013), os gestores não tiveram a participação que se espera como estratégica num plano de crise. Forni (2013, p. 184) defende que “[...]a equipe de comunicação tem papel fundamental durante o processo de administração de crises”. Segundo ele “[...] a empresa que consegue se comunicar bem e amearhar a simpatia da imprensa para sua causa, mesmo em situações negativas, pode mitigar os efeitos deletérios das crises” (FORNI, 2013, p. 184).

A proposta da **Escola 6** vai ao encontro do que destaca Silva Neto (2012, p. 7), sobre essa relação das áreas nas organizações: “[...] para ter alto desempenho, precisa desenvolver e manter um ótimo relacionamento no contexto organizacional e atuar em parceria com as demais áreas funcionais, como marketing, finanças, jurídico, produção e recursos humanos”. Neves (2002, 20012, p.23) alerta sobre o tipo de prejuízo que as organizações podem sofrer: “Numa crise, se a empresa tiver que perder muito, que esse ‘muito’ seja tudo – dinheiro, tempo, paciência, saúde – menos a reputação”.

Sob essa ótica, deve se ter claro que o maior responsável pelo processo é o gestor principal, daí a importância do conhecimento dele sobre os aspectos de crise desde a prevenção até a avaliação dos resultados, pelo bem da organização educacional e de seus públicos, inclusive do segmento da educação, pois uma crise numa escola específica pode comprometer a reputação de todas as outras.

7 a atuação dos gestores educacionais frente à crise

Tanto nas entrevistas com os gestores de comunicação quanto no grupo focal, se propôs um trabalho de associação de ideias no assunto “crise”, buscando na memória dos entrevistados situações envolvendo organizações educacionais. A maioria associou ideia de crise com repercussão na mídia, outros apontaram para situações internas que não chegaram a ganhar notoriedade externa. Um diretor destacou o caso da estudante atingida no olho por um ovo, lançado por alunos de uma escola gaúcha. A suposta brincadeira – pela violência e o dano produzido – rapidamente ganhou um grande número de compartilhamentos no Facebook³, o que a tornou pauta do jornal de maior circulação do Rio Grande do Sul, a Zero Hora.

Os gestores de comunicação e os diretores, responderam à questão “**Que aspectos você entende que possam ser indicadores de uma crise?**”, ou seja, por quais elementos eles se pautam para perceber a possibilidade da iminência de uma crise.

Os diretores afirmaram: “Quando a escola começa a apresentar muitos problemas, a grande insatisfação dos diferentes públicos, a necessidade de choques de gestão, mudanças profundas, tensão política e o clima organizacional revelam indicadores de qualquer fato ser gerador de crise contra a gestão”.

LÜCK (2011a, p. 23) recomenda que “[...] o gestor reconheça que grande parte dos problemas organizacionais da escola, como divergências, tensões, conflitos e falta de efetividade no trabalho, são resultantes de dificuldades de comunicação”. No caso, a dificuldade na comunicação no que se refere a “[...] insuficiência de informações, ou sua inconsistência ou incoerência, falta de credibilidade na prestação de informações ou ainda morosidade em fornecê-las”. LÜCK (2011a, p. 23).

Os diretores percebem que a imprensa não se ocupa das coisas positivas que as instituições desenvolvem, mas dos fatos negativos e entendem que devem estar atentos ao que pode gerar uma pauta ruim para a escola. Essa visão não está equivocada, pois Teixeira (2013, p. 42) ressalta que “[...] as crises dão audiência e fazem os meios de comunicação lucrar, porque despertam o interesse público”.

Sabedores disso, os gestores passam a ter novos comportamentos como relata uma das diretoras que em função de um assunto em grande evidência na mídia gaúcha – o fato das escolas perderem o direito de expulsar alunos mau comportados – a direção teve que alterar uma decisão em relação a uma situação crítica com um estudante do colégio dela. O caso pedia uma punição exemplar. A comunidade estava na expectativa sobre o que aconteceria com o jovem. Entretanto, o que em outro momento teria sido uma expulsão sumária, ali teve que ser pensada de forma estratégica, pois era um caso que ilustraria bem a imprensa que estava repercutindo a movimentação do SINEPE-RS contra a determinação do Conselho Estadual de Educação. Segundo ela, “Tudo isso exigiu uma resposta estratégica. Não poderíamos fazer o que era mais simples no momento, mas pensar na repercussão que aquilo poderia ter. A comunidade estava esperando uma resposta, mas tivemos que ser estratégicos.”

Numa outra estratégia da direção da organização em relação a problemas com fornecedores, a **Escola 2** chamou para si a responsabilidade, protagonizando até a investigação, como relata o gestor de comunicação em um caso de intoxicação dos alunos, embora a área da comunicação não estivesse participando ativamente do Comitê de Gestão de Crise: “a coisa mais certa que o colégio fez foi tomar a frente da situação [...] oferecido a informação com boletins de informação, [...] não se furtou à responsabilidade do ocorrido, embora não fosse diretamente a causadora.”

Esta postura é fundamental, segundo Forni (2013, p. 137), ao defender que a organização deve ter as rédeas da informação, para ele “[...] se a organização não assumir o discurso, perde a guerra da comunicação [...] definir a versão oficial sobre a crise é um pré-requisito para poder administrar bem a crise”. O caminho adotado pela Escola 2 foi positivo com uma porta-voz preparada, centralizando informações com a seriedade que o momento exigia. Segundo o ges-

³ Facebook é uma rede social gratuita lançada em 2004. www.facebook.com gera receita com publicidade. Os usuários criam perfis com fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas em grupos de amigos. (FACEBOOK, 2014).



tor, “centralizamos a imprensa na diretora, que não terceirizou a informação, foi incansável em atender aos jornalistas. Com uma superintendente assim é mais fácil”.

Os autores concordam com a avaliação do gestor de comunicação da Escola 2, quanto a comunicar-se com rapidez e frequência, “[...] o porta-voz da organização precisa passar todas as informações de que dispõe assim que possível, [...] evitando o silêncio e o adiamento das respostas”. (ARGENTI, 2011, p. 313). Um porta-voz preparado é personagem-chave na hora da crise, não necessariamente o diretor ou vice, mas alguém com muita credibilidade junto à comunidade, conhecendo bem a organização e os detalhes da crise. Nesse sentido, a Gestora da Escola 5 lamentou a dificuldade enfrentada até mesmo para situações fora de crise.

“É um problema ter quem fale em nome da instituição. Ninguém quer. E pensar numa pessoa preparada para falar, para coisas menores, já é uma dificuldade, imagina numa crise. As pessoas não querem falar para tv, ou com foto, nem para coisas boas, para as ruins, pior ainda.” (Gestora de Comunicação da Escola 5).

Considerando a **Escola 2**, percebe-se pelo relato que a organização teve um Comitê de Crise para fazer frente ao episódio, mas o entrevistado não soube responder com precisão à pergunta **“A equipe diretiva da sua instituição tem algum trabalho de prevenção de crise? Qual?”**

“Não sei responder, mas pelo que vi acontecer tenho impressão que sim e muito. Creio que sim, está muito bem organizado, pois já havia respostas às sete da manhã naquele episódio (da intoxicação). Então deduzo que exista, mas o setor não participa.” (Gestor de Comunicação da Escola 2).

A gestora de comunicação da **Escola 4** reconheceu que, em caso de crise, a organização *“não tem protocolo, não sabe o que fazer. Demora pra se descobrir quem deve tomar a decisão. Mais do que nunca, teria que ter”*.

Na mesma linha, a gestora de comunicação da **Escola 1** manifestou não ter conhecimento se a organização possui um trabalho de prevenção de crises. *“Sei que reúne-se o conselho diretor e escolhe-se uma posição. Não temos uma política, cada caso é um caso”, afirmou.*

O mesmo acontece na **Escola 5**, pois, para a gestora, a organização carece de um trabalho de prevenção de crise. Segundo ela, a posição dos diretores, bastante comum ainda segundo alguns autores, é de esperar que passe o problema.

“Não se pensa que vai acontecer algo... E se acontecer, aí a gente vê o que se faz. Não tem a visão e a preocupação de traçar plano para quando acontecer... Vai se agindo como bombeiro apagando um fofoquinho aqui outro ali. Com um plano pensado poderíamos evitar os problemas que se repetem. Não se pára para pensar no que aconteceu com outros, o que faríamos, que decisão tomaríamos. Mas a primeira orientação seria: ‘Não vamos nos manifestar’. ‘Abafa, não vamos falar, deixa assim’.” (Gestora de Comunicação da Escola 5).

O depoimento pode ser relacionado à manifestação de um dos diretores, referindo-se à preocupação com as mídias sociais, minimizando os riscos. *“Qual a repercussão de tudo isso junto à comunidade escolar? Podemos estar exagerando, numa neurose sobre o que é divulgado. Devemos é identificar as pessoas envolvidas e chamá-las para esclarecer.”* Pode-se pensar que a escola tem o dever de chamar os envolvidos e esclarecer os fatos, como primeira providência. Mas, se os fatos “caíram na rede” e tiveram, por exemplo, mais de 400 compartilhamentos no Facebook em um final de semana, como alguns casos de organizações citadas? Essa sensibilidade em reconhecer um evento com potencial para crise talvez seja a mais importante etapa de um processo de gestão. Segundo Teixeira (2013, p. 30), o despreparo em lidar com ameaças “[...] provoca uma avalanche de sérias consequências, pois um pequeno fato isolado pode ganhar proporções inesperadas, dependendo do tempo de resposta e da ação correta a ser realizada”.

Um dos diretores afirmou que *“A questão da crise é, muitas vezes, uma questão de previsibilidade!”*, confirmando o que os autores atestam: o germe da crise está no seio da organização antes dela aparecer. Segundo Silva Neto (2010, p. 188), “[...] 64% do total das crises eram relacionadas a assuntos latentes sobre os quais as empresas já tinham conhecimento, mas aos quais não deram importância”.

A gestora de comunicação da **Escola 6**, relatou um trabalho preventivo de crise, inclusive com um Manual. O tema está previsto no Planejamento Estratégico da Rede com a estruturação de um Comitê de Crise. A área de comunicação da escola realiza treinamento com diferentes públicos, alertando para a utilização das redes sociais, entre outros temas nas jornadas pedagógicas. Já existe um documento para os colaboradores saberem se posicionar.

O quadro a seguir apresenta de maneira resumida as respostas dos gestores de comunicação, na entrevista individual, e dos diretores, no grupo focal, para a questão **“Que aspectos você entende que possam ser indicadores de uma crise?”**.



Quadro 1 - Indicadores de crise nas organizações educacionais

Escolas	Indicadores de crise	Categorias	
Escola 1	Mobilização do 3º ano do Ensino Médio Início e final de ano	ESCUTA DAS FAMÍLIAS: PÁTIO, REDE SOCIAL	
Escolas 2	Assuntos polêmicos Inovação		
Escolas 3	Reação das famílias é termômetro Redes sociais monitoradas E-mails mandados pelas famílias		
Escolas 4	Vulnerabilidade em relação à segurança Sociedade culpa a escola Valores desvirtuados Perda de respeito pelos professores 'Cabeças pensantes' que não acompanham a mudança Profs. perdidos na transição tecnológica		
Escolas 5	O que os pais falam no pátio Redes sociais Reclamações por e-mail Diretor de idade avançada não acompanha mudanças		COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES
Escolas 6	Burburinhos nas redes sociais Situações delicadas com alunos "Fale Conosco" (sessão do site) Central de Relacionamento		ALUNOS PROBLEMÁTICOS
Escolas 7	A postura do professor na sala de aula Segurança Drogas na escola Questões doutrinárias Alunos conectados e indisciplinados Serviços terceirizados		
Diretores	Quando escola apresenta muitos problemas Insatisfação dos diferentes públicos Necessidade de choques de gestão Tensão política interna Clima organizacional ruim		

Fonte: Elaborado pela autora.

8 Fatores de risco e proteção em relação à crise de imagem nas organizações educacionais

O discurso dos entrevistados nos quesitos "indicadores de risco" e "fatores de proteção" convergem com o que os autores afirmam na literatura. O quadro a seguir traz as respostas dos entrevistados organizadas em categorias sobre "Quais são os três maiores fatores de risco para a escola privada gaúcha atualmente?"

Quadro 2 - Fatores de risco de crise nas organizações educacionais

Escolas	Indicadores de crise	Categorias
Escola 1	Vulnerabilidade do colégio: insegurança Informações que não circulam Falta de posicionamento do colégio Redes sociais	VIOLÊNCIA URBANA GESTÃO CONSERVADORA REDES SOCIAIS ALUNO-CLIENTE FALHAS NA COMUNICAÇÃO PROFESSORES DESPREPARADOS
Escolas 2	Conservadorismo e tradicionalismo no Sul Resistência às novidades Poder dos pais na escola	
Escolas 3	Relações de sala de aula Desrespeito à autoridade e ao outro Bullying Falta de capacidade de adaptação às novas tecnologias	
Escolas 4	Segurança interna Riscos da segurança na cidade Pregar e não fazer	
Escolas 5	Trânsito Redes sociais Relação aluno-cliente Falta de um plano de prevenção de risco	
Escolas 6	serviços terceirizados Lidar com menores Escola particular visada para assaltos Redes sociais	
Escolas 7	Conservadorismo gaúcho Professor desacreditado Prof. mal capacitado para atender alunos Escola perdendo a credibilidade.	
Diretores	Inclusão Acidente por falta de manutenção/ vigilância Influência da própria mídia Insegurança Bullying Sensibilidade do tecido social Boatos Abuso sexual	

Fonte: Elaborado pela autora.



A violência urbana apareceu como uma categoria de risco de crise para a maioria das organizações. Os entrevistados apontaram aspectos externos a influenciar o cotidiano escolar. A gestora de comunicação da **Escola 1** citou a **“vulnerabilidade da organização por parte do atendimento dos vigias, nos diferentes acessos do colégio”**. A gestora da **Escola 4** destacou a falta de segurança interna e externa ao colégio. Segundo ela *“aqui é fácil o acesso, estamos estudando o tema de segurança e a criação de um comitê. [...] Deveria haver um cadastro para cada responsável pelo aluno, com a criação de mecanismos de segurança”*.

Os diretores e a gestora de comunicação da **Escola 6** reforçaram a falta de segurança. Embora seja um problema social, a gestora da **Escola 4** lembrou que isso pode influenciar numa crise. Segundo ela, *“temos assaltos nas paradas de ônibus, estamos em uma zona de risco da cidade. Não podemos ter segurança privada, nem orientador de trânsito. O ir e vir está muito perigoso”*.

A gestora de comunicação da **Escola 6** destacou que as instituições privadas são muito visadas para assaltos, o que gera um clima de insegurança e exige medidas protetivas por parte da Escola. Segundo ela, os assaltantes

“sabem que as crianças chegam sozinhas, com muitas coisas na mochila. Embora a segurança não seja responsabilidade só da escola, nossa equipe de porteiros até tenta, mas não pode fazer nada: protegem, mas não é a mesma coisa. Temos contato com a Brigada Militar, mas é muito complicado, dizem que não há efetivo suficiente e que existem questões mais graves que a da escola”. (Gestora de Comunicação da Escola 6)

A gestão conservadora demais é outra categoria que emergiu das falas dos gestores de comunicação. O gestor da **Escola 2** afirmou que *“o Sul ainda é muito reservado, com um grande conservadorismo e tradicionalismo. O gaúcho é muito resistente às novidades; é um conservadorismo muito forte”*. Reforçando essa ideia o gestor da **Escola 7** destacou o conservadorismo gaúcho como um forte fator de risco de crises, pois, segundo ele *“se percebermos as tendências inovadoras em educação básica acontecendo em outras regiões do Brasil e fora dele vindas de quem não é da educação vemos que é um risco tremendo”*.

Se o conservadorismo é fator de risco, a tecnologia e as redes sociais também tiveram essa conotação. Sobre os riscos, a gestora da **Escola 5** afirmou que *“as redes sociais dão uma visibilidade gigante e os alunos com celular em sala de aula é de bastante risco. Vejo professores usando celular em horário de aula, postando fotos com alunos em aula. São pequenos casos que podem gerar grandes problemas!”*

Os gestores das **Escolas 1 e 7** também enxergam risco nas redes sociais. Na **Escola 7** existe um serviço externo de monitoramento e uma analista interna para acompanhar tanto o que repercute sobre o colégio como em relação às demais escolas privadas. As crises das concorrentes são estudadas para que sirvam de aprendizado para a direção, já que os fenômenos acabam se repetindo.

Outra categoria que surgiu como risco de crise é a percepção de aluno-cliente na expressão dos entrevistados das **Escolas 2 e 5** no sentido de empoderamento dos alunos e/ou das famílias em relação à gestão das organizações.

“Quem manda são os pais, pois estão pagando! Isso é um baita risco. Eles devem saber até onde vão seus direitos. Eles não podem se meter na aula. Os pais devem acreditar na escola. Permitir esse comando dos pais é perigoso”. (Gestor de Comunicação da Escola 2)

No mesmo sentido, a gestora da **Escola 5**, afirmou que *“esta percepção de relação aluno-cliente, com caráter mercadológico é um grande fator de risco. Os pais acham que podem interferir na escola”*.

Os diretores elegeram como fatores de crise a questão da grande sensibilidade do tecido social, os boatos e a inclusão. Segundo uma das diretoras: *“Existem pessoas com deficiências graves que não podem ser acolhidas pelas escolas. A imprensa força uma situação quando a escola não está preparada”*.

Sobre os boatos um dos diretores relata o caso de suspeita a partir de um boato de abuso sexual no passado, que acabou exigindo a demissão de um funcionário de mais de 30 anos de escola no interior do Rio Grande do Sul. Não havia comprovação, mas a pressão acabou forçando uma resposta à comunidade.

Nesse sentido, a gestora da **Escola 4** entende que o boato “é um risco iminente”, pois as histórias podem ganhar vida envolvendo o nome do colégio, potencializado nas redes sociais. Robbins (2005, p. 238) chama isso de “rede de rumores” que não deve ser desprezada em um processo comunicacional pelos gestores, pois “não é controlada pela direção da empresa, [...] é tida pela maioria dos funcionários como mais confiável e [...] é largamente utilizada para servir aos interesses pessoais dos que a integram”. (ROBBINS, 2005, p. 238). Portanto, gestores e diretores devem ficar atentos e acompanhar a evolução dos rumores, interferindo e clareando com informações transparentes sempre que possível.

A percepção de um dos diretores, alegando que *“a mídia se interessa mais em publicizar o que é negativo e não o que é bom”*, referendada pelo grupo, é corroborada também por Neves (2002) ao admitir que o fato negativo quando ganha o interesse da imprensa amplia a repercussão, *“[...] ganha outros agregados e coloridos, passa a se propagar mais rapidamente e aquele estrago que aconteceria em longo prazo pode ser antecipado”*. Neves (2002, p. 136).

Se a influência da mídia significa risco, ela pode ser transformada em fator de proteção se as organizações souberem construir um relacionamento de confiança com jornalistas. Por isso é tão importante alimentar a imprensa com informações, estando sempre disponível para falar, o que nem sempre é tarefa fácil, conforme constatou a gestora da **Escola 5**: *“Aqui é um problema ter quem fale em nome da instituição. Ninguém quer. Pensar numa pessoa preparada para falar, para assuntos menores, já é uma dificuldade, imagina só numa crise. Ninguém aceita falar”*.

Como houve repetição de respostas, optou-se aqui também pela organização em categorias dando continuidade ao método preconizado por Bardin (2009).



Quadro 3 - Fatores de proteção nas organizações educacionais

Escolas	Indicadores de crise	Categorias
Escola 1	União com outras escolas Cuidado com a imagem Tradição ajuda na proteção da imagem	COMUNICAÇÃO UNIÃO CREDIBILIDADE VÍNCULOS COM A COMUNIDADE: Ações de relacionamento Proximidade com os pais Clima organizacional: Prof. e funcionários com muito tempo de casa* TRADIÇÃO*
Escolas 2	Tradição Continuidade dos pais	
Escolas 3	Fidelização e valorização dos professores Canais de diálogos com as famílias Ações de relacionamento	
Escolas 4	Pertencimento a uma rede Pertencimento ao SINEPE	
Escolas 5	Tradição Relação da escola com a família Prof. e funcionários com muito tempo de casa Estrutura completa	
Escolas 6	Sistemas de segurança Escola é bem próxima das famílias Valorização da comunicação	
Escolas 7	Canais de relacionamento Monitoramento das redes sociais Transparência	
Diretores	Transparência e credibilidade Imagem Linguagem alinhada Clima organizacional	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: *itens que aparecem como fator de proteção e de risco.

O diálogo com a comunidade educativa foi destacado como fator de grande relevância na prevenção às crises. O gestor de comunicação da **Escola 7** afirmou que é fundamental “estar nos canais de relacionamento, abertos para alunos e professores, disposto a dialogar, com empatia, se colocando no lugar do outro, com humildade sem pretensão e assim resolver as questões do cotidiano”. Corroborando com o discurso dos gestores, especialistas garantem que ouvir é a melhor atitude a ser tomada antes de a crise se instalar.

“Pensamentos do tipo ‘deixa para depois’, ‘isso não vai dar em nada’, ‘vamos ignorar’, ‘não importa a reação do consumidor e dos demais públicos’, ‘somos líderes de mercado, e isso não nos afetará’ etc. são grandes estopins para a crise ganhar repercussão e, talvez, rumos difíceis de contornar.” (TEIXEIRA, 2013, p. 107)

Segundo a gestora de comunicação da **Escola 6** as escolas devem criar os canais de comunicação para ouvir especialmente as famílias insatisfeitas.

“Saber ouvir é um grande fator de proteção. Ficamos atentos aos nossos canais de comunicação, pois entendemos que quanto mais a família reclama é porque mais ela gosta da escola. Assim, esses canais funcionam como fatores de proteção se a escola souber usar. [...] as famílias nos fazem um favor vindo à escola dizer sobre o que estão insatisfeitas [...]. Nos trazem informações antes que algo pior aconteça ou vá para a mídia.” (Gestora de Comunicação da Escola 6)

Nesse sentido, Argenti (2011, p. 103) aponta a comunicação como alavanca de boa reputação, pois “a demanda por uma transparência maior e a importância crescente da responsabilidade social empresarial exigem um foco maior por parte das organizações na construção e na manutenção de reputações mais sólidas”.

Para os entrevistados, professores e funcionários são elos com as famílias e podem ajudar a garantir um bom relacionamento. Para Neves (2002, p. 102) isso é uma ação preventiva, pois eles “[...] podem se transformar numa das mais eficientes mídias da empresa, operando como mensageiros da instituição junto aos seus universos particulares, à sua própria Opinião Pública”.

Forni (2013, p. 145) lembra ainda que a prioridade de comunicação com os diferentes *stakeholders* da organização deve ser o público interno. “*Ele é o principal formador de opinião da organização. Tudo o que sai para o público externo precisa, na mesma hora, ou antes, ser comunicado ao público interno*”.

A referência a uma ação organizada por um grupo de escolas em busca de maior segurança foi destacada em entrevista e no grupo focal, por representantes de duas escolas. “Acredito que a união com outras escolas é fator de proteção, pois os problemas são comuns. Com a onda de assaltos uma comissão de pais de várias escolas que discutiu a segurança do bairro foi muito positiva”, explicou a gestora de comunicação da **Escola 1**.

Algumas categorias apareceram simultaneamente como fatores de crise e de proteção. A tradição, por exemplo, é fator de proteção contra crises, na opinião dos gestores de comunicação da **Escola 1**, “pois ajuda na proteção da imagem”, da **Escola 2**, “pois é forte entre os pais ex-alunos” e da **Escola 5**, que reconheceu que “a história gera credibilidade e confiança, o que serve como proteção contra crises”. Por outro lado, alguns gestores de comunicação vêem na tradição um fator de risco. Os gestores das **Escolas 2 e 7** caracterizaram o cenário educacional gaúcho como “altamente conservador, resistente às mudanças na medida em que inibe a inovação, pelo apego à tradição das organizações”.

Na defesa da tradição, Rosa (2006, p. 147), esclarece que é possível “[...] permanecer 100% fiel aos seus princípios e valores e adotar uma atitude de exposição mais atualizada, que leve em conta a realidade lá fora, mas que não transfigure aquela forma como você se vê por dentro”.

Os professores são vistos como fatores de proteção contra a crise pelos vínculos que estabelecem ao longo do tempo com alunos e pais. “*Temos uma professora que está há 25 anos conosco e trabalhamos a presença dela com alunos e ex-alunos. [...] esse tipo de pessoa ajuda a defender a escola quando necessário*”, explica a gestora de comunicação da **Escola 3**.

Entretanto, os professores foram também percebidos como fatores de risco, pois, tendo a relevância frente ao processo educativo, e constatando-se “a pouca familiaridade com as novas tecnologias, estando desacreditados e superados frente aos estudantes” (gestor de comunicação da Escola 7), está posto um sério fator a comprometer o ensino e a aprendizagem. O gestor da **Escola 5** reforçou, como fatores de risco, “as relações de sala de aula, a falta de respeito à autoridade do professor e a falta de capacidade de adaptação às novas tecnologias”.



Kunsch (1986, p. 6) alerta que o educador deve “[...] não só a acompanhar de perto os passos da implantação das tecnologias da comunicação dentro da escola, mas também a entendê-la em toda a sua dimensão política, econômica e social”.

A categoria imagem teve grande relevância para os entrevistados vinculando-a à credibilidade e à sustentabilidade das organizações. No grupo focal um dos diretores questionou: “Será que a crise não tem na raiz a falta de credibilidade das escolas e dos dirigentes? Se os pais têm crédito no diretor, na equipe que dirige a escola, será que muitos desses problemas existiriam? É preciso criar vínculos”.

A credibilidade é um forte fator de proteção na concepção dos entrevistados, assim, é possível concluir que a ausência dela possa ser danosa. Isso apareceu notadamente nas falas dos gestores de comunicação quando perguntados sobre “Qual o maior prejuízo da escola numa situação de crise?”.

É possível perceber no discurso dos entrevistados o alinhamento de ideias sobre a importância da imagem, como afirmou um dos diretores: “se a imagem da escola está bem, os pais sabem que vamos (os diretores) resolver a situação”, afirmou um deles. Para o grupo, está claro que “[...] a transparência reforça a credibilidade da escola junto aos seus diferentes públicos”, o que legitima as palavras de Nóvoa (1992, p. 27) ao afirmar que “[...] o reconhecimento público é um fator essencial à sua eficácia” e de Teixeira (2013, p.79) quando diz que “o consumidor perdoa empresas com problemas, desde que ajam com transparência e honestidade no quesito dar retorno ao consumidor”.

9 Considerações finais

Mesmo considerando as limitações do estudo – seja pelo recorte do tempo e do espaço, ou pelas escolhas que se fizeram a partir da subjetividade da pesquisadora – pode-se chegar até aqui com alguns achados que permitem certas inferências. No discurso de alguns entrevistados percebe-se certo desabafo com uma situação de desconforto com o que vivem em suas organizações em relação à falta de preparo para crise. Gestores de comunicação que conhecem os processos de prevenção e gestão de crise, mas não conseguem colocá-los em prática em suas organizações, dado o distanciamento dos diretores nesta área.

É visível a necessidade de um maior espaço de diálogo entre as direções das escolas e as áreas de comunicação, no sentido de articulação de processos participativos, em que se possa efetivamente construir novas soluções para os desafios contemporâneos a partir dos saberes de cada área. Esse processo já começa a acontecer em algumas organizações como se pode constatar.

Em relação aos indicadores de risco e de proteção elencados pelos entrevistados percebe-se que há uma nítida consciência. Entretanto, a ação correspondente não fica assim tão evidente. Ao contrário, constata-se a ausência de um processo profissional de gestão de crise como resposta aos desafios nas organizações educacionais. Apenas duas delas apresentam um desenho de processo. As demais parecem agir de improviso, baseando-se na tradição, na capacidade e talento da atual gestão, sem um protocolo definido.

A investigação científica permitiu constatar que há ainda um longo caminho a ser percorrido pela comunicação organizacional das escolas na capital gaúcha, no sentido de cumprir o seu papel junto aos gestores da alta direção, especialmente no que se refere à prevenção e ação, ou seja, em uma autêntica gestão de crise de imagem. Espera-se que os indicadores aqui levantados, a partir da bibliografia e dos testemunhos, possam servir como sinalizadores capazes de, se não evitar as crises, contribuir para minimizar seus efeitos a partir da imediata percepção e ação. Pois nesse cenário de novos paradigmas, em que a mudança tem sido a marca dos tempos, compartilhar conhecimento e experiência pode tornar-se fator de sustentabilidade.

Referências

AMORIM, Lidiane; FLORCZAK, Rosângela (Org.). **A comunicação nas organizações educacionais: contribuições do ECOM (Encontro de Comunicação Marista)**. Porto Alegre: CMC, 2011.

ARGENTI, Paul A. **Comunicação empresarial: a construção da identidade, imagem e reputação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

BALDISSERA, Rudimar. Por uma compreensão da comunicação organizacional. In SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade (Org.). **O diálogo possível: comunicação organizacional e paradigma da complexidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 31-50

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

DORNELLES, Souvenir Maria Graczyk (Org.). **Relações públicas: planejamento e comunicação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 134 p. (Série RP, 3).

FACEBOOK tem 89 milhões de usuários no Brasil. **A rede social é acessada diariamente por 59 milhões de brasileiros**. Meio e Mensagem, São Paulo, 22 ago. 2014. Disponível em: <www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2014/08/22/Facebook-tem-89-milhoes-de-usuarios-no-Brasil.html>. Acesso em: 24 fev. 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORCZAK, Rosângela. Apontamentos sobre comunicação e gestão de crises. In: AMORIM, Lidiane; FLORCZAK, Rosângela (Org.). **A comunicação nas organizações educacionais: contribuições do ECOM (Encontro de Comunicação Marista)**. Porto Alegre: CMC, 2011. p. 79-88.

FLORCZAK, Rosângela. **Dimensões complexas da comunicação na gestão das organizações educacionais**. 2009. Dissertação (mestrado em Comunicação Social) -- Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, FAMECOS/PUCRS, Porto Alegre, 2009.

FORNI, João José. **Gestão de crises e comunicação: o que gestores e profissionais de comunicação precisam saber para enfrentar crises corporativas**. São Paulo: Atlas, 2013.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola, 1986.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Cadernos de Gestão; v. 5).

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional e o desafio da comunicação. In: AMORIM, Lidiane; FLORCZAK, Rosângela (Org.). **A comunicação nas organizações educacionais: contribuições do ECOM (Encontro de Comunicação Marista)**. Porto Alegre: CMC, 2011a. p. 19-23.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011b. (Cadernos de Gestão; v. 4).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011c. (Cadernos de Gestão; v. 1).

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

NEVES, Roberto de Castro. **Crises empresariais com a opinião pública: como evitá-las e administrá-las**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.



NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROSA, Mário. **A reputação na velocidade do pensamento**. São Paulo: Geração, 2006.

SILVA NETO, Belmiro Ribeiro da (Coord.) **Comunicação corporativa e reputação: construção e defesa da imagem favorável**. São Paulo: Saraiva, 2010.

TEIXEIRA, Patrícia Brito. **Caiu na rede. E agora? gestão e gerenciamento de crises nas redes sociais**. São Paulo: Évora, 2013.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

Imunidade tributária

Eduardo Augusto Salgado Felipe, FELIPE EAS.

Resumo

Introdução: As instituições filantrópicas de ensino, atuantes há décadas no Brasil, têm sido objeto de constantes fiscalizações por parte de órgãos governamentais, especialmente, a Receita Federal. Invariavelmente, as fiscalizações buscam desconsiderar a imunidade constitucional inerente a tais entidades, impondo, via de regra, pesadas penalidades administrativas e financeiras que, se mantidas, inviabilizam a consecução das atividades precípuas de educação. Objetivos: Demonstrar de forma sintetizada: (i) os tópicos comumente levantados pelas fiscalizações; (ii) as melhores práticas administrativas a serem adotadas internamente para evitar inconformidades que resultem em autuações; e (iii) eventuais linhas de defesa nas esferas administrativa e judicial, a fim de garantir o reconhecimento à imunidade tributária da instituição filantrópica de ensino. Método: Expositivo por meio de apresentação de slides em Power Point. Ao término da exposição, os participantes poderão fazer perguntas e questionamentos sobre o tema, discutindo, sempre, casos em tese. Resultados: Demonstrar aos participantes, de forma clara e objetiva: (i) que a fruição da imunidade tributária decorre do cumprimento de obrigações legais, como a obtenção e manutenção do CEBAS, adequação de procedimentos operacionais e contábeis, necessários a comprovar que todos os requisitos exigidos estão sendo cumpridos pela Instituição Filantrópica de Ensino; e (ii) eventuais argumentos de defesa, em processos administrativos e judiciais, aptos a impugnar as penalidades impostas às Instituições Filantrópicas de Ensino. Conclusões: Os participantes terão uma visão prática sobre os requisitos legais necessários à fruição da imunidade tributária concedida à Instituição Filantrópica de Ensino, bem como sobre procedimentos a serem adotados a fim adequar as rotinas internas da entidade, mitigando, por conseguinte, os riscos de questionamentos pelas autoridades fiscais.

Palavras-Chave: imunidade, tributária, filantropia

Sendo beneficiárias de imunidade tributária prevista pela Constituição Federal, as entidades filantrópicas encaram diariamente uma série de desafios para ver seu direito reconhecido perante as autoridades fiscais.

Na prática, é comum as entidades filantrópicas entenderem que apenas a obtenção do CEBAS é suficiente para garantir a fruição da imunidade tributária. No entanto, existem diversos outros requisitos legais a serem preenchidos, os quais, invariavelmente, são negligenciados pelas Instituições de ensino, resultando em questionamentos pelas autoridades fiscais.

Advogado formado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, sócio do escritório Ramos e Zuanon Advogados, foi Auditor-Fiscal Tributário da Secretaria de Finanças de São Paulo, atuando na divisão de imunidades e isenções. Acumula reconhecida experiência em consultoria tributária, planejamento fiscal e contencioso administrativo e judicial tributário.



Imprescindível, portanto, o acompanhamento de perto dos procedimentos de natureza tributária, bem como um efetivo controle dos processos/autuações já em curso, visando adequar as instituições às corretas práticas exigidas pela legislação.

Nesse sentido, fundamental envidar esforços para identificar e corrigir eventuais equívocos cometidos no passado que possam ser invocados pelas autoridades fiscais para afastar o reconhecimento à imunidade tributária que a entidade faz jus. Para tanto, é recomendável uma ampla revisão dos procedimentos operacionais e contábeis para certificação de sua adequação às normas fiscais, ou sua correção quando identificado qualquer erro. Esse procedimento garante, ainda, a possibilidade de antever pontos de contingência que possam ser arguidos pelas fiscalizações futuras.

Paralelamente, a condução correta do contencioso fiscal existente das instituições, tanto no âmbito administrativo quanto judicial, possibilita trazer para o campo técnico questões mal avaliadas pelas autoridades fiscais, sendo com isso possível reverter, se não integralmente ao menos em parte, cobranças nitidamente ilegais.

Essa correta administração do contencioso é fundamental, também, não só para o controle e discussão de passivos fiscais já concretizados, como para assegurar que os requisitos para gozo da imunidade pelas instituições permaneçam sendo cumpridos, a despeito de questionamentos que possam existir sobre fatos passados.

A unificação dos projetos político-pedagógicos dos cursos (pppcs) de graduação presencial e a distância do claretiano: Rede de educação

Ângelo Aparecido Zadra, ZADRA AA*
Evandro Luís Ribeiro, RIBEIRO, EL**
Luís Cláudio de Almeida, ALMEIDA LC***
Pricila Bertanha, BRETANHA P****
Sávio Carlos Desan Scopinho, SCOPINHO SCD*****

Resumo

INTRODUÇÃO: No ano de 2012, foi criado o Claretiano – Rede de Educação e iniciado seu processo de estruturação para a unificação das Unidades Educativas Claretianas, subsidiado pelo Projeto Educativo Claretiano e pelos princípios de abertura, singularidade, integralidade, transcendência, autonomia, criatividade e sustentabilidade. **RELATO DE CASO:** Com a estruturação da Rede, iniciou-se a unificação dos PPPCs de Graduação das unidades educativas, que teve sua origem em 2006, com a iniciativa da articulação dos cursos de Pedagogia. A unificação e o alinhamento dos PPPCs foram se efetivando a partir da integralização e carga horária mínimas; das disciplinas institucionais, de formação de professores, optativas de formação, de gestão, saúde, informática e engenharias; das ementas; da quantidade de disciplinas ofertadas e da carga horária por semestre. O trabalho tem a participação dos coordenadores de curso, orientado e acompanhado pelas coordenações de ensino e acadêmica. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os PPPCs de 67 cursos também estão sendo ajustados quanto aos perfis, objetivos, competências, ementas, conteúdos, bibliografias e roteiro final.

Palavras-chave: Educação superior, projeto político-pedagógico e unificação.

*Claretiano – Faculdade – Rio Claro. Especialista. Diretor de Extensão e Ação Comunitária.

**Claretiano – Centro Universitário – Batatais. Mestre. Coordenador Geral de Educação a Distância.

***Claretiano – Centro Universitário – Batatais. Mestre. Pró-Reitor Acadêmico e Professor.

****Claretiano – Centro Universitário – Batatais. Mestre. Coordenadora Geral de Ensino e Professora.

*****Claretiano – Faculdade – Rio Claro. Doutor. Diretor Acadêmico e Professor.



Introdução

No ano de 2012, foi criado e instituído o Claretiano – Rede de Educação. Esse projeto tem como objetivo criar um modelo de gestão, alinhado com o Projeto Educativo Claretiano, seus valores e sua Missão, baseado na gestão por processos, de modo a estruturar e dar sustentabilidade ao Claretiano – Rede de Educação, acompanhando e gerindo as mudanças decorrentes dessas ações.

Considerando o processo de estruturação do modelo de gestão, várias dimensões da Instituição, a partir de Áreas Temáticas, estão sendo analisadas e estudadas com os objetivos de aprimorar e unificar todas as unidades educativas da Rede: Administrativa e Financeira, Comunicação e Marketing, Educação e Ação Pastoral, Gestão Estratégica de Pessoas, Material Didático, Registro e Controle Acadêmico, Responsabilidade Social e Filantropia, Tecnologia da Informação. Todo esse trabalho tem como subsídio o Projeto Educativo Claretiano e seus princípios de abertura, singularidade, integralidade, transcendência, autonomia, criatividade e sustentabilidade. Especificamente quanto à Área Temática Educação e Pastoral, foi e está sendo realizado um trabalho de Unificação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPPCs) do Claretiano – Rede de Educação.

Este Relato de Caso tem como subsídio o Projeto Educativo Claretiano, as diretrizes curriculares nacionais para a Graduação, as demandas e as especificidades de cada curso, articulados com o sistema institucional Totvs, buscando contribuir e fortalecer a aprendizagem dos alunos (formação humana e profissional).

Objetivos

Este trabalho tem os seguintes objetivos:

1. Unificar os PPPCs de Graduação do Claretiano – Rede de Educação em suas dimensões filosófica/antropológica, acadêmica e administrativa.
2. Padronizar e unificar os PPPCs de Graduação do Claretiano – Rede de Educação quanto ao roteiro a ser utilizado para sua formatação.
3. Padronizar e unificar as Matrizes Curriculares dos Cursos de Graduação a distância e presencial nos seguintes aspectos:
 - tempo mínimo de integralização, de acordo com as legislações estabelecidas pelo Ministério da Educação;
 - carga horária mínima para os cursos de bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia, de acordo com as legislações estabelecidas pelo Ministério da Educação;
 - disciplinas institucionais do Claretiano;
 - disciplinas do centro de formação de professores do Claretiano;
 - disciplinas da área de gestão, saúde, informática e engenharia do Claretiano;
 - disciplinas comuns que aparecem em diferentes cursos;
 - ementas, em atendimento ao Projeto Educativo Claretiano, às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, às Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE (anteriores e atuais à proposição desse projeto) e às necessidades de mercado do entorno de cada unidade educativa de Educação Superior;
 - optativas de formação, visando à flexibilidade curricular;
 - quantidade de disciplinas ofertadas por semestre;
 - carga horária de disciplinas ofertada por semestre;
 - tempo mínimo de horas para o Estágio Curricular, Atividades Acadêmico-Científico-Curriculares, Atividades Complementares, Projetos Integradores, Vivências (Saúde), prática profissional.

Métodos

A concepção e organização do projeto de unificação dos PPPCs teve início em abril de 2014, com reuniões regulares realizadas por um grupo diretivo das unidades educativas Claretianas.

Após dois meses de trabalho, os coordenadores dos cursos de Graduação de todas as unidades educativas de Educação Superior receberam um documento central, via e-mail, com data marcada para uma reunião na qual seriam detalhadas as ações. Nesse documento, foram apresentadas todas as orientações para o encaminhamento do trabalho.

O projeto de unificação dos PPPCs é composto por cinco etapas:

- Etapa 1: concepção, elaboração e acompanhamento do projeto de unificação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação (finalizada).
- Etapa 2: reelaboração dos textos de descrição dos cursos dos Cursos de Graduação a distância e presencial para o site da Rede e para os sites de cada Unidade Educativa (finalizada).
- Etapa 3: unificação e alinhamento das Matrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (finalizada).
- Etapa 4: unificação e alinhamento dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação a distância e presencial, quanto à formalização (roteiro) (em andamento).
- Etapa 5: finalização do projeto de unificação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação (em andamento).

Este Relato de Caso trata, especificamente, das Etapas 1, 3, 4 e 5.

A primeira etapa está relacionada à unificação das Matrizes Curriculares dos cursos e foi efetivada a partir da participação dos coordenadores de curso, em reuniões presenciais e por videoconferências. Nessa etapa, foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação e os perfis e objetivos já existentes em cada curso.

A primeira versão das Matrizes Curriculares, atualizadas de acordo com o a Unificação dos PPPCs, foi apresentada pelos coordenadores no início do mês de agosto de 2014, juntamente com a indicação das disciplinas articuladas com os tipos de conteúdo, conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e propostos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Em seguida, todo o trabalho de organização das Matrizes Curriculares, foi desenvolvido pelos grupos de coordenadores de curso, utilizando o aplicativo Google Drive, tendo o acompanhamento do grupo de análise das Matrizes Curriculares.

Cabe salientar que, mesmo que os cursos não tenham a necessidade de construir outros perfis, objetivos e competências para os PPPCs, todas essas dimensões foram e são objetos de estudo constante pelos coordenadores de curso.

Assim, o PPP de cada curso está sendo ajustado durante o processo de unificação quanto aos perfis, objetivos, competências, ementas e roteiro final.

Resultados

A unificação e o alinhamento das Matrizes Curriculares significam que os Cursos de Graduação do Claretiano – Rede de Educação terão a mesma Matriz Curricular oferecida tanto na modalidade a distância como na presencial. Por exemplo: o Curso de Graduação em Administração – Bacharelado terá apenas uma Matriz Curricular para ser oferecida em ambas as modalidades nas diversas Unidades Educativas de Educação Superior do Claretiano – Rede de Educação.

Essa unificação e alinhamento foram se efetivando a partir dos seguintes aspectos: tempo mínimo de integralização e carga horária mínima, de acordo com as legislações estabelecidas pelo Ministério da Educação; disciplinas institucionais do Claretiano; disciplinas do centro de formação de professores do Claretiano; disciplinas da área de gestão, saúde, informática e en-



genharia do Claretiano; disciplinas comuns que aparecem em diferentes cursos; ementas, em atendimento ao Projeto Educativo Claretiano, às diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, às diretrizes do Exame Nacional dos Cursos – ENADE (anteriores à proposição desse projeto e atuais) e às necessidades de mercado do entorno de cada Unidade Educativa de Educação Superior; optativas de formação, visando à flexibilidade curricular; quantidade de disciplinas ofertadas e carga horária por semestre; e tempo mínimo de horas para o estágio curricular; Atividades Acadêmico-Científico-Curriculares, Atividades Complementares, Projetos Integradores, Vivências (saúde), Prática Profissional e demais componentes curriculares.

Cabe salientar que o rol de disciplinas Optativas de Formação pode ser diversificado em cada Unidade Educativa de Educação Superior do Claretiano – Rede de Educação, considerando as diversidades regionais.

A Unificação compõe orientações para cada aspecto que foi considerado no alinhamento dos PPPCs:

Tempo mínimo de integralização e carga mínima dos cursos de bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia seguem as prerrogativas das legislações estabelecidas pelo Ministério da Educação (considerando todos os componentes curriculares: disciplinas, Estágio Curricular, Atividades Acadêmico-Científico-Curriculares, Atividades Complementares, Projetos Integradores, Vivências (saúde), Prática Profissional e Prática nas licenciaturas):

- Bacharelados: Resolução CNE/CES nº 02/2007 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (quanto à carga horária ou porcentagem de carga horária de cada componente curricular).
- Bacharelados da área de Saúde: Resolução CNE/CES nº 04/2009 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (quanto à carga horária ou porcentagem de carga horária de cada componente curricular).
- Licenciaturas: Resolução CNE/CP 2 /2002 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (quanto à carga horária ou porcentagem de carga horária de cada componente curricular).
- Pedagogia – Licenciatura: Resolução CNE/CP nº 1 /2006 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (quanto à carga horária ou porcentagem de carga horária de cada componente curricular).
- Letras – Licenciatura: Resolução CNE/CP 2 /2002 e Resolução CNE/CP 1 /2011 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (quanto à carga horária ou porcentagem de carga horária de cada componente curricular).
- Cursos Superiores de Tecnologia: Portaria 10/2006, Portaria 1024/2006, Resolução CNE/CP 3/2002 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso (quanto à carga horária ou porcentagem de carga horária de cada componente curricular).

Quantidade de disciplinas por semestre e carga horária

Cada semestre é composto por quatro disciplinas, sendo duas disciplinas de 60h e duas de 90h. Excepcionalmente, o semestre foi composto por cinco disciplinas de 60h, a partir de uma justificativa das necessidades do curso. Cada semestre contempla uma carga horária de 300h.

Disciplinas Institucionais do Claretiano

As Disciplinas Institucionais que compõem as Matrizes Curriculares de todos os cursos são aquelas que buscam atender ao Projeto Educativo Claretiano, às políticas de inclusão, quanto à educação do surdo, à educação ambiental, às questões étnico-raciais e aos direitos humanos, além de apoiarem a aprendizagem dos alunos.

Disciplinas do Centro de Formação de Professores do Claretiano

São disciplinas que têm como objetivos a unificação e o fortalecimento das licenciaturas do Claretiano, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação do professor de Educação Básica brasileira (CLARETIANO, 2005).

Disciplinas da área de Gestão do Claretiano

São disciplinas que têm como objetivo fortalecer a fundamentação da formação básica do futuro gestor ou tecnólogo (CLARETIANO, 2012).

Disciplinas da área da Saúde do Claretiano

São disciplinas que têm como objetivo fortalecer a fundamentação da formação básica do profissional da Saúde.

Optativas de formação, visando à flexibilidade curricular

As disciplinas Optativas de Formação têm como objetivos a promoção de competências e habilidades exigidas para a formação profissional e humana em cada campo de estudo em nossos alunos, considerando dinâmica, flexibilização e atualização do currículo em relação às necessidades e realidades educacionais e sociais, a atenção à inclusão e à educação do surdo, a articulação com as políticas de educação ambiental, as políticas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, os direitos humanos, bem como a interdisciplinaridade entre os campos do saber e as áreas de formação.

Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Conclusão de Curso compõe os Projetos Político-Pedagógicos atendendo às prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Os Cursos Superiores de Tecnologia e os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes, de acordo com suas legislações específicas, não têm a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso.

Ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias das disciplinas específicas do curso, em atendimento ao Projeto Educativo Claretiano, às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, às Diretrizes do Exame Nacional dos Cursos (anteriores à proposição desse projeto) e às necessidades de mercado do entorno de cada Unidade Educativa de Educação Superior.

Concomitantemente com a Matriz Curricular, está sendo apresentado um documento contendo os perfis: inicial, intermediário e egresso; os objetivos: inicial, intermediário e egresso; os tipos de conteúdo e os conteúdos obrigatórios descritos nas diretrizes curriculares de cada curso; as bibliografias básica e complementar.

Considerações finais

O PPP de cada curso está sendo ajustado durante todo o momento do processo de unificação, considerando os perfis, os objetivos, as competências, as ementas, os conteúdos, as bibliografias, bem como o roteiro final. Cabe salientar que os 67 cursos passaram pelo processo de unificação, totalizando 134 Matrizes Curriculares unificadas, que estão sendo implantadas no ano de 2015, para as entradas das turmas de fevereiro e agosto.

Referências

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Como se constrói um Projeto**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Projetos e Ambientes Inovadores. Brasília: MEC/SEED, 2000. p. 27-53.

BATATAIS. Conselho Superior do Claretiano – Centro Universitário. Resolução CONSUP/CEUCLAR 13/2004 e 25/2006. Optativa de Formação. Batatais: Ceuclar, 2004.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009**. Batatais: Claretiano, 2005.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Batatais: Claretiano, 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Batatais: Claretiano, 2015.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: INEP, 2002-2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3/02 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Brasil, 2002.

_____. Decreto nº 4.281 de 25 de Junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99128/decreto-4281-02>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Decreto nº 5.154/04. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasil, 2004.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.296/2004. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida**. Brasília: PR/CC, 2004.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, 2005.

_____. Decreto nº 5.773/06. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Portaria 10/2006. **Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 02/2007. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. **Lei 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 04/2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo técnico – censo escolar 2010. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras**. Brasília, 2011.

CASTANHO, S.; Castanho, M. E. L. M. **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2000.

CLARETIANO. **Missão e projeto educativo**. Batatais: Claretiano, s/d.

_____. **Projeto Educativo Claretiano**. Batatais: Claretiano, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 2007.

MANCENO, D.; FÁVERO, M. L. A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. Revista Idéias, São Paulo, n. 15, p. 73-77, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.





III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Fórum de IES Católicas



 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Qualidade da educação superior e suas decorrências para a formação continuada dos professores.

Vera Lúcia Ramirez, RAMIREZ V*
Dirléia Fanfa Sarmento, SARMENTO D.F**
Jardelino Menegat, MENEGAT J***
Mauro Meirelles, MEIRELLES M****

Resumo

A qualidade da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, tem sido discutida em vários segmentos sociais e aparecido como uma das necessidades prementes em vários dispositivos legais como meta a ser atingida por todos os países. Dentre tais dispositivos, destacamos o documento “A Educação que queremos para os Bicentenários: as Metas Educativas 2021”, resultante de um acordo estabelecido entre os dirigentes dos países ibero-americanos. Uma das metas previstas neste documento diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes. Neste sentido, o artigo em tela é decorrente de uma pesquisa teórica que teve como foco investigativo a análise documental de dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a qualidade da educação, fazendo um recorte analítico no que se refere às relações entre esta qualidade e a formação docente. Para a análise dos dados utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo. De modo geral, os achados do estudo indicam que: a) existe uma relação intrínseca entre a qualidade da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, com a qualidade da formação inicial e continuada dos professores; b) é necessário a implementação de políticas públicas que viabilizem a concretização daquilo que está previsto nos dispositivos legais que versam sobre a qualidade da educação; c) os estudos sobre o processo de constituição e desenvolvimento dos professores têm se tornado cada vez mais relevantes, haja vista as rápidas transformações que estão ocorrendo na atualidade e que, de certo modo, trazem implicações no modo de ser professor; d) a formação dos professores pressupõe o protagonismos desses mesmo professores de forma que não se coloquem na posição de meros consumidores dessa formação; e) as temáticas formativas quando emergem das reais demandas dos professores, propiciam que os professores atribuam mais significado aos processos formativos.

Palavras-chave: Qualidade da educação superior, formação continuada, dispositivos legais.

*CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE – CANOAS/RS).

PhD em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE – Canoas, RS.
<http://lattes.cnpq.br/7012284603429190>

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE – CANOAS/RS).

PhD em Educação pela Universidade do Algarve - Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE – Canoas, RS.
<http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>

***CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE – NITERÓI/RJ).

Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutorando no PPG em Educação do UNILASALLE – CANOAS, RS. Reitor do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE – NITERÓI/RJ).
<http://lattes.cnpq.br/2837096160875114>

****CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE – CANOAS/RS).

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE – Canoas, RS.
<http://lattes.cnpq.br/2312933028544934>



Introdução

A qualidade da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, tem sido discutida em vários segmentos sociais e aparecido como uma das necessidades prementes em vários dispositivos legais como meta a ser atingida por todos os países. Dentre tais dispositivos, destacamos o documento “A Educação que queremos para os Bicentenários: as Metas Educativas 2021”, resultante de um acordo estabelecido entre os dirigentes dos países ibero-americanos.

As Metas Educativas 2021 se constituem num documento no qual o texto foi elaborado tendo presente o acordo firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em El Salvador, em 19 de maio de 2008. A ênfase dada a essa Conferência foi iniciar a construção de um projeto cujo cerne seria o estabelecimento e o acordo, no ano de 2010, de um conjunto de metas e indicadores que impulsionasse a educação de cada um dos países que subscrevem o referido acordo, o que culminou nas chamadas Metas Educativas 2021. De acordo com o documento em pauta.

O objetivo final é conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Existe, pois, a certeza de que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social (Metas Educativas 2021, 2008, p. 3).

Neste sentido, as Metas Educativas 2021 (2008, p. 3) podem ser compreendidas como um projeto que está “articulado em torno da educação”, e que busca contribuir “com o desenvolvimento econômico e social da região e à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias”. Sendo assim, pensar a educação a partir dessa perspectiva implica em pensar a educação não só a partir da norma legal, como por exemplo, a garantia legal de acesso dos jovens à universidade a partir do sistema de cotas, do ENEM etc., mas envolve, também, o pensamento voltado para políticas que estão para além do acompanhamento e da permanência desse jovem na universidade (Raizer; Meirelles; 2014), e envolver muito mais do que simplesmente a satisfação das necessidades do mercado (Meirelles; Panizzi, 2013).

1. Abordagem metodológica

O artigo em tela é decorrente de uma pesquisa teórica, cujo procedimento é a análise documental, e teve como foco investigativo a análise de dispositivos que versam sobre a qualidade da educação, fazendo um recorte analítico no que se refere às relações entre esta qualidade e a formação docente. Neste sentido, Pádua (2011, p. 69) explica que um documento consiste numa “base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Algo que corrobora com o entendimento de Appolinário (2009, p. 67), que define um documento como sendo “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” entre os quais “incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Já para Cerro e Bervian (2003, p. 66), tem-se que na pesquisa documental “são investigados documentos a fim de permitir descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características”, pois é a partir deles que se “estuda a realidade presente, e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica”. São documentos, ainda, segundo Laville e Dionne (1999, p. 166), “toda fonte de informações já existente”. Desta feita, tem-se que o campo da pesquisa documental é amplo e envolve qualquer fonte de informação, as quais podem estar atreladas a materiais impressos, arquivos virtuais, fotografias, entre outros.

Dito isto, tem-se que para o exame das temáticas extraídas do material coletado, optamos por utilizar a Técnica de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (1994), pois essa integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou da recepção de determinada mensagem. Passemos, pois, à análise do documento em voga, a partir do qual buscaremos cotejar algumas reflexões acerca da qualidade da educação e do processo formativo de professores no Ensino Superior.

2. Reflexões a partir de um diálogo com os dispositivos analisados.

Nesta seção nos dedicamos a apresentar algumas reflexões oriundas da análise documental realizada, estabelecendo um diálogo com autores que discutem a temática da formação docente. Dentre os documentos analisados, destacamos: a) a educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021; b) a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; c) a Constituição Federal da República Federativa (1988); d) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); e) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); e, f) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Desta feita, tem-se que já no primeiro documento analisado, qual seja, “A educação que queremos para a geração dos bicentenários”, entre as metas educativas previstas no documento, uma delas diz respeito ao cuidado com o desenvolvimento profissional dos docentes. E, neste sentido, em seu texto destaca que é preciso

Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes, o acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional, suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola. (Metas Educativas, 2008, p. 76).

Em decorrência desta meta, são estipuladas duas metas específicas direcionadas ao fortalecimento da profissão docente, quais sejam: a) de se melhorar a formação inicial dos professores da Educação Básica; e, b) de se favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional dos docentes. Neste sentido, ao falarmos em formação do docente, tanto da pessoa como do profissional, é importante termos presente que tal conceito traz implícitas as ideias de aperfeiçoamento e de incompletude.

Incompletude decorrente de uma visão que o professor está em constante aprendizagem e quanto mais ele aprende mais toma conhecimento da necessidade de construir cada vez mais conhecimentos e exercitar o conhecimento de si para seu crescimento individual e de seus alunos. E, talvez seja aí onde resida a força motriz da mudança na medida em que, como escreve Nóvoa (1999, p. 26), “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo”, pois nesse processo formativo “não se formam apenas profissionais”, mas, também, “se produz uma profissão”. Indo nessa direção, corroboramos com a posição de Carrolo (1997, p. 30) quando este salienta que:



Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, nós sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial.

Disto decorre que a ideia de formação, em sua concepção, traz consigo uma dimensão mais ampla que está para além do simples preparo para o mundo do trabalho como acontece na maioria das profissões e, nesse sentido, retoma-se a formação humana em uma dimensão mais ampla que abrange a formação do ser humano em sua totalidade. De modo que, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na seção 4, Art. 35, Inciso II, é necessário que no processo formativo de professores, de um modo mais amplo, se busque:

- a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em sua área de formação com vistas a se preparar o docente para o pleno exercício profissional e para o prosseguimento de estudos posteriores;
- b) a preparação básica do docente para o trabalho e para o exercício da cidadania a partir de uma perspectiva multidisciplinar e multifacetada que permita a este atuar em diferentes contextos e realidades educativas;
- c) o desenvolvimento da pessoa humana a partir de uma formação ética, pautada no desenvolvimento da autonomia intelectual do professor enquanto sujeito histórico, com vistas à promoção do pensamento crítico e reflexivo;
- d) a compreensão e a capacidade de pensar criticamente os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, a partir do desenvolvimento de metodologias específicas que relacionem teoria e prática no ensino de cada disciplina.

Neste sentido, torna-se condição sine qua non que o professor em formação se sinta um sujeito ativo nesse processo, tendo clareza de que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2005, p. 3, grifo do autor).

E neste sentido, retoma-se aqui o disposto no Capítulo III da LDB, especificamente o constante nos Art. 40 e 41, que dispõe que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” e da mesma forma, tem-se que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Deste modo tem-se que estamos aqui a pensar somente a formação de professores a partir de uma perspectiva menor, ainda não universitária, em vista que nos referimos aqui a uma formação de nível médio e de professores que atuaram nas séries iniciais do ensino fundamental.

Contudo, essa nos serve – mesmo que pautemos isso somente no marco legal – para que pensemos o processo formativo de professores na universidade na medida em que, conforme consta no Capítulo IV da LDB, em seu Art. 43, a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Do exposto, decorre que pensar a qualidade da educação a partir do processo formativo de professores envolve não somente a criação de políticas públicas específicas e o simples direcionamento de recursos para este fim, mas também, uma mudança de perspectiva que busque pensar o processo educativo e a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva crítica que alie ensino, pesquisa e extensão, como apontam Moita e Andrade (2009, p. 269) quando escrevem que,

De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal.

Contudo, isso não é algo tão simples, dado que nas últimas décadas o mundo passou por grandes transformações que deixaram marcas profundas na sociedade. Transformações essas que influenciaram o modo como diferentes governos, em diferentes lugares, seja a nível local ou global, lidam com a gestão do conhecimento e aquilo que é produzido no interior dos gabinetes de pesquisa e dos laboratórios das universidades. Nesse novo cenário que se descortina à nossa frente, ganham um espaço cada vez maior na meta-agenda das pesquisas que têm subsídios e apoio de agências governamentais e não-governamentais, nas mais diversas áreas, temáticas que envolvem a questão ambiental, o desenvolvimento de tecnologia de ponta e a produção de redes de conhecimento. Mas, muito pouco tem sido investido em termos de formação de professores.



Da mesma forma, paralelamente, cresce a preocupação de se orientar a pesquisa para os interesses do Estado e, portanto, no desenvolvimento de políticas públicas que primem pelo trato de problemas e questões ligadas ao território no qual essas universidades estão inseridas na medida em que, como escrevem Panizzi e Meirelles (2014, p. 11), “de nada adianta termos a melhor universidade do mundo em termos de resultados se esse conhecimento não cumprir o seu fim último, de ter validade social e estar localmente referendado”.

Grosso modo, isso significa dizer que de nada adiante termos o *know-how* para desenvolver a melhor tecnologia para tração de veículos na neve se moramos em um país tropical e os nossos carros atolam no barro após as chuvas torrenciais de verão. Desta feita, quando pensamos o processo formativo de professores têm-se que não devemos nos focar somente em certo conjunto de experiências internacionais e naquilo que apontam uma infinidade de organismos internacionais, ou seja, daquilo que se pesquisa e se faz “lá fora”. É preciso, também, que antes de olharmos “para fora”, para os outros países, recuemos um pouco e olhemos para os problemas do Brasil e pensemos o modo como a universidade pode efetivamente cumprir o seu papel de indutora do desenvolvimento local e regional.

Este não é, certamente, um tema novo, pois outros autores já se ocuparam disso em outros lugares (Panizzi, 2006; Meirelles e Raizer, 2012; Panizzi e Meirelles, 2014), mas, a sua recorrência, sim. Isto é algo que se justifica e encontra sustentação naquilo que desde muito se espera da Universidade, ser promotora do desenvolvimento social do país. E pensar e repensar esse papel é, portanto, o fundamento básico que constitui a essência e a natureza das instituições universitárias.

Igualmente, tem-se que esse é um tema do tempo presente e do futuro, que envolve o próprio processo de reprodução da nossa sociedade, hoje, nomeadamente tida como a sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação (Castells, 2000), e que este modelo de desenvolvimento social, como assevera Werthein (2000), impõe grandes desafios, tanto do ponto de vista econômico quanto político e social, mas sobretudo, para as instituições de ensino que, a esse novo contexto, têm de adequar a formação de seus quadros permanentes e profissionais a lidarem com uma era, como dizem alguns, de grandes incertezas (Rattner, 2010).

Do ponto de vista social, no contexto da sociedade da informação, tem-se que é delegada à Universidade, esta enquanto agente proativo de promoção e fomento do desenvolvimento social, a tarefa de produzir, sempre, mais e mais conhecimento. Mas não qualquer conhecimento e sim, um conhecimento referendado, apoiado na realidade em que está inserida, no território do qual faz parte. Este, entendido não enquanto categoria geográfica *strictu sensu*, mas sim, antropológica. E, talvez aí resida a base para a construção de uma nova perspectiva e um novo modo de pensar o processo formativo de professores, qual seja, de um lado, de pensar esse processo a partir de uma ‘pedagogia do empowerment’, como quer Freire (1987), e de outro, de pensar uma educação “no sentido de promover a inovação constante e premente no que diz respeito à educação do e para o futuro” (Momesso, 2014, p. 308). Contudo, a adoção dessa perspectiva envolve todo um processo de produção de uma comunidade de sentido (Baczko, 1985) e/ou imaginada (Anderson, 2008), onde a Universidade se torna depositária – em uma acepção fiduciária do termo – da inovação constitutiva da riqueza material e moral da sociedade contemporânea.

Desta feita, a universidade, hoje, para cumprir seus fins e propósitos, se defronta com a seguinte constatação: há mudanças importantes em curso na dinâmica territorial e na dinâmica socioeconômica do Brasil. Portanto, é preciso conhecê-las de forma aprofundada não só no que diz respeito ao seu espaço de ação mais próximo, mas vincular essa realidade ampliando “seus fins e propósitos” e “atrelando suas configurações territoriais locais de modo mais amplo a essa realidade, onde aquilo que se quer para a região e para o país deve ser tido como um caminho de mão dupla. Qual seja, a realização de pesquisas vinculadas à realidade local, enriquecer o ensino por meio de uma pedagogia situada que traz para dentro das salas de aula a realidade e o seu entorno, assim como, através da extensão, dar à sociedade o retorno por ela esperado por parte da universidade e do investimento nesta, feito pela sociedade.

Isso, algo que segue, em linhas gerais, é aquilo que preconiza a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), quando essa reforça que:

Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral da UNESCO em novembro de 1997.

Todavia, é preciso ter presente, também, conforme Imbernón (2009, p. 35), que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.

Dessa forma, o protagonismo coletivo é fundamental nos processos e nas práticas de formação continuada, sendo a partilha de experiências um espaço profícuo para os professores (re)pensarem e problematizarem seus saberes e suas práticas educativas, de modo que esse processo deve ser pensado no sentido de “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, p. 44-45), e, neste sentido, pensar o papel da universidade nesse processo torna-se fundamental.

3. O papel da Universidade nesse processo: formação profissional, governança e autonomia universitárias

Neste item busca-se construir um consenso mínimo sobre o que entendemos por autonomia e governança universitária. Importa ressaltar que, do nosso ponto de vista, as instituições de ensino superior se constituem – e aqui nos referimos especificamente às universidades – em estruturas administrativas de grande complexidade, e que sua gestão envolve múltiplos aspectos e dimensões que estão para além dos modelos de gestão aplicados às empresas em geral. Consideramos, também, que diferentemente das empresas, as universidades se constituem em sistemas administrativos tidos como abertos na medida em que seu processo decisório sofre interferências internas e externas relacionadas a políticas de estado e governo, assim como, outras, ligadas à relação que essa possui com a sociedade envolvente e o território, como nos apontam Panizzi e Meirelles (2014).

Nesse sentido, quando falamos em metas, objetivos a serem cumpridos, incidência social, número de egressos e cursos oferecidos etc., não estamos falando de autonomia e governança universitária, mas sim, de gestão universitária; gestão essa que é avaliada como base em critérios econômicos relacionados à sua eficiência, pedagógicos relacionados à sua eficácia, políticos relacionados à sua efetividade e antropológicos ligados à sua relevância, relação com o território, à sociedade envolvente e sua incidência social (Sander, 1984). Isto posto, tem-se que as



ideias de eficiência e eficácia podem ser caracterizadas como critérios de natureza instrumental e, portanto, envolvem uma simples leitura objetiva de inputs e outputs, como por exemplo, o número de ingressos em determinado curso, o custo efetivo de cada aluno para a instituição, seu número de egressos e a preparação destes para o exercício profissional.

Já os critérios de efetividade e relevância envolvem uma análise que implica certo grau de subjetividade, ao qual subordinam-se os dois primeiros critérios de modo que, de certa forma, há no interior das instituições universitárias brasileiras um predomínio da dimensão política e antropológica. Entende-se, então, que toda gestão universitária e decisória de uma universidade se estrutura a partir daquilo que seus gestores denominam como autonomia e governança, de modo que são muitos os arranjos possíveis. Igual destaque merece o fato de que os limites e possibilidades que cada um destes arranjos é dado pelo entendimento que seus gestores possuem destes dois conceitos centrais ao entendimento daquilo que comumente denomina-se de gestão universitária.

Do ponto de vista prático, podemos dizer que na atualidade a ideia de autonomia universitária apresenta um caráter bastante polissêmico e que, apesar de ter resguardo em definições legais, existem diferentes leituras e modos de interpretar a norma legal. Neste sentido, pode-se dizer que há pelo menos três leituras e entendimentos que nos permitem pensar a ideia de autonomia – e aqui nos referimos em específico à autonomia universitária – a partir de um gradil de possibilidades de entendimentos que, quando sobreposto à ideia de governança universitária, produz diferentes arranjos institucionais e implica em diferentes modelos de gestão da universidade.

Assim sendo, de um lado temos certo conjunto de autores que pautam seu entendimento numa visão mais ortodoxa do termo, fortemente arraigada numa leitura estrita da norma legal. Todavia, devemos lembrar que a definição mais comum de autonomia, aquela de uso corrente e ligada à definição dada pelos dicionários, a relaciona, em geral à liberdade absoluta e à gestão soberana de recursos financeiros e pessoais. Ideia essa que se confunde facilmente com a ideia de soberania, como escreve Durham (1989), e que, em verdade, não se aplica plenamente à ideia de autonomia universitária.

Neste sentido, observando a norma legal e o modo como a questão da autonomia é definida, têm-se que nem as leituras mais ortodoxas e arraigadas à norma delegam a essa plenos poderes e liberdade absoluta, uma vez que instituições são criadas com fins e/ou funções sociais específicas que já estão dadas no momento da criação. Desta perspectiva, entende-se a autonomia universitária como relativa e não plena, como pressupõe o entendimento comum da maioria das pessoas.

Obviamente, pode-se afirmar que a universidade, a priori, goza de autonomia para executar as atividades que lhe são próprias, contudo, esta não possui a liberdade para realizá-las à revelia dos interesses sociais na medida em que prestam um serviço à sociedade. Contudo, isto não exime a universidade de prestar contas à sociedade. Desta forma, como escreve Durham (1989, p. 2), tal autonomia é relativa na medida em que “está sujeita a constrangimentos de natureza material, cultural e política, próprios da sociedade na qual a instituição se insere”.

Doutra perspectiva, mais radical, tem-se que a universidade é entendida como uma instituição social que “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (Chauí, 2003, p. 5), e no seu interior dá eco a opiniões, atitudes e projetos conflitantes que são o espelho das contradições existentes na própria sociedade na qual esta se insere. Assim, o processo de construção do conhecimento passa a ser guiado a partir de uma lógica própria e reflete as necessidades sociais do seu tempo de modo que, como escreve Chauí (2003, p. 5), “em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica” e, em função disso e como corolário dessa concepção de universidade tem-se que

[...] a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de

democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela [...] (Chauí, 2003. P. 5)

Posto isto, tal mudança no perfil da universidade está inserida em um contexto social específico e totalizante da sociedade como um todo onde sobre a égide do capital se observam, segundo Chauí, três fases sucessivas de desenvolvimento da universidade, a saber: a) uma primeira que tomou a universidade como uma instituição funcional; b) uma segunda que a concebe como uma instituição/organização que deve se pautar em resultados; e, c) uma terceira que a percebe como uma organização meramente operacional que cumpre as exigências e atende exclusivamente aos interesses daqueles que são seus mantenedores sob a forma de uma mera prestadora de serviços.

Do exposto, tanto do ponto de vista tecnocrático quanto da norma legal, a universidade é concedida pouca ou nenhuma liberdade e autonomia na medida em que sua gestão é engessada pelos fins a ela delegados, e de seu desempenho no cumprimento de tais metas depende, sobretudo, sua manutenção e sobrevivência. Sob essa perspectiva, e tendo em conta os limites e possibilidades que se colocam à instituição universitária neste contexto, é basilar nesse processo pensar – sobre pena de se incorrer em erro e distorções – a qualificação do ensino superior e, também, as estratégias de formação profissional e continuada de professores a partir de uma ótica que esteja para além das necessidades do mercado e do capital.

Será somente a partir desta perspectiva, e de pensar a educação a partir da educação, que conseguiremos cumprir o que está posto no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, qual seja, de “melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na educação básica”. Isso é algo que só se faz com “o engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e efetiva aprendizagem do aluno na escola”. O modo como podemos fazer isso é ainda um grande mistério, mas algumas linhas mestras e alguns caminhos a serem seguidos são traçados neste texto a partir das discussões que estamos desenvolvendo neste e em outros fóruns.

Considerações finais

Neste texto buscou-se apresentar os principais achados de uma pesquisa teórica que está sendo realizada há algum tempo, e que tem como foco investigativo as relações entre a qualidade da educação e a formação docente de professores, tendo presente os dispositivos que discutem a questão da qualidade educacional e suas relações com a formação docente. Nesse sentido, e à guisa de conclusão, cabe retomar a relação entre educação, sociedade e universidade, e nesse sentido pensar o papel da universidade na perspectiva de uma educação para além do capital. Especial destaque deve ser dado ao fato de que, sob a perspectiva do capital, a ideia de uma educação como um bem de consumo posiciona-se na contramão do pressuposto de que a educação é um bem público e coletivo que deve preparar as novas gerações para a vida em sociedade.

Não estamos aqui dizendo que essa atual perspectiva de uma educação para o capital não prepare o indivíduo para uma vida em sociedade. Pelo contrário, reafirmamos que prepara, sim, mas em função daquilo que interessa ao capital e à sua reprodução e não em função de interesses sociais de longo prazo, voltados a uma formação cidadã e pautada, por exemplo, no uso racional de recursos naturais e de valorização da vida por meio da redução das desigualdades sociais. Neste sentido, tem-se que o entendimento de que a sociedade está sempre em constante transformação com vistas à reprodução dela e do capital implica em termos como dado que, nessa sociedade do aqui e agora, não se pensa o futuro e se busca apenas uma educação rápida e operacional, e não civilizatória e humanista.

Disto decorre que, tudo, inclusive a educação – pensada enquanto um produto –, tem um prazo de validade determinado, e que são necessários constantes ‘upgrades’ e ‘capacitações’ para sua revalidação, de modo que a formação oferecida nas universidades, sob a perspectiva do capital, pauta-se quase que na satisfação das necessidades mais de curto prazo (necessidades individuais) do



que a longo prazo, não constituindo-se num aprendizado que fornece aos seus egressos autonomia de continuar 'a aprender para toda a vida' sem a necessidade de novos investimentos em educação (satisfação das necessidades coletivas). E, em função disso, constata-se que: a) existe uma relação intrínseca entre a qualidade da educação, em seus diferentes níveis e modalidades, com a qualidade da formação inicial e continuada dos professores; b) é necessário a implementação de políticas públicas que viabilizem a concretização do que está previsto nos dispositivos legais que versam sobre a qualidade da educação; c) os estudos sobre o processo de constituição e desenvolvimento dos professores têm se tornado cada vez mais relevantes, haja vista as rápidas transformações que estão ocorrendo na atualidade e que, de certo modo, trazem implicações no modo de ser professor; d) a formação dos professores pressupõe o protagonismo desses professores fazendo com que não se coloquem na posição de meros consumidores dessa formação; e, e) as temáticas formativas, quando emergem das reais demandas dos professores, propiciam que os professores atribuam mais significado aos processos formativos.

Com base no exposto, o grande desafio que se descortina à nossa frente reside em pensar a formação universitária e de professores a partir de uma ótica mais humanista e civilizatória, voltada não para a satisfação das necessidades do mercado e do capital, mas sim, da pessoa humana e, sobretudo, voltada para uma formação educativa 'do e para o futuro'.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. In: ROMANO, Ruggiero (org.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. v. 5.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 de maio, 2011

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 de maio, 2011.

_____. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em 12 de maio, 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep, 2004.

CARROLO, Carlos. **Formação e identidade profissional dos professores**. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997. p. 21-50.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Seminário – Universidade: Porque e como reformar?** Brasília: MEC/SESu, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. In: Documento de Trabalho 9/89 do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro. **Universidade e mudança social: redes de pesquisa, conhecimento e inovação em energias renováveis alternativas no Brasil e Canadá**. Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, v. 12, n. 15, 2012, p. 115-128.

MOMESSO, Maria Regina. **Educação do futuro para o Ensino Médio e a proposta "Flipped Classroom"**. In: MOMESSO, Maria Regina et al. **Das práticas do ler e escrever ao universo das linguagens, códigos e tecnologias**. Porto Alegre: Cirkula, 2014, p. 289-312.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 13-21.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO. **A CIÊNCIA E A CULTURA**. A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários: as Metas Educativas 2021. Madrid, 2008. Disponível em http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf. Acesso em 10 de maio, 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2004.

PANIZZI, Wrana; MEIRELLES, Mauro. **Educando para a diversidade: a iniciação científica como uma atividade extra classe**. In: MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro; PEDDE, Valdir; SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Sociologia: Trabalho – Ciência – Cultura – Diversidade**. Porto Alegre: Cirkula, 2013. Pp. 321-338.

PANIZZI, Wrana; MEIRELLES, Mauro. **Em busca das origens: pensando o papel da universidade e seus compromissos com o desenvolvimento local e do país**. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

PANIZZI, Wrana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. **Acesso dos jovens e adolescentes à educação e a universidade no Brasil: retomando algumas questões**. In: MEIRELLES, Mauro; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo; SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Direitos Humanos e Sociais: Educação – Patrimônio – Meio Ambiente**. Porto Alegre: Cirkula, 2014, p. 201-218.

RATTNER, Henrique. **A era das incertezas**. Revista Espaço Acadêmico [online], 2010, n. 104, p. 73-74.

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da Educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ciência da Informação [online]. 2000, vol. 29, n. 2, p. 71-77.



“Universidade-bairro vila tamarindo”: Conhecimentos e competências para incrementar educação, saúde, geração de renda e habitabilidade

Elizabeth Landim Gomes Siqueira, SIQUEIRA ELG.

Resumo

Este estudo de caso baseia-se em práticas de intervenção acadêmica-profissional dos Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (Isecensa) na comunidade Vila Tamarindo, Campos dos Goytacazes/RJ. Tem-se por objetivo relatar experiência de gestão acadêmica do projeto, sob a perspectiva do Planejamento Estratégico Situacional (PES). Tal experiência foca as variações, no tempo, dos conflitos entre os moradores com reflexos sobre o projeto. Utiliza como método, a construção de uma matriz denominada “tempos e conflitos” com a função de explicitar as linhas de adesão e resistência dos moradores desde que o projeto iniciou em 2009, conforme as ações de intervenção se desenvolveram em meio a conflitos de natureza política, social e familiares entre moradores. Ao longo de seis anos, o PES configurou-se uma ferramenta de gestão adequada às exigências de mudanças na condução do projeto Universidade-Bairro na comunidade.

Palavras-chave: Universidade-bairro, planejamento estratégico situacional, Vila Tamarindo.

Introdução

A história dos Projetos Sociais do Isecensa se confunde com a própria criação do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (Censa). É uma longa história, composta por vários atores. Na Educação Básica a trajetória do Censa teve início em 02 de março de 1925 e, desde então, vem se expandindo, num diálogo crescente com a realidade social, procurando responder-lhe aos desafios e necessidades, sempre a serviço da educação da criança, do adolescente e do jovem. O Censa, desde os seus primórdios, desenvolve também um trabalho regular de promoção social atendendo a cerca de 400 adolescentes e jovens de comunidades populares, participantes de seus projetos sociais.

No ano de 2002, o Censa ampliou seu raio de atuação educacional para o Ensino Superior com um projeto de criação dos seus Institutos Superiores de Ensino, organizado com quatro áreas de abrangência: educação, saúde, ciências sociais aplicadas e tecnologia. A partir de então, novos atores sociais foram inseridos e a necessidade de integração entre a comunidade

Institutos Superiores de Ensino do CENSA (Isecensa). Mestre em Ciências da Educação (Universidade de Évora/Portugal). bethlandim99@gmail.com



técnica/científica do Isecensa e as organizações da sociedade civil gerou novas demandas e possibilidades de atuação. É nesse contexto institucional que, na área de esportes, o projeto Estrela do Amanhã, atuando na comunidade Tamarindo a mais de uma década, em 2009, se desdobra no projeto Universidade-Bairro.

O projeto Universidade-Bairro é um projeto intercursos de prática acadêmica-profissional iniciado em 21/05/2009, na comunidade Vila Tamarindo, situada no centro de Campos dos Goytacazes/RJ, a uma distância em torno de 500 m do Isecensa. Com aproximadamente 200 moradores, possui 54 domicílios, dos quais dois são alugados, sendo um para sede do projeto e outro para o funcionamento de uma fábrica ecológica de vassouras.

Conforme censo realizado pelo curso de Administração do Isecensa, pode-se constatar a baixa escolaridade (28% tem Fundamental completo ou acima), a baixa renda (60% com renda até 1 salário mínimo) e a ocupação profissional irregular (52% dos responsáveis pelo domicílio são prestadores eventuais de serviços, “biscates”) como características próprias não só de favelas, mas de milhares de comunidades periféricas urbanas no Brasil.

De acordo com o estudo realizado pelo curso de Arquitetura da IES (ARAÚJO e JACYNTHO, 2010), na década de 1950, o local já contava com alguns moradores e era denominada Favela do Tamarindo. Assim, desde seu surgimento as condições construtivas eram precárias, tanto em relação às habitações como à infraestrutura. Em 1982, o local não dispunha de energia elétrica e de rede de água. A água era obtida por meio de bombas que a retiravam do solo nos terrenos dos próprios barracos, como também pela existência de uma bica pública de água localizada na entrada do terreno. Neste período, cerca de vinte famílias constituíam a comunidade como remanescentes, já que anos antes — mais de trezentos barracos foram demolidos para dar lugar a dois prédios de apartamentos (ARAÚJO e JACYNTHO, 2010).

Durante esse período, apesar da onda de remoções de favelas praticadas no estado do Rio de Janeiro, um morador, com numerosa família ali constituída, conseguiu o apoio de um advogado que abraçou a causa da comunidade para que não fossem mais uma vez expulsos do terreno. Assim, a iniciativa de uma família conservou, através de sua descendência, uma peculiar característica que marca a comunidade da Vila Tamarindo: a rede de parentesco.

Após a leitura dos dados do censo realizado pelo curso de Administração, em junho de 2009, é que se derivou o planejamento de ações com orientação metodológica no que diz respeito à progressiva maturidade das equipes na lida com projetos de natureza sócio comunitária.

Nesse sentido, nesse momento, vale ressaltar o desafio que é desenvolver intervenções sócio-educativas e de geração de renda em comunidades como a Vila Tamarindo. Há consenso na literatura especializada de que as comunidades que se tornam, temporariamente, objetos de pesquisa universitária, tem acumuladas experiências negativas porque, quando pronta a pesquisa, o objeto é abandonado, tendo ou não alcançado resultados perenes na comunidade. Por vezes, são pesquisas que envolvem conceitos que se consagraram, ou viraram moda, como o de resiliência, desenvolvimento local e outros difundidos no meio acadêmico e por isso mesmo passíveis de leituras e aplicações por vezes controversas. Conforme Silva (2005, p. 1),

[...] tais comunidades têm um histórico de abandono, pois frequentemente são tratadas como objetos de estudo, de onde inúmeras instituições e organizações, depois de conseguirem seus objetivos desaparecem sem maiores satisfações. Esse fato provoca a descrença dos moradores em relação a futuros trabalhos.

Dessa forma, a mobilização social é complicada, haja vista as práticas históricas assistencialistas e clientelistas no país. A herança dessas práticas desestimula os indivíduos a tomarem atitudes diante de suas próprias vidas, esperando que outros deem solução aos seus problemas.

As situações-problema para o PES se evidenciaram a partir dos resultados censitários

da Vila Tamarindo, os quais concluíram que a interpretação realizada estava de acordo com uma sugestão mencionada pelo Observatório Socioeconômico da Região Norte Fluminense, qual seja: a Vila Tamarindo, como núcleo de menor IDH, pode vir a ser elevado se forem seguidos dois princípios como base de um trabalho de responsabilidade social: primeiro, envolver equipe profissional multidisciplinar para desenvolver múltiplos projetos com o fim de resgatar a autoestima e cidadania dos moradores; e segundo, envolver a participação da mão de obra existente na Vila para as reformas necessárias.

Assim, tal projeto intercursos, ora em desenvolvimento pelo Isecensa organizou-se em torno de um plano de ações múltiplas e integradas, tais como: fomento a criação de uma associação de moradores (curso de Administração), implantação de uma fábrica de vassouras de garrafas pet (curso de Engenharia de Produção), reforma das casas da vila para melhor habitabilidade (curso de Arquitetura), criação de um núcleo de informática (curso de Pedagogia). Além disso, propõe ações continuadas de fisioterapia social (curso de Fisioterapia), de atenção básica à saúde, (curso de Enfermagem e Psicologia), de cultura desportiva (curso de Educação Física) e de reforço escolar no ensino fundamental (curso de Pedagogia), dentre outros (ver fotos a alguns dados no Apêndice 1)

Tendo em vista tais situações e cenários com atores de diferentes culturas é que emergiu a necessidade de unidade conceitual, considerando a pluralidade de conceitos desenvolvidos nos projetos dos cursos participantes. Assim a noção de “planejamento estratégico situacional” foi tomada como objeto a ser desenvolvido com o propósito de avançar nas reflexões sobre a situação-problema de avaliar diversas intervenções, derivadas de vários procedimentos acadêmico-profissionais (pedagógico, fisioterapêutico, produtivo etc), sobre um mesmo indivíduo ou uma mesma família.

Foi sobre esta realidade que a gestão acadêmica do Isecensa assumiu o desafio de construir conhecimentos e competências para lidar com as variações de conflitos constituídos entre os moradores, cujos reflexos sobre o projeto foram sintetizados na matriz “tempos e conflitos”.

Em tal matriz, a categoria “tempos” integra tanto o crescimento das crianças que hoje são adolescentes, quanto o envelhecimento de adultos/idosos cujas correspondentes evoluções de escolaridade e de complicações na saúde exigem adequações dos projetos iniciais. Já a categoria “conflitos” abrange tanto os de natureza política de origem externa, proveniente dos poderes políticos partidários e os dos do tráfico de drogas, quanto os de política de origem interna que, imersos nas “brigas de família” e de moradores, manifestaram-se em adesão ou resistência ao projeto, durante seis anos, exigindo mudanças de estratégias nos modos de sua condução na comunidade, as quais se orientaram pela apropriação progressiva do PES (Planejamento Estratégico Situacional) desenvolvido pelo economista chileno Carlos Matus (1987).

A matriz representa os projetos de educação/saúde e de geração de renda/habitabilidade que revelam o caso de trajetórias distintas de adesão e de resistência ao longo de seis anos, mostrando que a evolução dos conhecimentos e competências adquiridas pela gestão acadêmica no uso do PES, vem garantindo o equilíbrio entre essas variáveis para a necessária sustentabilidade do projeto na comunidade.

Objetivos

Tem-se por objetivo apresentar o caso da experiência de gestão acadêmica do projeto Universidade-Bairro, sob a perspectiva do PES de Carlos Matus (1980), na forma de uma matriz de análise da trajetória de situações de conflito entre adesões e resistências de moradores aos diversos subprojetos intercursos de intervenção na comunidade da Vila Tamarindo.

O essencial deste caso é apresentar com clareza as “situações-problema” em foco e as alternativas escolhidas para enfrentá-las, de forma que possa ficar explícito para o leitor quais foram os resultados e impactos esperados e alcançados. Tal perspectiva se esteia na percepção de situação-problema de Carlos Matus (1987), que pressupõe a participação de diversos atores



sociais no processo de planejamento e execução, tanto na identificação quanto na elaboração de estratégias de enfrentamento dos obstáculos encontrados. Interessante compreender que a explicação da realidade pressupõe considerar o ponto de vista do outro, uma vez que, o que é problema para um pode ser oportunidade para outro e vice-versa.

Método e resultados

Neste trabalho o caso que se apresenta é sobre o método que se utiliza para refletir sobre as competências e habilidades adquiridas ao longo das ações realizadas na Vila Tamarindo. Portanto, nesta seção, o método contém os resultados do caso em questão, que revelam não só os projetos praticados, mas como eles foram dispostos a partir de estratégias diferentes de planejamento ao longo de seis anos de existência do projeto Universidade-Bairro na Vila Tamarindo.

O método escolhido para apresentar o caso do projeto Universidade-Bairro foi o de sínteses gráficas que possibilitaram construir uma matriz que revela trajetórias distintas de adesão e resistência de moradores, conforme a evolução das intervenções praticadas por meios de subprojetos elaborados pelos diversos cursos de graduação do Isecensa.

Entretanto, para discorrer a respeito será preciso compreender a sua função explicativa no contexto do Planejamento Estratégico Situacional (PES). Por isso, a seção seguinte caracterizará o que vem a ser o PES como instrumento de gestão do projeto Universidade-Bairro na Vila Tamarindo. A prática do PES evolui e serão os distintos momentos dessa evolução que se desenvolverá na forma de uma matriz dos “tempos e conflitos”, na segunda seção deste tópico.

O Planejamento Estratégico Situacional

Para a gestão social do projeto foi utilizada basicamente um método: *a do planejamento estratégico situacional (PES)* de Carlos Matus (1987). O conceito de PES, ainda que não tenha sido aprofundado e aplicado em sua totalidade, alicerçou a reflexão da trajetória desse estudo de caso.

O planejamento situacional foi um método desenvolvido pelo economista Carlos Matus, ao longo de 25 anos, inclusive, em um dado um período, atuando como Ministro de Planejamento do Governo Allende (1970-1973) no Chile. Foi concebido para auxiliar os dirigentes de empresas públicas, sendo também aplicável a qualquer órgão cujo “centro do jogo” não seja exclusivamente o mercado, mas o entrelaçado político, econômico e social. Matus constrói o corpo teórico desse método a partir de um núcleo central de análise, a situação.

O PES aborda o mundo real pelo viés da subjetividade, dando ênfase às percepções dos envolvidos na situação. Conforme Matus (1987), a situação sob análise como um jogo social, deve ser entendida como um processo de interação entre os atores, no qual cada um deles o interpreta de acordo com o seu mundo subjetivo, por meio da chamada explicação situacional.

O PES surge como uma crítica ao Planejamento Estratégico Tradicional ou Empresarial (PET) e, em síntese concentra-se em situações-problema e não em setores, em momentos e não em etapas. A realidade gera problemas, ameaças e oportunidades de modo holístico e não por setores. Problema, portanto, é um conceito muito prático, reclamado pela própria realidade, que faz o planejamento aterrissar no chão do necessário e do possível em cada momento planejado. Ao contrário, o conceito de setor é uma imposição analítica, bastante genérica, pouco prática e mais apropriada à análise macroeconômica. Os problemas reais cruzam os setores e têm atores que se beneficiam ou são prejudicados por eles.

Tendo em vista que o PES identifica-se com a realidade e gira em torno de problema, um dos seus principais pressupostos é de que: “(...) a qualquer dirigente, é dada a livre escolha de seu plano, mas não as circunstâncias (cenários) em que deverá executá-lo” (MATUS, 1987, p. 284).

Neste entendimento, a realidade a ser planejada é apresentada ao planejador com a seguinte conformação: carregada de mal-estares difusos, para os quais o dirigente deve conformar problemas e declará-los evitáveis; marcada pela complexidade, ambiente em que interagem atores sociais em um jogo social de cooperação e conflito; cheia de incerteza e caracterizada pela escassez de recursos; nenhum ator social tem hegemonia para controlar todas as suas variáveis.

Para o autor o planejamento é necessariamente um cálculo situacional complexo, que deverá estar estritamente ligado à ação no presente. Portanto, o planejamento seria uma forma de organização para a ação. Trata-se de ação voltada para resolução de problemas específicos compreendidos pelos “atores” principais envolvidos na situação no presente. Todavia, decidir racionalmente no presente requer sinais direcionais para o futuro, em constante transformação, o que exige um processo contínuo de aprendizagem.

O aspecto central do PES é o acompanhamento permanente da realidade, a pré e a pós-avaliação das decisões tomadas e suas consequências na situação encontrada. O autor destaca o constante processo de aprendizagem durante todo o processo de planejamento e adota a noção de “momento” e não de etapas para explicar os métodos a serem utilizados.

Dessa forma, o ponto chave consiste em entender que o planejamento é o resultado de uma mediação entre o conhecimento e a ação e se dá pela imbricação de quatro momentos: explicativo (“o que foi, o que é, o que tende a ser”), normativo-prescritivo (“o que deve ser”), estratégico (“o que pode ser”) e tático-operacional (“o fazer acontecer”). (TONI, 2004, p. 11).

Importante ressaltar que os quatro momentos não se confundem com o clássico PDCA (Plan, Do, Check, Act) normalmente utilizado no meio de consultoria empresarial, haja vista a dinâmica não-linear e foco na situação característicos do PES.

Os quatro momentos de pensar a situação-problema não seguem uma sequência linear estabelecida, ao contrário conformam uma corrente contínua sem começo nem fim definido; cada um deles, quando é dominante, contém todos os outros momentos como apoio de seu cálculo; se repetem constantemente, mas com distinto conteúdo, propósito, data, ênfase e contexto situacional; para cada momento existem ferramentas metodológicas mais pertinentes, embora nenhuma ferramenta é de uso exclusivo em um momento específico (MATUS, 1987, p. 376). Assim o momento torna-se uma forma mais completa e apropriada do que a etapa para entender a dinâmica do processo de planejamento. (MATUS, 1987, p. 375).

Seguindo essa lógica, buscou-se, inicialmente, identificar os principais problemas a serem enfrentados na comunidade e descartar outros, selecionando os problemas específicos em que os cursos poderiam intervir ou auxiliar na sua resolução por meio de projetos elaborados para tal fim. Para isso foi preciso organizar as informações disponíveis sobre a situação, reunir-se com representantes da comunidade e tentar caracterizar o problema de vários pontos de vista. Esse exercício procurou reunir elementos para decisão de quais, por sua importância e pela maior governabilidade, seriam os problemas a ser priorizados. Os problemas foram primeiramente identificados a partir dos achados do censo realizado pelo curso de Administração na comunidade em junho de 2009, que levantou as principais características demográficas e socioeconômicas. Estas primeiras ações corresponderiam ao momento explicativo de Matus.

No que diz respeito especificamente ao processo de associativismo vivenciado pela comunidade e os integrantes do projeto institucional, como exemplo de momento tático-operacional, tem-se a observação participante como método de aproximação junto à comunidade tanto com o objetivo de registro quanto de ação junto aos moradores. De acordo com Brandão (1985), um processo metodológico pelo qual o observador se põe em relação face a face com os observados e, ao participar de suas vidas, coleta dados. Dessa forma, o observador torna-se parte do contexto observado, ao mesmo tempo transformando e sendo transformado por este contexto. Em outras palavras, a observação participante consiste, fundamentalmente, em coletar dados através da participação direta na vida cotidiana do grupo que se pretende estudar, momentos em que o observador torna-se parte do contexto que está sendo observado, vindo a contribuir mais ativamente na organização das intervenções na realidade.

O momento normativo-prescritivo e o estratégico, por sua vez têm como exemplos mais expressivos os subprojetos dos diversos cursos que são reavaliados sob critérios de necessidade e possibilidade de realização.



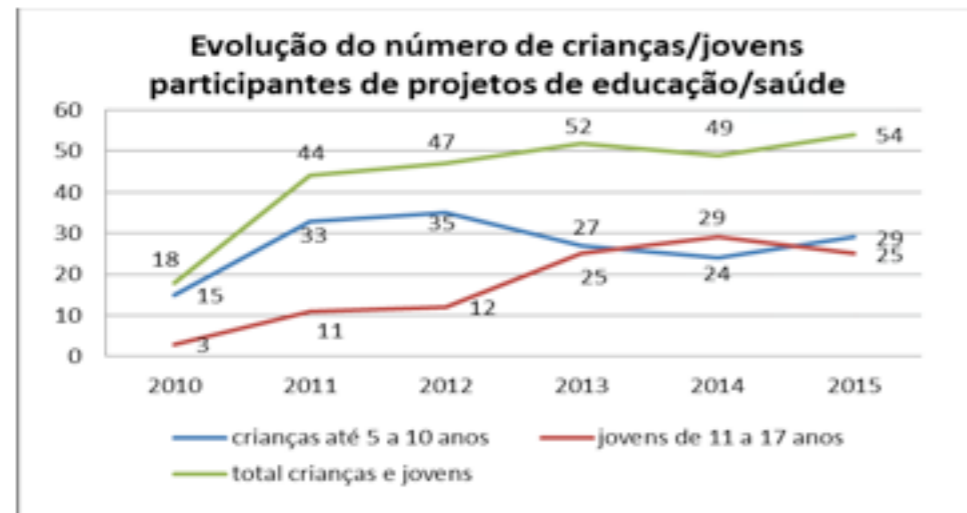
A matriz “tempos e conflitos”

Para melhor compreensão, o que estamos considerando como trajetórias de adesão e de resistência serão apresentadas por meio de uma única matriz, após termos construído em separado alguns gráficos auxiliares que ajudarão no processo de compreensão do método de reflexão sobre as habilidades e competências de gestão que se criou e que se apresenta como estudo de caso.

Portanto, nesta seção apresentaremos sínteses gráficas de cada trajetória com as devidas explicações já comentando os resultados alcançados na percepção de novas situações que passaram a integrar os momentos do PES, dentre os quais se destacaram o momento estratégico e o tático-operacional.

A primeira trajetória diz respeito à evolução das adesões em torno dos projetos ligados ao incremento da educação e da saúde coletiva na comunidade. O primeiro gráfico mostra a evolução dos números de crianças e jovens que participaram do projeto de 2010 a 2015.

Gráfico 1 – Trajetória de adesão de crianças e jovens aos projetos de educação e saúde



Como é possível observar no Gráfico 1, é notória a crescente confiança das famílias em permitir seus filhos participarem do subprojeto de educação e dos de saúde, a partir de 2011. Tais projetos em sua maioria são realizados na própria vila, numa casa alugada que serve de sede do Isecensa.

A evolução numérica das crianças, a partir de 2012 alcança no máximo uma diferença a mais de 15%, em 2015. Porém, essa quantidade estável é aparente porque a quantidade de crianças e jovens que permanecem por mais de dois anos nos projetos é da ordem de 20% por ano. Em 2014, observou-se que a quantidade de jovens acima de onze anos ou mais foi superior à faixa etária de 5 a 10 anos. Isto porque, simplesmente, quem ingressou com 7 anos em 2010, em 2014 estava com 11 anos. Esse tempo de permanência no projeto é o que demonstra a existência de uma crescente confiança e adesão das famílias aos projetos de educação e saúde preventiva que pode se dizer são projetos de longo prazo.

Se observarmos, no Gráfico 2, o crescente número de participação de mães em tais projetos, confirma a confiança e adesão encontradas com as crianças e jovens. O processo de aproximação do gênero feminino evolui, conforme os resultados escolares de seus filhos melhoram a cada final de ano, gerando uma confiança que tem no fator educação a sua base de sustentação para “sonhar” com a ascensão social dos filhos.

Gráfico 2 – Trajetória de adesão de mães aos projetos de educação e saúde



Fonte: elaboração da autora

Os projetos de educação não envolvem apenas o reforço escolar, mas também atividades esportivas, artísticas, artesanais, culinárias, preventivas de saúde e higiene coletiva. A maioria orientada por coordenadores dos projetos com o auxílio de estagiários e algumas orientadas por mães voluntárias.

Assim, os conflitos nesses projetos ocorrem por mais participação e mais oferta/frequência de atividades, considerando os resultados de melhoria no rendimento escolar, no desenvolvimento de habilidades diversas e na prática de cuidados de higiene e saúde coletiva.

Se nos primeiros anos do projeto os conflitos também se davam pelos questionamentos das próprias crianças em função dos novos hábitos de estudo e organização coletiva introduzidos, nos anos seguintes tais conflitos reduzem em função de uma cultura que vai se propagando entre as crianças e jovens para conviverem no espaço da sede, respeitando horários e outros critérios necessários a realização das ações de reforço escolar, integradas a outras atividades educativas.

Assim, há uma redução dos efeitos negativos dos conflitos que antes implicavam na resistência das crianças em seguir horários, aguardar sua vez para participar de uma tarefa ou de falar e ser escutado, praticar hábitos de higiene preventiva, etc. Ou seja, percebe-se que ao longo do tempo os conflitos por resistência diminuem, mantendo-se apenas em seu aspecto positivo de demanda por mais frequência e diversidade de atividades de educação e cuidados com a saúde.

Percebeu-se que as crianças são filhos de moradores amigos e inimigos entre si, representantes dos diversos tipos de lideranças na comunidade. Ali se encontram, aprendem, se divertem, discutem, praticam novos hábitos, tem contato com a escrita e a leitura de modos variados.

O que se constata nesses seis anos é que, conforme avança o tempo, há maior participação das crianças e jovens. A adesão das crianças e jovens, a partir de 2012, passa a oscilar entre 90 e 95% daquelas que moram na comunidade.

A situação está focada na criança. O problema neste caso é a melhoria do desempenho do filho, expresso na frase “quero um futuro melhor para ele”.

Vale notar que o aumento de jovens e adolescentes nos projetos, tem origem nas crianças que, desde 2010, continuaram frequentando as atividades. Esta continuidade exigiu ampliação do reforço escolar para, também, alunos que começaram a cursar os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas diversas disciplinas.

Esta é, por exemplo, uma situação que desencadeia uma série de adaptações na estrutura anteriormente criada como, por exemplo, a instalação de fibra ótica para o aumento da velocidade e da estabilidade da internet. Nesse caso, o uso orientado da internet foi intensificado para realização de trabalhos e estudos individuais.

Por sua vez, em consequência da adesão aos projetos de educação escolar, aqueles ligados à saúde preventiva, principalmente os dos cursos de Enfermagem, de Fisioterapia e de Psico-



logia, passam a ser aceitos também nos domicílios, permitindo que professores e estagiários façam atendimentos individuais domiciliares, geralmente idosos(as) adoentadas, mulheres e jovens grávidas ou em estado de pós-parto.

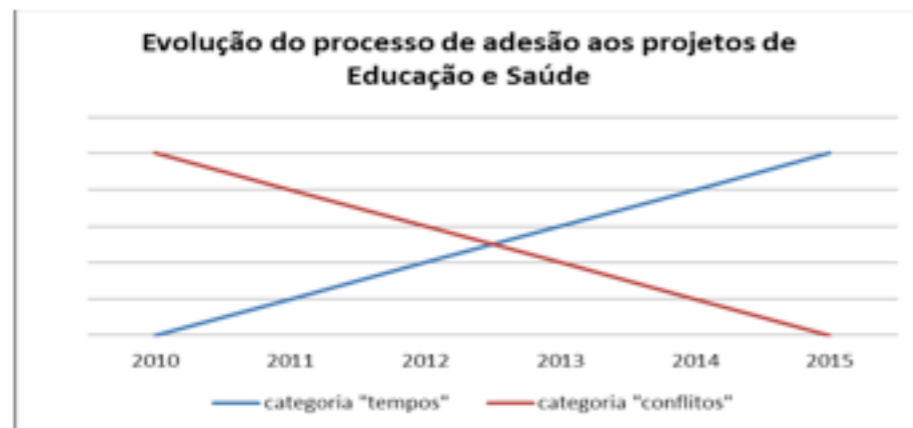
Entende-se que esses tempos e conflitos se dão em processo de rede de adesão aos projetos de educação e saúde, consolidando as estratégias e táticas planejadas a partir dos dados coletados no início do projeto.

Nesse caso, para a construção da matriz, no que diz respeito à trajetória de adesão, a categoria “tempos” integra tanto o crescimento das crianças que hoje são adolescentes, quanto o envelhecimento de mulheres e homens, cujas correspondentes evoluções de escolaridade e de complicações na saúde exigem adequações no planejamento dos projetos iniciais. Isto é, tanto o crescimento das crianças, amadurecimento dos jovens e o envelhecimento dos adultos conformam uma situação que implica na evolução de estratégias no tempo do projeto. A linha dos tempos nesse caso é ascendente em todas as situações e afetam positivamente o processo de adesão às atividades de intervenção propostas pelos subprojetos dos cursos de Pedagogia, de Educação Física, de Enfermagem, de Fisioterapia e de Psicologia.

Já a categoria “conflitos” se apresenta de forma descendente, conforme os anos passam. O tempo, nesse caso afeta a aquisição de hábitos de convivência, de saúde coletiva, de aprendizagem, constituindo um processo de aculturação para lidar com conflitos de personalidade, de práticas da “lei do mais forte”, entre outros.

A seguir, podemos observar as linhas dos tempos e dos conflitos no que diz respeito à evolução do processo de adesão aos projetos de educação e saúde, uma ascendente e outra descendente, respectivamente, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Matriz “tempos e conflitos” de adesão no projeto



Fonte: elaboração da autora.

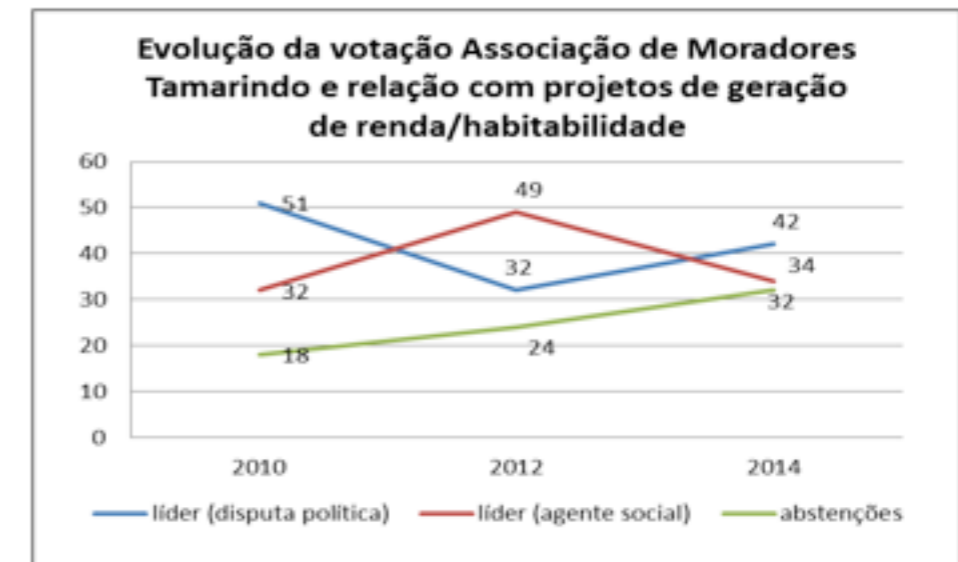
A leitura que se faz dos sentidos contrários das linhas é a de que, conforme os tempos de idade cronológica se elevam, entre 2010 e 2015, e os participantes aderem às atividades de intervenções, os conflitos de resistência tendem a se reduzir ao longo dos anos de 2010 a 2015. Necessário dizer que não há números no eixo vertical do gráfico porque as linhas representam, exclusivamente, o movimento ascendente dos diversos tempos e movimento descendente dos conflitos de resistência.

A segunda trajetória diz respeito à evolução das resistências em torno dos projetos ligados ao incremento da geração de renda e da habitabilidade na comunidade, objetos de intervenção dos subprojetos dos cursos de Engenharia de Produção, por meio da implantação de uma Fábrica de Vassouras Ecológicas, e do curso de Arquitetura, por meio da reforma dos telhados das casas da Vila, priorizando aquelas com maiores vazamentos em época de chuva.

No Gráfico 4, observa-se uma situação inversa à que tratamos anteriormente, isto é, o processo de evolução das resistências por meio da evolução das votações para diretoria da as-

sociação de moradores da comunidade da Vila Tamarindo (AMOVITA).

Gráfico 4 – Trajetória de resistência a projetos de geração de renda/habitabilidade



Fonte: elaboração da autora.

Embora menos aparente numericamente, o gráfico 4 serve para identificar que o processo de votação na AMOVITA tem uma trajetória irregular, conforme o tipo de liderança que assume as chapas concorrentes, e uma regular na evolução das abstenções, conforme avança o tempo de existência da associação. A linha de crescente número de abstenções nas eleições para diretoria da AMOVITA, neste gráfico, é o indício mais nítido da evolução do processo de resistência na comunidade.

Uma situação-problema que afeta marcadamente os subprojetos dos cursos de Administração, de Engenharia de Produção e de Arquitetura é a influência da política partidária sobre um determinado tipo de liderança na comunidade, especialmente no período das eleições de 2014 para governador no Estado do Rio de Janeiro. Isto é, a estratégia de criação de uma associação de moradores para praticar o associativismo nos projetos de geração de renda (Fábrica de Vassouras Ecológicas) e de habitabilidade (reformas de telhados das casas) sofre influência externa negativa crescente da política partidária dominante no município sobre uma parcela de moradores que se encontra sob a liderança do primeiro presidente da AMOVITA.

Nesse sentido será necessário discorrer um pouco sobre a estratégia inicial, em 2010, do curso de Administração elaborar um subprojeto para assessorar a comunidade no processo de criação de uma associação de moradores¹

Foi a partir da constatação da existência de uma rede de parentesco relevante na comunidade, que o Isecensa decidiu idealizar e propor aos moradores o projeto Universidade Bairro: Vila Tamarindo, de modo a investir na reforma de suas moradias, no tratamento do sistema de esgoto e escoamento das águas pluviais em períodos de chuvas intensas, em alternativas de geração de renda.

A instituição de uma associação de moradores como meio de diálogo interno entre os moradores e externo com as instituições de serviços públicos, promovendo reuniões técnicas com os membros da primeira diretoria eleita para o exercício de suas funções, permitiu observações que estão de acordo com Prates (2009) quanto às relações sociais típicas de capital social e de redes de colaboração com a instituição responsável pelo projeto social na comunidade.

Dessa forma, a partir de Prates (2009, p. 1140), entende-se que o grau de eficácia de ações empreendidas por comunidades carentes, no ambiente urbano, para conseguirem acesso a benefícios públicos depende fundamentalmente da existência de capital social associado a conexões de rede, entre a comunidade e agentes institucionais governamentais ou não-governamentais.

¹ A AMOVITA (Associação de Moradores da Vila Tamarindo) foi fundada, com ata registrada em cartório, no dia 10 de abril de 2010, por meio de uma eleição que contou 84 moradores votantes.



Nesse sentido, as ações junto à rede de parentesco da família fundadora da Vila Tamarindo se mostraram significativas no sentido de fortalecer fluxos de informação e influência, mesmo que houvesse dificuldades na capacidade dos membros da comunidade em se articular coletivamente. Nesse sentido, foram realizadas várias comemorações de cunho familiar e culturais, tais como: Dia das Mães, Dia dos Pais, dia das crianças aniversariantes do mês, festa junina, inaugurações etc.

De acordo com Prates (2009), as relações em rede são de grande importância para que a comunidade tenha alguma eficácia coletiva no acesso aos bens públicos. Ocorrem por meio de conexões entre redes internas e redes externas, passíveis de serem intermediadas por três tipos de liderança, a saber (id. p. 1129):

- a liderança institucional-formal — típica dos membros que ocupam cargos nas associações da vila;
- a liderança altruísta — típica de pessoas que buscam produzir bens coletivos independentemente dos ganhos instrumentais que daí possam advir; e
- a liderança clientelista — orientada basicamente para a produção de bens coletivos que possam trazer retornos instrumentais à realização de objetivos antecipados, normalmente esses objetivos são de natureza político-partidária ou de lealdade política.

A disputa pela liderança pela primeira presidência da associação, na qual uma moradora teve 17 e outra 15 votos, evidenciou a tensão entre a liderança clientelista (representada pelas atitudes e argumentos do morador eleito presidente em momentos de negociação) e a altruísta (representado nas atitudes das duas moradoras que se destacavam por suas ações de solidariedade e cuidados com os mais doentes e necessitados da comunidade).

Entretanto, no processo de construção da matriz “tempos e conflitos” essa liderança clientelista, na primeira eleição, não permite observar seus efeitos negativos porque foram mascarados pela maciça adesão inicial dos moradores à expectativa do valor da criação de uma associação de moradores.

Mas, esses efeitos negativos vão se acumular quando na segunda eleição para diretoria da AMOVITA, em 2012, o morador que se coloca como líder clientelista perde o lugar simbólico de presidente e se engaja “profissionalmente” num curso de liderança promovido pelo partido político dominante na cidade.

Tal perda, como é possível observar no gráfico 4, promove a ascensão de uma liderança altruísta com caráter de agente social, cujo presidente não uma pessoa que detém a característica de líder, pois esta característica encontrava-se distribuída em sua rede de parentesco (que não é a mesma que fundou a vila), que possui maior poder de influência sobre os moradores da comunidade, como será percebido mais tarde pela gestora do projeto Universidade-Bairro.

Assim, no período da segunda direção da AMOVITA é que se ampliam as atividades de intervenções dos projetos dos cursos de Arquitetura e Engenharia de Produção com a reforma das duas primeiras casas da vila e o aluguel de mais uma casa para, reformada, servir de espaço para a Fábrica de Vassouras Ecológicas. No ano seguinte, 2013, mais duas casas serão reformadas e a Fábrica entra em funcionamento, por meio de financiamento obtido numa agência de fomento estadual, a FAPERJ.

E será nesse período, na gestão 2012/2013, que as relações do projeto Universidade-Bairro com a AMOVITA terá maior número de reuniões e realização de eventos como é possível observar no gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Trajetória do número de reuniões e eventos com a AMOVITA



Fonte: elaboração da autora.

Como consequência, nos anos 2012 e 2013 houve uma espécie de estagnação da explicitação dos conflitos que se concentravam em forçar uma aceleração na reforma das casas, bem como na resistência em colaborar nestas reformas através de mutirões de moradores.

Nesse período, dois tipos de liderança vão se destacar no relacionamento com os subprojetos dos cursos do Isecensa: a liderança altruísta, que é compartilhada entre a mãe e a tia do presidente da diretoria eleita, devido aos cuidados de saúde que ambas prestam a qualquer morador em qualquer hora do dia; e, curiosamente, uma liderança institucional informal que passa a se integrar com o projeto. Informal porque se trata de um “cargo”, que é ocupado pelo tio do presidente eleito para a gestão 2012/2014, conhecido como “chefe da boca” da comunidade da Vila. Tal liderança, por sua vez, adquire confiança em autorizar sua filha participar dos projetos de educação e saúde.

Nesse sentido, no caso da comunidade da Vila Tamarindo, o fator de desorganização social normalmente constituído pelo vetor “tráfico de drogas”, ao mesmo tempo em que domina o território da Vila para viabilizar seus interesses econômicos, curiosamente, colabora com o capital social que se constrói a partir de uma rede de parentesco em torno do presidente da diretoria, gestão 2012/2014. O curioso é que esta rede de parentesco não se intimida diante da rede de parentesco que fundou a Vila..

Embora essa segunda rede de parentesco seja menor, representando em torno de 25% dos moradores da Vila, é dela que partem decisões a respeito de acontecimentos que possam ferir os interesses da liderança institucional informal na comunidade.

A descoberta dessa competição entre o “pessoal da frente” e o “pessoal dos fundos”, como são chamadas as duas redes de parentesco, designando respectivamente a rede de parentesco ligada à família fundadora da Vila e a rede de parentesco ligada às lideranças altruístas conformam uma situação nova que será incorporada paulatinamente ao PES do projeto Universidade-Bairro. Ou seja, conforme os conflitos com a liderança político partidária crescem, a medida que se aproximam as eleições para governador do Estado do Rio de Janeiro, mais reuniões e eventos são realizados com a liderança altruísta e a institucional informal de forma a equilibrar os efeitos negativos da resistência aos projetos de reforma dos telhados das casas e da organização em torno da fabricação de vassouras para geração de renda.

Tais conflitos promovidos pela liderança clientelista se concentram numa ingerência sobre o projeto Universidade-Bairro na tentativa de determinar o que deve e o não deve ser feito a partir dos interesses que a política partidária tem sobre a conquista de votos dos moradores da Vila. Dessa forma, os motivos do líder clientelista para criar situações de resistência às atividades da Fábrica de Vassouras Ecológicas e das obras para reforma dos telhados podem ser considerados banais, pois vão desde a discussão sobre como as vassouras devem ser fabricadas



até a determinação da velocidade com que as obras nos telhados devem ser feitas. Mas, apesar de banais, é a recorrência com que são manifestados que constitui a situação-problema a ser enfrentada.

Voltando a observar o gráfico 4, vê-se que a liderança clientelista, caracterizada pela disputa da política partidária, recupera o lugar de presidente da diretoria na eleição para a gestão 2014/2016, realizada em maio de 2014, cinco meses antes das eleições para governador.

O resultado dessa eleição para diretoria da AMOVITA, no contexto do PES, tornar-se-á uma situação limite no jogo social dentro da Vila com essa liderança clientelista, representando um marco na mudança de estratégia do PES do projeto, haja vista que o candidato a governador desta liderança perde as eleições em outubro de 2014, reduzindo assim a pretensão do líder clientelista de inviabilizar o projeto da Vila ou tornar-se o seu gestor geral. Tal megalomania não deixa de ser percebida pela sua própria rede de parentesco.

Porém, apesar de seu visível isolamento em suas propostas de líder clientelista, após a perda das eleições de seu candidato, as manifestações de autoridade que se julga capaz com o título de presidente da AMOVITA, levou a gestora do projeto Universidade-Bairro a cancelar juridicamente todas as relações institucionais que havia entre o Isecensa e a AMOVITA. Essa situação é o ápice de uma ruptura com a estratégia iniciada em 2010 de apostar nos efeitos positivos de assessorar a criação de uma associação de moradores.

Seria o caso de se perguntar: por que algumas associações de moradores têm êxito e outras não? Mas este é assunto para outro estudo de caso.

O gráfico 6 sintetiza a evolução desses conflitos de resistência ao projeto Universidade-Bairro provocados pela liderança clientelista ao longo do tempo, considerando o período de estagnação de seus efeitos na gestão 2010/2014.

Dessa forma, a linha da categoria "tempos" é ascendente porque representa a duração da presença do projeto Universidade-Bairro na Vila Tamarindo. Entretanto, em relação à categoria "conflitos", a linha é também ascendente porque ela representa a ascensão dos conflitos com uma liderança clientelista que, no início do projeto, não apresenta suas resistências devido à expectativa dos moradores pertencentes às duas redes de parentesco existentes na comunidade.

Gráfico 6 – Matriz "tempos e conflitos" de resistência ao projeto



Fonte: elaboração da autora.

A gestão 2012/2014, representada por uma linha reta que denominamos de período de "estagnação dos conflitos", na verdade é um período de descoberta de novas lideranças que vão possibilitar a emergência de uma nova situação que irá constituir o momento de ruptura com a liderança clientelista nas eleições para a gestão 2014/2016.

Mas, representa também, um momento de gestação de renovadas forças para o enfrentamento da liderança clientelista com a meta de resistir às intervenções de subprojetos que se propuseram apostar na potencialidade de um trabalho institucional colaborativo via criação de uma Associação de Moradores.

Continuando a análise do gráfico 6, nesta parte da matriz, a categoria "conflitos" abrange tanto os conflitos de natureza política de origem externa, proveniente dos poderes políticos partidários e os dos do tráfico de drogas, quanto os de política de origem interna que, imersos nas "brigas de família" e de moradores, manifestaram-se em adesão ou resistência ao projeto, durante seis anos, exigindo mudanças de estratégias nos modos de sua condução na comunidade, as quais se orientaram pela apropriação de habilidades e competências progressivas a utilização do PES como ferramenta de gestão de projetos sociais.

Gráfico 7 – Matriz "tempos e conflitos" de adesões e resistências ao projeto Universidade-Bairro



Fonte: elaboração da autora.

A junção das duas partes da matriz, no gráfico 7, permite observar os sentidos contrários que duas estratégias do PES tomam ao longo de seis anos, exigindo que momentos tático-operacionais percebam novas situações que redirecionam necessidades e possibilidades de revisão de uma das estratégias iniciais do PES.

Conclusões preliminares sobre o caso apresentado

A mudança de situação, no PES, permite observar com maior clareza os processos das ingerências externas e internas sobre o projeto Universidade-Bairro, bem como os tipos de liderança existentes dentro da comunidade, possibilitando a gestão compartilhada do projeto, quando tais lideranças mostram mais adesão do que resistências às intervenções de acordo com as demandas dos moradores da Vila.

Os projetos de geração de renda/habitabilidade que revelam o caso de trajetórias distintas de adesão e resistência ao longo dos seis anos em relação aos projetos de educação/saúde,



mostram que a evolução dos conhecimentos e competências adquiridas pela gestão acadêmica no uso do PES, vem garantindo o equilíbrio entre essas variáveis para a necessária sustentabilidade do projeto na comunidade.

Referências

ARAÚJO, R.S; JACYNTHO, T.I. **Aspectos de qualidade e habitabilidade na comunidade Tamarindo**. In: Revista Perspectivas Online, Campos dos Goytacazes, v. 4, n.16, p. 67-79, 2010.

CARMO, G. T.; PESSANHA, E.P.V. ; ROMÃO, J.M.C.S. . Vila Tamarindo: censo socioeconômico. In: III Congresso Internacional do Conhecimento Científico, 2009, Campos dos Goytacazes. Anais do III Congresso Internacional do Conhecimento Científico, 2009.

CARMO, G.T.; ASSUMPÇÃO, S.B.. O processo de criação de uma associação de moradores na vila tamarindo. In: Interscienceplace, ed. 19, v. 1, artigo n. 7, out/dez 2011.

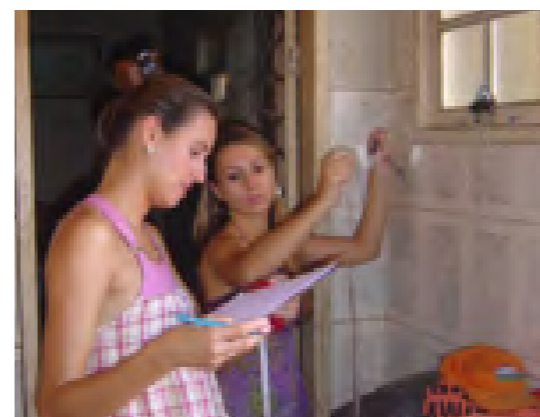
MATUS, Carlos. **Planificacion de Situaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

_____. Política , planificacion y gobierno. Caracas: ILPES-convênio Fundación Altadir, 1987.

PRATES, A. A. P. **Redes sociais em comunidades de baixa renda: os efeitos diferenciais dos laços fortes e dos laços fracos**. In: Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, set./out. 2009, p. 1117-1146.

SILVA, A. M. C. (coord.). **Trabalhos com comunidades: uma experiência “mal sucedida”**. In: Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, outubro/2005.

TONI, J.. **O que é planejamento estratégico situacional?**. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 32, jan.2004.



curso: arquitetura e urbanismo



Nome: Julio Cesar de Souza F. Correia
idade: 9 anos Data Nasc.: 27/02/2002
Sex: 3ª e 5ª feira Horário: das 16h às 17h

curso: educação física



curso: fisioterapia

Apêndice 1 - fotos e alguns dados dos subprojetos dos cursos



Vila Tamarindo:
Uma intervenção comunitária



curso: enfermagem





curso: psicologia



curso: pedagogia



curso: engenharia de produção



curso: administração

O desenvolvimento do capital humano nas instituições de ensino: a vivência da espiritualidade como mobilizadora do bem-estar no ambiente educacional.

Jardelino Menegat, MENEGAT J*
Jorge Alexandre Bieluczyk, BIELUCZYK JA**
Dirléia Fanfa Sarmiento, SARMENTO DF***
Mauro Meirelles, MEIRELLES M****

Resumo

A espiritualidade é um conceito que vem sendo cada vez mais disseminado como diferencial, inclusive nos ambientes corporativos. Dessa forma, o texto é oriundo de uma pesquisa que focaliza a espiritualidade como uma das dimensões promotoras do bem-estar no ambiente de trabalho. O estudo se caracteriza por ser uma revisão sistemática, de natureza exploratória e preliminar, tendo como procedimento técnico a análise documental de dissertações e teses e o levantamento bibliográfico sobre o tema da espiritualidade nas instituições educativas, buscando identificar os pressupostos que têm fundamentado esta discussão. Os dados coletados foram categorizados em eixos temáticos, com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os achados do estudo, sinalizam que: a) a espiritualidade é uma dimensão antropológica, própria da pessoa, independente da religiosidade praticada e atribuída às religiões; b) a ênfase na vivência da espiritualidade não se restringe às instituições de cunho religioso, sendo esta uma preocupação emergente em vários outros contextos organizacionais; c) gradativamente, é possível observar o aumento de dissertações e teses que têm como foco investigativo as relações entre a vivência da espiritualidade, o desenvolvimento pessoal-profissional e a promoção do bem-estar no ambiente de trabalho; d) a problematização da vivência da espiritualidade no ambiente de trabalho é uma temática potencial a ser trabalhada nos espaços e tempos destinados à formação continuada dos profissionais.

Palavras-chave: Bem-estar, espiritualidade, ambiente de trabalho, capital humano.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE - CANOAS/RS). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE - Canoas, RS. <http://lattes.cnpq.br/2312933028544934>

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE - CANOAS/RS). PhD em Educação pela Universidade do Algarve - Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE - Canoas, RS. <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>

***CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE (UNILASALLE - CANOAS/RS). Mestrando no PPG em Educação do UNILASALLE - CANOAS, RS. <http://lattes.cnpq.br/5193235199199486>

****CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE DO RIO DE JANEIRO (UNILASALLE - NITERÓI/RJ). Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutorando no PPG em Educação do UNILASALLE - CANOAS, RS. Reitor do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE - NITERÓI/RJ). <http://lattes.cnpq.br/2837096160875114>



Introdução

É comum que, ao falarmos sobre espiritualidade, algumas pessoas logo a associem a organizações, símbolos, espaços religiosos ou a pessoas que fazem uma opção pela vida consagrada, como se ela fosse sinônimo e/ou esteja restrita a alguma crença religiosa. Em decorrência dessa compreensão, a vivência e a expressão dessa espiritualidade estaria restrita a espaços, ambientes e ritos específicos, estabelecendo-se, de certa forma, uma divisão entre tais espaços e ambientes considerados sagrados, com os quais interagimos e convivemos em nosso cotidiano. Igualmente, estando a espiritualidade relacionada às questões religiosas, o interesse por questões atinentes a ela seria, por excelência, do campo da Teologia. Ora, tais concepções refletem compreensões do senso comum quando o tema em pauta é a espiritualidade e a sua vivência e, portanto, estão sendo refutadas veementemente.

Com base nos estudos que estamos realizando, percebemos que a problematização dessa temática é mais complexa, pois implica considerar paradigmas (Khun, 2006) vigentes acerca do ser humano e daquilo que é considerado ciência e conhecimento válido. Dito de outra forma, conforme nos explica Sousa (2008), estamos vivendo um momento de transição paradigmática cujo paradigma emergente se pauta na revalorização dos estudos humanísticos, compreendendo a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo em constante relação de interdependência com seu entorno. Este sujeito é concebido em sua integralidade, rompendo-se com uma visão multifacetada e fragmentada do ser humano, não havendo a primazia nem do sujeito nem do objeto, mas sim, da relação entre ambos.

Nesta perspectiva da integralidade e complexidade do ser humano, autores como Pierce (2006); Rego, Souto e Cunha (2007); Murad (2008); Vasconcelos (2008); Burkhard e Moggi (2004, 2009); Kerber (2009) e Borba (2011), corroboram a compreensão de que a espiritualidade, dentre outras é uma dimensão antropológica da pessoa, não podendo ser confundida com uma religião específica. A espiritualidade se caracteriza pela observação de “elementos comuns a todas as grandes religiões como o amor, o respeito à vida em todas as suas manifestações, o livre-arbítrio, a esperança, a fé, a honestidade, a integração, a verdade, a bondade, a beleza, a igualdade, a fraternidade e a liberdade”. (Moggi e Burkhard, 2004, p.21). Assim, no dizer de Rego, Souto e Cunha (2007), ela está relacionada aos valores pessoais e à “filosofia de vida” de cada pessoa.

Nesta linha argumentativa, se a espiritualidade está relacionada à observação de valores que conduzem ao respeito pelo outro podemos então afirmar que a sua vivência acontece em qualquer espaço e tempo, inclusive nos ambientes de trabalho, seja este em instituições educativas ou outras tipologias de organizacionais. Com esta afirmação, não estamos desconsiderando a importância de espaços religiosos específicos, ritos e simbologias que são elementos que contribuem para a vivência e expressão da espiritualidade. Pelo contrário, desejamos enfatizar que o ser humano está em constante relação com o transcendente, e tal relação pode ser configurada de várias formas, e também enfatizamos que não existem espaços exclusivos para a sua vivência.

Dessa forma, o texto é oriundo de uma pesquisa que focaliza a espiritualidade como uma das dimensões promotoras do bem-estar no ambiente de trabalho. Está estruturado em quatro partes. Na primeira, contextualizamos a temática analítico-discursiva. Na segunda, descrevemos a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. Na terceira, debruçamo-nos sobre os pressupostos centrais relativos ao foco analítico discursivo. Por fim, na quarta, retomamos os principais achados do estudo, destacando algumas questões para a continuidade do aprofundamento temático.

Abordagem metodológica

O estudo se caracteriza por ser uma revisão sistemática (Davies, 2007), no campo de uma revisão de natureza exploratória e preliminar, tendo como procedimento técnico a análise de dissertações e teses, e o levantamento bibliográfico sobre o tema da espiritualidade e ambiente de trabalho, buscando identificar os pressupostos que têm fundamentado esta discussão. Neste conjunto de materiais, buscamos identificar e destacar aqueles que se debruçam sobre a vivência da espiritualidade em ambientes de trabalho de instituições educativas.

Ao se referir às revisões sistemáticas, Davies (2007, p.32) explica que estas “são uma forma de síntese de pesquisa que contribui para as políticas e práticas baseadas em evidências ao identificar as evidências de pesquisa acumuladas sobre um tópico ou uma questão”. Além disso, “ajudam a identificar o que se conhece sobre um tópico ou questão e, assim, direcionar novas pesquisas primárias nas áreas em que haja uma lacuna na base de evidências” (ibidem).

A fonte de consulta utilizada para mapear as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação do contexto nacional foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: espiritualidade e espiritualidade e ambiente de trabalho. Com estes descritores foram localizados um conjunto de 15 dissertações e 1 tese que problematizaram este tema, no espaço temporal entre os anos 1996 e 2010, conforme ilustra o quadro 1. Vale destacar que o primeiro trabalho localizado no Banco de Teses que focaliza o tema em pauta foi no ano de 1996. Quanto ao ano final, até a data da consulta realizada só estavam disponíveis os resumos de dissertações e teses defendidas até o ano de 2010.

Quadro 1 - Ano e nível dos trabalhos

Ano	Nº de dissertações	Nº de teses	Total	%
1996	-	-	-	
1997	2	-	2	
1998	-	-	-	
1999	-	-	-	
2000	-	-	-	
2001	-	-	-	
2002	-	-	-	
2003	2	-	2	
2004	1	-	1	
2005	1	1	2	
2006	3	-	3	
2007	3	-	3	
2008	-	-	-	
2009	1	-	1	
2010	2	-	3	
Total	15	1	16	100

Fonte: Consulta direta as dissertações e tese

Após a leitura e fichamento das dissertações e teses, os trabalhos foram categorizados em eixos temáticos, conforme ilustra o quadro 2.



Quadro 2. Eixos temáticos das dissertações e teses

Eixo temático 1	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Empresas saudáveis.	CORDELLA, Alfredo.	Universidade São Marcos - Educação, Administração e Comunicação	2005	M
Eixo temático 2	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Revisão bibliográfica sobre o tema.	HOFFMANN, Allan Renato.	Escola Superior de Teologia - Teologia	2009	M
Eixo temático 3	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Qualidade de vida no ambiente de trabalho.	LIMA, Deise Guadalupe de.	Universidade Federal de Santa Catarina - Engenharia de Produção	1997	M
Eixo temático 4	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Programas de desenvolvimento profissional	VILLARDI, Beatriz Quiroz.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Administração de Empresas	1997	M
Eixo temático 5	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Conceito de espiritualidade organizacional.	ARAÚJO, Bruno Felix Guilherme de.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Gestão e Estratégia em Negócios	2006	M
Eixo temático 6	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Práticas de gestão de pessoas e liderança.	ALMEIDA, Carlos Manuel Alves de.	Universidade Presbiteriana Mackenzie-Administração de Empresas	2004	M
	VIEIRA, Elenir Honorato.	Universidade de São Paulo - Administração	2005	D
Eixo temático 7	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Religiosidade e ambiente de trabalho	PUPIIM, Gláucia Tristão	Universidade Federal do Espírito Santo - Administração	2007	M
Eixo temático 8	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Espiritualidade nas organizações, comportamento e comprometimento organizacional	BARCI, Sergio Stefan	Universidade Metodista de Piracicaba - Administração	2006	M
	BEZERRA, Maria de Fátima da Nobrega	Faculdade Boa Viagem - Gestão Empresarial	2007	M
Eixo temático 9	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Fatores da espiritualidade individual no ambiente das empresas.	MELO, Pauletta Albans Alves de.	Universidade Municipal de São Caetano do Sul - Administração.	2007	M
Eixo temático 10	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Sistema de gestão, qualidade e saúde do trabalhador	CAPUANO, Renata Cristina Gonçalves.	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto - Ciências da Saúde.	2003	M
Eixo temático 11	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Aprendizagem gerencial e competências gestoras	SCARPIM, Eldir Paulo	Universidade Metodista de Piracicaba - Administração	2006	M
	DORING, Sandra Denis Kotowski	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Desenvolvimento	2010	M
Eixo temático 12	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Modelos econômicos e a Economia de Comunhão	TIMBÓ, Sérgio Coe.	Universidade Federal do Ceará - Direito e Desenvolvimento	2003	M
Eixo temático 13	Autor	Instituição-Curso	Ano	Nível
Modelo de Desenvolvimento Espiritual	VASCONCELOS, Fábio de Souza.	Universidade Federal de Santa Maria - Engenharia de Produção	2010	M

Fonte: Consulta direta às dissertações e teses

Nesta revisão constatamos que a temática da espiritualidade ainda é pouco abordada em dissertações e teses, mas gradativamente parece haver um aumento no interesse investigativo sobre este tema, conforme ilustrado no quadro 1. Do conjunto geral de pesquisas realizadas, destacam-se os estudos direcionados para as organizações empresariais, conforme os dados constantes no quadro 2. É notória a lacuna existente em termos da investigação sobre a espiritualidade em ambientes educacionais, enquanto instituições que se constituem em ambiente de trabalho de vários profissionais, dentre eles os próprios professores.

Com relação às outras produções, destacamos as publicações de autores tais como Fleck et al. (2003), Boff (2006), Pierce (2006); Rego, Souto e Cunha (2007); Murad (2008); Vasconcelos (2008); Burkhard e Moggi (2004, 2009); Kerber (2009) e Borba (2011) que têm contribuído significativamente para o avanço das discussões quando o tema em pauta é a espiritualidade. Tais autores discutem esta temática indicando possíveis inter-relações entre o nível de satisfação das pessoas; o comprometimento com a missão, visão e objetivos estratégicos organizacionais e, em decorrência, no alcance das metas e do nível de produtividade quando elas possuem espaços e tempo para vivenciar sua espiritualidade em seus ambientes de trabalho. Com base nestes dados, na seção a seguir direcionamos nosso olhar para discutir alguns pressupostos presentes nas produções analisadas através de uma interlocução com os autores dessas produções.

Olhares e pressupostos sobre a espiritualidade presentes no corpus analítico

Vasconcelos (2008) reflete sobre a emergência da discussão sobre a espiritualidade no local de trabalho destacando que tal discussão não se constitui em algo novo. Para o autor, “a humanidade está passando por um processo de desenvolvimento de consciência no qual o sentido de totalidade se destaca. Por apresentar incontestáveis características evolucionárias, esse processo abarca todas as instituições, inclusive as organizações empresariais” (Vasconcelos, 2008, p.7). Por se tratar de uma mudança paradigmática, o paradigma da espiritualidade pode ser sintetizado em quatro dimensões-chave: totalidade, foco relacional, inclusão de valores espirituais e propósito desenvolvimental do trabalho (Vasconcelos, 2008). Conforme explica Vasconcelos (2008:44): “De uma certa forma o paradigma espiritual coloca o desafio às empresas de alcançar performances mais robustas, mas sob a inspiração de elementos transcendentais”. Continua o autor:

Nesse sentido, torna-se indispensável a adoção de mecanismos de aferição de performance que contemplem o grau de felicidade no trabalho e retenção dos empregados; satisfação do cliente; lealdade à marca; reclamações trabalhistas; investimentos no aprendizado e crescimentos dos clientes internos; relações com a comunidade e com os stakeholders, entre outras coisas.

Para Fleck et al. (2003, p. 448), “[...]a espiritualidade coloca questões a respeito do significado da vida e da razão de viver, não limitando-se a alguns tipos de crenças ou práticas [...] religiosidade é a extensão na qual um indivíduo acredita, segue e pratica uma religião”. As práticas confessionais podem ser uma das formas de trabalhar a espiritualidade, mas, conceituada amplamente, a espiritualidade é um modo de a pessoa ser e de se colocar no mundo.

Para Murad (2008, p. 143) “o grande critério para a espiritualidade reside na ética, pois os valores aparecem nas práticas”. Continua explicando que: “Uma organização que incorpora a espiritualidade no seu dia a dia caracteriza-se, fundamentalmente, por uma série de posturas éticas, em ações que impactam nos clientes e fornecedores, nos colaboradores, na comunidade local e no planeta”. Murad (2008, p.129) questiona:

Se a espiritualidade é importante para a vida das pessoas e das organizações, por que, efetivamente, ela ocupa um lugar tão pequeno? Por que os próprios gestores, à medida que se embrenham no



mundo da administração e dos negócios, nas grandes instituições, tornam-se, não poucas vezes, mais autossuficientes (e arrogantes) e menos espiritualizados? A tentação do poder seduz os gestores, a ponto de desviá-los da finalidade para a qual trabalham. As pessoas e as organizações devem estar atentas e vigilantes, a fim de que as coisas urgentes não tomem o lugar das importantes, e os mecanismos de eficácia não se sobreponham aos valores.

Boff (2006) salienta a necessidade que o ser humano tem de se desenvolver, cuidar de si e das pessoas, particularmente nas relações sociais e com toda a natureza. Segundo o autor, a falta de cuidado com as pessoas e a natureza é uma constante em nossos dias. É necessário estar atento ao todo da pessoa e combater o materialismo, o individualismo e a excessiva preocupação com o lucro e o resultado. Nesta perspectiva, conforme salientam Burkhard e Moggi (2004, p.21):

Enquanto não conseguirmos romper com os paradigmas materialistas unilaterais, estreitos, não acharemos a saída da situação caótica em que se encontra a humanidade. Daí a emergência de novos paradigmas de liderança que considerem, além dos aspectos materiais, também os aspectos psíquicos, sociais e espirituais.

Segundo Murad (2008), do ponto de vista institucional, cultivar práticas religiosas, como celebrações, retiros e orações, e possuir elementos visíveis, como crucifixos e estátuas, não garantem necessariamente a motivação da relação com o transcendente. A organização e a pessoa precisam assumir uma postura de vida que promova o bem e uma cultura da paz e do cuidado da vida. Nesse sentido, no entender de Vasconcelos (2008), a solidariedade, o respeito e a consideração podem ser considerados traços marcantes da espiritualidade no ambiente de trabalho.

O ser humano sofre influências do ambiente no qual se encontra inserido. Normalmente, onde reina autoritarismo com regras severas, a tendência é a de que os comportamentos sejam passivos, pois as pessoas querem evitar repreensões. Assim como o clima organizacional impõe um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização. É natural que num ambiente onde o clima permite à pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais fácil que aconteça uma atitude positiva na organização. Para Murad (2008, p.89):

A espiritualidade e a visão não-centrada no lucro tornam-nas mais aptas a cultivar um olhar de afeto e cuidado com as pessoas. No entanto, para que isso não degenerem em relações viciadas pelo amorismo e pela invasividade é necessário implantar uma gestão de pessoas com cunho profissional. A síntese desses dois olhares, humanista e profissional, trará um diferencial incompatível.

Richmond (1999), ao falar sobre o ambiente de trabalho, afirma que o local de trabalho dos dias de hoje está longe de ser o ambiente ideal para o desenvolvimento espiritual. Continua dizendo que o local de trabalho, hoje, valoriza a competição, a eficiência, a tecnologia e o lucro. Ao passo que a espiritualidade diz respeito à cooperação e à partilha. No entanto, mostra que são possíveis práticas espirituais que ajudam a ver o trabalho para além do fracasso e do sucesso. “Dessa maneira, o trabalho não é apenas um contracheque, não é um mero emprego. O trabalho pode ser, e é, uma prática espiritual”.

De acordo com Rego, Souto e Cunha (2007:9), “a espiritualidade no trabalho caracteriza-se, sobretudo, pelo sentido de conexão dos indivíduos à comunidade de trabalho e pela possi-

bilidade que os mesmos têm de realizar trabalho com significado para as suas vidas”. Burkhard e Moggi (2004, p. 21) entendem que

Ao se trabalhar com conceitos espirituais nas empresas, no fundo estamos falando em elevar os níveis de consciência das pessoas e dos grupos sem perder de vista os resultados materiais. É entender que ninguém pode ganhar o máximo e o tempo todo sem que isso cause desequilíbrios no meio ambiente, infelicidade ou consequências nefastas para a sociedade no médio e longo prazos.

A espiritualidade no trabalho consiste, também, em usar os próprios sentidos, fazendo da pessoa um observador mais ponderado, respeitando limites pessoais e institucionais. A vivência da espiritualidade contribui para estimular as pessoas, equipes e organizações a identificar e praticar ações que as tornem mais humanas. Conforme salientam Moggi e Burkhard (2004, p.57):

Se quisermos obter sucesso nos negócios em todos os sentidos (produtividade, qualidade, rentabilidade, imagem da empresa etc) é no ser humano que devemos investir porque ele é a origem de todo o processo de transformação, desde o mais simples operário até o presidente da empresa. Cada um no seu nível contribui com sua essência para dar vida a uma identidade que é maior do que eles sozinhos: a empresa. Se obtivermos a excelência (conexões nos quatro níveis) das pessoas, a excelência empresarial será consequência.

Retomando nossa consideração apresentada na seção 2 deste texto acerca da lacuna existente em termos da investigação sobre a espiritualidade em ambientes educacionais, valem-nos dos pressupostos já discutidos atinentes a outros contextos organizacionais, buscando direcionar nossas reflexões para as instituições educativas, conforme nos propomos no início deste texto. Para tanto, incluímos nesta discussão autores tais como Tardif e Lessard (2009), e Esteve (1999), que não tiveram como foco discursivo a espiritualidade, mas suas reflexões nos incitam a fazer inferências e interconexões entre seus pressupostos e o tema em tela.

As instituições educativas trabalham com um bem intangível, que é o conhecimento e, nesse sentido, o componente humano é essencial enquanto mediador no processo educacional, seja este presencial ou a distância, sendo esta modalidade mais adotada no ensino superior. Os professores, no conjunto dos demais profissionais que atuam numa determinada instituição educativa, tem sua ação diretamente relacionada à interação com outras pessoas, contemplando nessa interação as relações entre pares, com os alunos e os familiares, dentre outros sujeitos.

Enquanto um profissional das interações humanas, conforme afirmam Tardif e Lessard (2009), o professor mobiliza em sua ação docente saberes que foram se constituindo no decorrer de sua trajetória de vida, compreendida como a articulação entre as dimensões pessoais e profissionais. Ora, tendo presente nossa concepção de que a educação está diretamente relacionada à formação integral do ser humano, tal processo educativo não pode estar restrito ao desenvolvimento somente da dimensão cognitiva. Perguntamo-nos: conseguiria o professor contemplar em sua ação educativa o desenvolvimento da dimensão espiritual, caso ele mesmo não conseguisse desenvolver esta dimensão em si mesmo? Ou ainda, se o seu ambiente de trabalho, compreendido aqui como o espaço educativo, desconsidera esta dimensão como uma das que constitui o ser humano e, portanto, necessita ser desenvolvida através de situações de aprendizagem que viabilizem a sua vivência? Do nosso ponto de vista, entendemos que tanto



o professor quanto o ambiente em que atua necessitam ser promotores de espaços e tempos para a vivência da espiritualidade e, para que isso se efetive, o próprio professor precisa ser o primeiro a cultivar isso em si mesmo.

Então, urge problematizarmos como os espaços educativos, enquanto ambiente do trabalho docente promovem e contemplam a vivência da espiritualidade compreendida como a vivência de valores e atitudes que promovem a vida e o bem-estar e, até mesmo, em que medida estas questões são contempladas ou não na formação continuada do professor. O professor é uma pessoa com uma história de vida e não podemos negar que a mesma interfere em sua vida profissional e vice-versa. Portanto, precisa ser instrumentalizado tanto no seu plano pessoal quanto no profissional. Avançando nesta reflexão, talvez pudéssemos pensar na possibilidade de que a promoção da vivência da espiritualidade nos ambientes e espaços educativos poderia contribuir para a minimização daquilo que vem sendo denominado como o mal-estar docente.

Esteve (1999) caracteriza o mal-estar docente como sendo um sentimento resultante dos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela. Ou seja, o professor, em face de uma gama de exigências que por vezes vão além de sua capacidade de resposta, desenvolve sintomas que podem se manifestar em diversos planos (biofisiológico, comportamental, emocional e cognitivo). Dentre tais sintomas, podemos destacar a desmotivação, sensação de sobrecarga de trabalho, estresse, irritabilidade, diminuição da autoestima, dentre outros.

Sendo assim, conforme anunciamos no título deste texto, defendemos a ideia de que a vivência da espiritualidade pode se constituir em mobilizadora do bem-estar no ambiente educacional, mas para isso é necessário investir na formação da pessoa do professor, principal capital humano (Davenport, 2001) de qualquer instituição educativa. Esta seria uma nova frente investigativa abrindo um conjunto de indagações sobre a formação continuada, direcionada à instrumentalização pessoal e não somente técnica do docente.

Considerações Finais

O texto focalizou, com base numa revisão sistemática (Davies, 2007), a análise de dissertações e teses, e o levantamento bibliográfico sobre o tema da espiritualidade e do ambiente de trabalho, buscando identificar os pressupostos que têm fundamentado esta discussão. Neste conjunto de materiais, buscamos identificar e destacar aqueles que se debruçam sobre a vivência da espiritualidade em ambientes de trabalho de instituições educativas.

Em termos de síntese, os achados do estudo, sinalizam que: a) a espiritualidade é uma dimensão antropológica, própria da pessoa, independente da religiosidade praticada e atribuída às religiões; b) a ênfase na vivência da espiritualidade não se restringe às instituições de cunho religioso, sendo esta uma preocupação emergente em vários outros contextos organizacionais; c) gradativamente, é possível observar o aumento de dissertações e teses que têm como foco investigativo as relações entre a vivência da espiritualidade, o desenvolvimento pessoal-profissional e a promoção do bem-estar no ambiente de trabalho; d) existe uma lacuna, em termos da investigação sobre a espiritualidade em ambientes educacionais, enquanto instituições que se constituem em ambiente de trabalho de vários profissionais, dentre eles os próprios professores; e) a problematização da vivência da espiritualidade no ambiente de trabalho é uma temática potencial a ser trabalhada nos espaços e tempos destinados à formação continuada dos profissionais.

Referências

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: Um caminho de Transformação**. Rio de Janeiro, Sextante, 2006.

BURKHARD, Daniel & MOGGI, Jair. **Como integrar liderança e espiritualidade: a visão espiritual das pessoas e das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **O Capital Espiritual da Empresa**. São Paulo, Campus, 2009.

DAVENPORT, Thomas O. **Capital Humano. O que é e por que as pessoas investem nele**. São Paulo: Nobel, 2001.

DAVIES, Paul. **Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration**. In: Thomas, G; Pring, R. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESTEVE, José Manuel Z. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: Ed. da USC, 1999.

KERBER, R. **Espiritualidade nas empresas: uma possibilidade de humanização do trabalho**. Porto Alegre: AGE, 2009.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MURAD, Afonso. **Gestão e Espiritualidade**. São Paulo, Paulinas, 2008.

PIERCE, Gregory F. A. **Espiritualidade no Trabalho**. Campinas, SP, Versus Editora, 2006.

RICHMOND, Lewis. **O Trabalho como Prática Espiritual**. São Paulo, Cultrix, 1999.

REGO, Arménio, SOUTO, Solange; CUNHA, Miguel P. **Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho**. Comportamento Organizacional e Gestão, 2007, v. 13, n. 1, 7-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. **Espiritualidade no Ambiente de Trabalho**. São Paulo, Atlas, 2008.



Professores principiantes na escola da educação básica: Dimensões da prática pedagógica

Fernando GUIDINI, GUIDINI F.*

Resumo

Pensar sobre os professores principiantes exige um olhar atento sobre o indivíduo, o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de Educação Básica. Esta pesquisa versa sobre tais tópicos, tendo como foco de estudo o professor principiante e as relações estabelecidas junto aos supervisores em seus papéis e funções. Em sua pergunta norteadora, responde pela seguinte questão: por que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor principiante no espaço da escola é formadora de professores? Dialética em seu método, abordagem qualitativa e modalidade do tipo etnográfico, a pesquisa é compreensiva quanto aos seus objetivos, utilizando-se do questionário aberto como instrumento para a coleta de dados. Fundamenta-se em autores como André, Cunha, Jaeger, Marcelo García, Martins, Nóvoa e Romanowski, dentre outros. Participaram desta investigação quatro professoras principiantes da Segunda Fase do Ensino Fundamental de uma escola privada no município de Curitiba, Brasil. A pesquisa aprofunda a temática dos professores principiantes por meio de discussões acerca do indivíduo, senso comum, conhecimento, saberes experienciais e formação de professores. Partindo do referencial grego, o texto posiciona o papel do ser humano frente à educação nos primórdios das comunidades humanas. Em seguida, reflete sobre o sentido e significado do senso comum em seu caráter pedagógico e formador de novos conhecimentos. Por fim, relaciona os dois temas em estudo à formação de professores centrada na individualidade da experiência como prática pedagógica na escola, gênese de saberes docentes e formadora de professores. A pesquisa procura contribuir com reflexões acerca dos processos de formação docente frente às discussões sobre professores principiantes, papéis e função dos supervisores, licenciaturas, docência e formação de professores na educação básica.

Palavras-chave: professores principiantes, conhecimento e senso comum, formação de professores.

Introdução

Esta pesquisa focaliza a temática da formação dos professores principiantes, sua prática pedagógica e as relações estabelecidas junto aos supervisores. O autor, ao atuar como professor e supervisor, acompanha a rotina e o desenvolvimento da prática pedagógica de um grupo de professores em um colégio de educação básica no município de Curitiba, Paraná. Em meio ao grupo, encontram-se quatro professoras principiantes que, ao longo dos últimos dois anos, foram inseridas ao corpo docente desta instituição de ensino como professoras do 6º e 7º anos, Segunda Fase do Ensino Fundamental. Focaliza a prática pedagógica inicial dessas professoras,

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Professor de Educação Básica.



objetivando registrar como, a partir da escola, via a experiência e formação recebida, as mesmas estão se constituindo como profissionais, discutindo as práticas e os processos de profissionalização docente, demonstrando como essa prática pedagógica desenvolvida pelas professoras transforma-se em uma prática formadora de professores. Apóia-se nos seguintes autores: André (1996; 1999); Cunha (1995); Jaeger (2003); Marcelo Garcia (1999; 2012); Martins (2008); Nóvoa (2009) e Romanowki (2009, 2012) dentre outros. O questionário aberto foi entregue a todas as professoras em setembro de 2013, colhendo as informações necessárias a respeito do problema em questão. As perguntas elaboradas encontram-se no corpo do texto.

Quanto ao campo conceitual, faz-se necessário detalhar duas noções centrais que, em nível de conceitos, estabelecerão uma relação dialógica em meio ao corpo deste texto, discorrendo frente à temática. A primeira delas se refere ao conceito de prática pedagógica. A expressão é aqui utilizada e compreendida como “confluência de elementos que, em sua interação e dialogia constantes entre o professor e sua ação educativa, determinam seu modo de ser, agir e pensar. Tais elementos são: o professor, a escola, o aluno, a história e a sociedade em que se vive” (GUIDINI, 2010, p. 88). Segundo Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é uma prática “social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

A segunda noção a ser delimitada é a de professor principiante. Conforme os estudos realizados por Marcelo Garcia (1999), existem quatro fases diferenciadas pelas quais passa o professor em seu processo de aprender a ensinar. A primeira fase é o pré-treino. Trata-se daquilo que foi experienciado pelos professores ainda quando alunos, e que pode influenciá-los mesmo que inconscientemente no exercício da sua profissão. Em seguida, a formação inicial, etapa de preparação formal para ser professor, objetivando-se em instituições especializadas. A terceira denomina-se iniciação, compreendendo os primeiros anos do exercício profissional, singular etapa na vida do professor. Por fim, a formação permanente, a qual inclui as atividades de formação em nível institucional ou individual, compreendendo o desenvolvimento profissional deste professor.

Neste texto, cujo foco é o professor principiante e sua prática pedagógica desenvolvida na escola delimitam-se a fase de iniciação e, em conformidade com os estudos de Marcelo Garcia (1999), e de Papi e Martins (2010), reforça-se ser este um período basilar para a configuração das práticas profissionais futuras. Segundo as autoras, “é no período de iniciação profissional que o professor se defronta com a realidade que está posta e com as contradições que nem sempre está apto a superar” (p. 44). Assim se estabelece a relação de aproximação e acompanhamento dos supervisores em seus papéis e funções, eixo transversal e dialogante deste trabalho, em relação aos professores principiantes.

Desenvolvimento

I – Sobre o indivíduo

Um primeiro elemento de reflexão e análise frente aos professores principiantes e sua prática pedagógica versa sobre o indivíduo e a sua autocompreensão como humano, mediada pela educação. Trata-se de uma premissa maior, fundamental para o desenvolvimento do texto que se segue, pois, a partir da reflexão aqui exposta, compreender-se-á o professor como indivíduo singular, consciente e concreto em meio à comunidade e ação humanas. A curiosidade, nesse sentido, volta-se necessariamente sobre a Grécia antiga, nos primórdios das comunidades humanas, atendendo ao período sócio-histórico em que essa comunidade vivenciava o momento de autoformação do indivíduo, não ainda pela educação ou pelo conhecimento filosófico, mas sim sob o ponto de vista da poesia jônico-eólica.

O estado nascente grego deste período, fundamentado no comum direito para todos (JAGER, 2003, p. 148), foi o responsável por criar um novo tipo de homem, o cidadão, formulando normas universalmente válidas para a vida na cidade, pressuposto este necessário para a nova forma de organização social: a comunidade. Foi sob esta forma de organização social, agora co-

munitária e sob a égide de normas universalmente válidas, que o novo ethos ganhou contornos mediante o uso da prosa. A partir de então, deu-se a promulgação de leis escritas, preceitos e proposições claros, característicos deste novo estágio e momento evolutivo da comunidade humana (idem, p. 149). É possível observar, portanto, o ordenamento racional e não mais poético em que se encontrava essa nova forma de organização social, sob a base de um estado constitucional, segundo o modelo grego. Enquanto a comunidade se fundamenta na ordem racional da prosa, a poesia garantia o terreno das particularidades individuais.

Procurou-se demonstrar, pela reflexão acima exposta, como, na história da educação humana, deu-se a passagem do elemento mitológico-épico para a poesia lírica, como elemento educativo e expressivo da interioridade humana. Esse retorno sobre os primórdios da educação na Grécia antiga trouxe ao campo dessa reflexão o olhar epistemológico sobre o percurso inicial do conhecer humano. O caminhar que se segue a esse período é por todos conhecido, pois é a partir de tais pressupostos já estatuídos que nasce a filosofia, trazendo consigo uma nova forma de tessitura do conhecimento, respondendo às curiosidades humanas, sendo a responsável, por séculos da história ocidental, pelo ordenamento tanto do conhecimento quanto das comunidades humanas (GRANGER, 1989).

Considera-se que este breve resgate histórico permita defender a existência de dois elementos para essa reflexão, dialogando com os professores principiantes e sua prática pedagógica: a individualidade humana e a valorização da experiência concreta em suas formas de vida em meio ao existir. Relacionando aos professores principiantes, sujeitos desta pesquisa, citam-se as contribuições do questionário aberto a partir da pergunta: para você, hoje, o que é ser professora? Aqui, o ser professora refere-se à constituição identitária do sujeito.

Para a Professora A, trata-se de “poder fazer parte positivamente do crescimento intelectual e humano de cidadãos iniciantes”. A Professora B debate sobre a participação no processo formativo “dos alunos, tanto academicamente a partir dos conhecimentos específicos da minha disciplina, quanto na sua formação como cidadãos, a partir da construção de uma postura reflexiva frente aos desafios atuais que enfrentamos”. Para a Professora D,

Ser professora é atuar no espaço escolar de maneira crítica e reflexiva, buscando a transformação da qualidade acadêmica e social, compreendendo o contexto histórico, social, político e cultural a fim de rever constantemente minha prática. Busco, dessa maneira, competência acadêmica da minha área específica, profissionalismo ético e consciência política. Assim, posso oferecer aos alunos um processo de ensino-aprendizagem ativo e permanente a fim de tornar os alunos cada vez mais idealizadores, estimulando-os cognitivamente, com base na experiência, reflexão e ação, construindo assim o seu ser, o seu pensar e o seu agir. Acredito que o professor tem o papel fundamental de oferecer oportunidades para que os alunos possam construir e reconstruir saberes, de maneira reflexiva e crítica, tornando-se cidadãos capazes de mudar a realidade social.

A questão dois (como as experiências vivenciadas ao longo deste primeiro ano de magistério na série colaboraram para o seu “ser professor”?) também estabelece relações com esse momento da reflexão, pois resgata a dimensão da experiência vivenciada, conceito aqui fundamentado em Larossa (2002), em uma dimensão existencial comunitária quanto ao ser professor, destacando, mais uma vez, a individualidade do mesmo. Para a professora A, “As experiências colaboraram para meu crescimento, na verdade, iniciação no ofício de forma muito intensa e produtiva. Hoje me vejo com concepções diferentes, mais elaboradas e aprofundadas a respeito do meu ‘ser’”. Para a Professora C, trata-se de um constante aprendizado, enquanto que para a Professora D trata-se de um contínuo aprimoramento profissional:



O aprendizado é constante, seja para o meu crescimento pessoal ou mesmo profissional. A nova geração traz muitas coisas novas. Trata-se de um constante aprender a aprender e, a relação de aprendizagem com os alunos é diária e a cada dia mais gratificante. Aprende-se muito com as novas tecnologias das diversas áreas que essa nova geração traz consigo para dentro da escola e para dentro da sala de aula, e o professor, por sua vez, sofre um crescimento diário o que faz o ser professor de ontem diferente do ser professor de hoje.

Dentre as principais experiências vivenciadas ao longo deste ano de magistério duas se destacam em minha formação como professora. Em primeiro lugar está a experiência das relações entre o professor e os alunos. Tanto professor como aluno são sujeitos e como tais possuem suas características pessoais, pensam e agem de formas diferentes, bem como possuem sentimentos. Em sala de aula é preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança. Para mim este primeiro ano de prática me mostrou que o respeito e o dialogismo entre professor e aluno permitem que um se inclua na realidade do outro conseguindo assim construir um conhecimento sólido num verdadeiro momento de aprendizagem. Outra experiência que se destaca é a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a prática. Não podemos ver a atividade docente da forma simplista de que ter domínio do seu conteúdo específico e de algumas técnicas pedagógicas são suficientes para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Este processo é muito mais complexo e é a experiência da vivência escolar que mostra isso ao professor. Para contribuir na formação dos alunos e da sociedade é necessário que o professor revise sua prática constantemente, procurando sempre se superar e trazer as contribuições de seus estudos para dentro da escola. (Professora D)

As questões propostas objetivam resgatar a individualidade do professor e sua auto-percepção como sujeito dos processos do conhecer, reconhecendo-se individual e coletivamente em meio à prática pedagógica desenvolvida no espaço da escola. Aqui, a função dos supervisores é fazer com que essa autopercepção seja evidenciada pelo professor principiante, tornando-o sujeito consciente dos processos do aprender a ensinar, ascendendo ao concreto, valorizando as experiências vivenciadas e superando a abstratividade ou mesmo a alienação reprodutora de conteúdos e saberes.

II – Sobre o senso comum e as formas do conhecer

A pesquisa ganha formato e contorno ao refletir, junto aos professores principiantes, a dinâmica da prática pedagógica experienciada em sala de aula. Após definir o estatuto ontológico do ser professor em sua individualidade, objetiva-se refletir com ele sobre a sua consciência frente aos processos do conhecer, e de como o mesmo está desenvolvendo a sua prática pedagógica, prática essa formadora de professores, em conformidade com a questão problema desta pesquisa.

Dos gregos, como acima exposto, visualiza-se o local histórico e concreto dado à manifestação da individualidade humana em meio à coletividade política. Junto à individualidade, o valor e papel da experiência concreta de vida. Destaca-se, aqui, que tanto o conceito de individualidade quanto o de experiência, possuem matrizes gnosiológicas que diferem às reflexões

estabelecidas pelos pensadores a partir da modernidade ocidental, seja pelo avanço do conhecimento, seja pelo caminhar da ciência ou da técnica (KUHN, 2000; ROVIGHI, 1999).

É neste momento que a terceira questão permite aprofundar a reflexão e, pelos caminhos da prática, tecer novos horizontes interpretativos e geradores de conhecimento. Trata-se do senso comum, do bom senso e da sua relação com o conhecimento. De acordo com a Professora B e D, os dois dialogam com a prática pedagógica desenvolvida no espaço da escola de Educação Básica:

Ambos estão presentes na sala de aula. Existe uma cultura familiar presente em nossos alunos, que reflete muito o senso comum e o bom senso. Creio que podemos afirmar que sejam geradores de novos conhecimentos. Existem saberes populares que fazem parte do senso comum, e estão impregnados de “ciência”, por exemplo. Eles podem ser utilizados para dar sentido aos conteúdos. Importante impedir que equívocos permaneçam. (Professora B)

Em minha opinião, tanto o senso comum como o bom senso podem ser utilizados como geradores de novos conhecimentos, visto que pelo primeiro o aluno compreende fenômenos por meio do saber social, adquirido por meio de experiências cotidianas vivenciadas por ele ou apresentadas por um terceiro do seu meio social (familiares, amigos e até mesmo educadores), e pelo último o aluno adquire a noção de sensatez, que pode ser utilizada no momento de discernir sobre conhecimentos aprendidos via senso comum e/ou científico. Cabe ao professor o ensinar a ter bom senso perante os pré-conceitos adquiridos e confrontar dessa maneira o senso comum e o conhecimento científico utilizando o bom senso para que o aluno crie um novo conhecimento sobre o assunto. (Professora D)

Pela fala das professoras, via a prática pedagógica experienciada, o primeiro elemento a ser destacado encontra-se em relação ao senso comum. Torna-se possível, sob a forma de um olhar investigativo, resgatar o conceito de senso comum em uma dupla valorização: nos processos do conhecer e do fazer educação. Essa dupla valorização encontra-se em relação a um determinado modelo formativo de professores, sejam eles principiantes ou não, partindo do resgate do conceito de experiência ou de saber prático.

O senso comum, como de conhecimento, é extremamente versátil: ele é capaz de transformar concepções ingênuas de mundo em formas concretas de consciência crítica e, ao mesmo tempo, opor resistências aos movimentos de transformação da práxis capazes de conduzir a mudanças sociais (BENINCÁ, 2008, p. 182). Como consciência prática, o senso comum é acrítico ou mesmo ingênuo. Diferentemente, o bom senso se apresenta em articulação e reflexão, sendo sempre orientado pela consciência prática que, ao observar os sentidos, aponta para as devidas e necessárias reflexões, mesmo que embasadas em elementos provindos do cotidiano comum coletivizados pelo ethos e pela cultura local, estabelecendo determinados sentidos de mundo. Na medida em que os sentidos presentes no cotidiano são universalizados, também são assumidos como novos conhecimentos (idem, p. 183).

Pela pesquisa realizada, bem como pelo acompanhamento dessas professoras principiantes e pela prática pedagógica desenvolvida, resgata-se a centralidade do senso comum, relacionando-o ao bom senso. Ao mesmo tempo, admite-se a condição de possibilidade frente à existência de processos investigativos – ato de conhecer, que o senso comum carrega consigo. Neste estudo, o senso comum é também conhecimento adquirido pela experiência prática individual e coletiva. O resgate feito pela pedagogia o transforma em bom senso, sábio e ao mesmo tempo prático, capaz de orientar a comunidade humana (idem, p. 186).



A quarta questão adquire agora o seu significado: pela sua experiência nestes um ou dois anos de magistério na série, como você percebe o movimento prática-teoria-prática na sua formação a partir da escola? A Professora A afirma ter percebido que este movimento é indispensável e só a faz crescer. “O pouco (um ano) que pude experimentar já foi suficiente para entender que ele se faz presente na evolução do meu aprendizado”. Para a Professora B,

Esse movimento contribuiu significativamente para a minha formação nesses dois anos de escola. Posso dizer que é como se fosse um sistema de retroalimentação, a partir de um fazer intervenções no outro. A escola possibilitou uma reflexão para que não ocorra dissociação entre a teoria e a prática. (Professora B)

A Professora D assegura que, para contribuir na formação dos alunos e da sociedade, é necessário que o professor revise sua prática constantemente, procurando sempre se superar e trazer as contribuições de seus estudos para dentro da escola. Para a professora, o movimento prática – teoria – prática permite contínuo aprimoramento profissional e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Visualiza-se na reflexão acima e em meio à fala das professoras, um tênue fio de análise sobre o senso comum: a condição de possibilidade de o mesmo estar na origem de uma prática educativa transformadora por fazer parte da prática de vida do homem concreto. Defende-se, assim, ser a categoria da experiência a constituidora dos sentidos fundantes presentes no cotidiano. Tais sentidos, uma vez apreendidos, são objetivados pela consciência. A experiência assim compreendida é prática, orientativa e pedagógica sobre os sentidos “adquiridos de forma espontânea nos cotidianos culturais ou construídos por meio do processo de reflexão” (idem, 2008, p. 187).

Pela prática, inicialmente via senso comum, ou mesmo pelo bom senso, o professor principiante cresce e, individual e coletivamente, vai aos poucos teorizando suas ações, dando a elas significado, apropriando-se e dominando a realidade material da escola na qual se encontra inserido. O supervisor possui papel e função específicos neste processo formativo docente, agregando as experiências do professor e conferindo a elas contornos gnosiológicos, dando assim novos e profundos sentidos às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

III – Sobre a formação de professores

O terceiro e último elemento a receber destaque nesta pesquisa encontra-se em relação à problemática em desenvolvimento, na proposição de uma possível experiência formativa de professores, capaz de estabelecer pontes com as ideias anteriormente desenvolvidas. Os professores principiantes, sujeitos dessa pesquisa, encontram-se imersos na cultura da escola, tendo anteriormente vivenciado a sua formação inicial em uma instituição específica. Não se trata aqui de opor um momento ao outro, pois cada um é portador de significados próprios. Como pontua Kosik (1969, p. 25), “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que o circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária”. Nesta pesquisa, o todo circundante é a realidade da escola. Destaca-se um referencial formativo de professores capaz de chegar ao chão no qual os professores realmente pisam, ou seja, a escola. É neste espaço que se encontra o locus primeiro tanto da ação quanto da formação continuada dos professores.

A quinta pergunta do questionário aberto carrega elementos que permitem aprofundar a temática em discussão: como a formação continuada recebida nestes primeiros anos de magistério na série a tem auxiliado a ser professora? A questão fundamenta-se sobre a escola, afirmando que neste estudo de caso existe um determinado processo de formação continuada de professores. A Professora A responde que, pela formação continuada, percebe ter evoluído bastante em

suas “práticas e fundamentação teórica. Sinto-me mais aberta (a novos olhares) e conectada à proposta pedagógica da instituição”. Para a Professora B, o processo de formação oferecido pela escola por meio de “seminários de estudo, discussões com os pares e equipe ampliaram, ou eu diria mesmo abriram a minha visão quanto ao ‘ser professor’. De forma positiva, contribuíram para que eu pudesse rever e visitar as minhas práticas”. A Professora C compara a formação continuada ao alimento, sendo essencial para a formação do ser professor. A mesma professora vai além, pontuando a necessidade de abertura à formação, em busca da excelência na prática pedagógica:

Estar atento às tendências é fato para não ser um professor que não está compatível com a realidade do mundo e do aluno. O professor que está sempre em busca de uma formação contínua, seja vindo da instituição ou não, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho com excelência.

A defesa de que a formação de professores para a educação básica no Brasil precisa adentrar ainda mais no espaço da escola é abordada por diferentes autores (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 1999; CUNHA, 1995; GATTI, 2005; GATTI e BARRETTO 2009; PEREIRA, 2006; ROMANOWSKI, 2009, 2012; ZAGO, 2003) que, ao versar sobre a formação universitária, reforçam o sentido de uma formação capaz de atingir a prática pedagógica dos professores em seu dia-a-dia de trabalho. Saviani (2005, p. 26), afirma ser necessário remeter a formação de professores “ao espaço da escola e da sua prática pedagógica relacionada à realidade prática social global”.

Na escola, fazendo educação, encontramos o professor, principiante ou não, imerso em uma realidade sócio-histórica local. É também em seu dia-a-dia de trabalho que o professor é identificado como tal, mediante sua experiência concreta de vida, suas práticas pedagógicas e sua concepção de educação. É pela experiência, como acima abordado, que esse professor se identifica e ocupa seu lugar na escola. Nesse ponto, concorda-se com Tardif (2004, p. 49), ao afirmar que essa experiência vivenciada pelo professor gera saberes que o identificam como professor.

A sexta questão tematiza o princípio dos saberes: é possível identificar alguns desses elementos e/ou saberes que, para você, foram ou estão sendo fundamentais neste ano de magistério na série?, ao que a Professora B responde a partir dos estudos realizados: “Os estudos sobre a avaliação, o currículo, transdisciplinaridade e o contexto, são alguns pontos que foram fundamentais”. A Professora C reforça a dimensão do estudo, da troca de experiências com a coordenação e entre os colegas na série:

A leitura e a releitura de autores e assuntos modifica o pensar. A troca de experiências, seja com colegas seja com coordenações são sempre para o crescer profissional pois um olhar “de fora” é sempre bem vindo e aceito. As trocas são constantes e, no colégio, a troca de teorias e saberes dentro do núcleo fez-se de forma perfeita, pois tudo está relacionado, nada fragmentado. Isso para mim é fundamental para o meu crescimento profissional. A cada novo dia, sinto que meu profissional e os meus pontos de vista se modificam.

Tais saberes, provindos do mundo da práxis, encontram-se relacionados às culturas e aos modos locais de fazer educação, ou seja, em relação às realidades sócio-históricas. Pergunta-se: é possível encontrar aqui elementos de um saber prático, senso comum, bom senso ou mesmo sabedoria de vida, elementos esses geradores de referenciais formativos para os professores? Ao defender a individualidade e a experiência concreta, faz-se possível estabelecer uma chave de análise em leitura contextualizada, com indícios de uma formação de professores capaz de, no espaço da escola, perceber elementos implícitos ou mesmo explícitos no cotidiano cultural, como afirmava Gramsci (1995), os quais se relacionam à prática pedagógica diária dos profes-



sores, elementos esses por vezes ainda não sistematizados academicamente, mas colaboradores do processo formativo de professores a partir da dinâmica ação-reflexão-ação, compreendendo a teoria como manifestação expressiva da prática (MARTINS, 1997).

Neste momento, a sétima questão proposta neste estudo de caso (a partir da sua experiência na escola, como você percebe o diálogo entre a formação universitária na licenciatura e a prática pedagógica vivenciada na escola? O que da sua licenciatura você trouxe para a escola? Em que precisamos e podemos avançar na formação de professores?), faz com que se considere a formação dos professores em sua relação universidade-escola, e vice-versa.

Dente as respostas, destaca-se:

Infelizmente ainda vejo uma grande lacuna entre o que se pode vivenciar na escola e o que é visto na academia. O diálogo existente dá ao professor (ou futuro professor) uma noção do que é “ser professor”. No entanto, acredito que uma qualidade inerente a todo educador (professor) é não querer parar no tempo. Queremos sempre estar atualizados e estudando. Isso faz com que, na prática, avancemos na teoria. E, estudando a teoria, aprimoremos e utilizemos o bom senso na/da aplicação. Em nossa escola percebo um grande diferencial no sentido da formação de professores. (Professora A)

Minha formação não foi eficiente nas disciplinas de licenciatura. Há, em minha opinião, uma ruptura entre a academia e a prática docente. Enquanto a escola trabalha a transdisciplinaridade e a visão sistêmica, a formação universitária é fragmentada. Eu concordo e acredito muita na proposta do Nóvoa sobre esse assunto, que é trazer a formação dos professores para dentro da profissão. (Professora B)

Acredito que se for trabalhado além das teorias da ciência uma proposta de formação de um professor reflexivo, poderia ajudar bastante na hora de “encarar” a realidade da educação atual. (Professora C)

Para se avançar na formação de professores há uma necessidade, de em primeiro lugar, de se dar voz ao profissional professor. É preciso acabar com o conhecimento tecnicista das universidades, no qual um professor universitário - que muitas vezes desconhece a sala de aula da formação inicial, fundamental e média - habilita os estudantes universitários a serem professores. É necessário convívio direto com a escola e seus educadores. Além disso, deve-se haver um compromisso tanto da universidade como das instituições escolares com a formação continuada dos docentes. (Professora D)

Opção pela formação de professores a partir da escola, assumindo a prática e atendendo tanto à cultura profissional quanto à pessoa do professor, podem ser os componentes sintetizadores da reflexão acima exposta. Concorde-se com Martins (2008, p. 24), quando a mesma afirma que o que é “vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber”. Marcelo Garcia (2012, pp. 172-173), reforça semelhantes princípios, afirmando que as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente deveriam estar baseadas na escola, sendo constituídas em torno do trabalho diário de ensino. Para Nóvoa (2009, p. 11), como destacado pela Professora B, é preciso trazer a formação para dentro da profissão, pois se observa a necessidade de mudanças, havendo um excesso de discursos redundantes e repetitivos, que se traduz em uma pobreza de práticas.

Considerações finais

Dos gregos, pelos caminhos da prosa, da poesia, da filosofia e da pedagogia, o homem aprendeu a ser comunidade humana e a se expressar em sua individualidade, valorizando manifestações, expressões e descobertas. Na atualidade, com o avanço do conhecimento, da ciência e da técnica, resgatou-se o senso comum em seu sentido e importância frente aos processos de formação do indivíduo, dos ordenamentos culturais humanos e dos processos de conhecer. Como destacou Santos (1987, p. 56), por muito tempo, a ciência moderna constituiu-se contra as manifestações e sentidos do senso comum, considerando-o “superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”. Neste estudo, o senso comum demonstrou o seu caráter pedagógico em gerar novos conhecimentos no campo educacional e formativo de professores. Pela experiência dos professores principiantes, a relação com a práxis demonstrou a existência da individualidade do professor, da singularidade das práticas pedagógicas, dos saberes, de uma possível formação de professores que, pela ação, leve à reflexão transformadora.

Do indivíduo ao professor - o conhecimento, o senso comum e a experiência em suas relações com a formação de professores principiantes na escola de educação básica: o resgate do professor como sujeito, imerso em um contexto sócio-histórico, criador e transformador da realidade social, atendendo à práxis e às contradições da realidade, constituindo-se como conhecedor em relação ao objeto cognoscível, e gestando, explicando e compreendendo saberes a partir da experiência, transformam-se em elementos sintéticos da pesquisa aqui realizada. O exercício epistêmico proposto gestou uma reflexão mais ampla sobre os processos do conhecer, sobre o fazer educação ou mesmo como pensar e repensar a formação contínua como professores da educação básica. Considera-se, assim, respondida a questão norteadora da presente pesquisa: por que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor principiante no espaço da escola é formadora de professores? Os professores principiantes, como demonstrado ao longo deste estudo, têm muito a contribuir. Os supervisores são os elos deste espiral, o qual se encontra em um contínuo tecer, dada a materialidade existencial da práxis educativa.

Referências

- ANDRÉ, Marli Dalmaso. O papel da pesquisa na formação de professores. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.
- ANDRÉ, Marli Dalmaso; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996**. In: REUNIÃO Anual da ANPEd, 22, 1999, Caxambu (MG). **Anais**. Caxambu: ANPEd, 1999.
- BENINCÁ, Eli. Pedagogia e senso comum. In DALBOSCO, Cláudio et al. **Filosofia e Pedagogia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n 19, pp. 20-28.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- GATTI, Bernardette; BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009, disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf, consulta em 16/10/2010.



- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRANGER, Gilles Gaston. **Por um conhecimento filosófico**. Campinas: Papirus, 1989.
- GUIDINI, Fernando. **Educação inaciana e teoria da complexidade na formação de professores: relações e práticas**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2010.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**. São Paulo: Loyola, 1997.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: Ibepe, 2008.
- MARX, Karl. **Introduzione alla critica dell'economia politica**. Roma, Rinascita, 1954.
- NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PAPI, Silmara; MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins. **A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.
- ROMANOWSKI, Joana. Paulin. **Pesquisas sobre formação de professores: um exame das teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2007**. Curitiba, 2009.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação inicial de professores: implicações com a educação básica**. In REBOLLO, Leni. (Org.). Docência em questão: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- ROVIGHI, Sofia Vani. **História da Filosofia Moderna: da Revolução Científica a Hegel**. São Paulo: Loyola, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação, Edição 2005, Vol. 30, N 02.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.
- ZAGO, Nadir. et al. **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: D. P. & A, 2003.

Festival do filme minuto, uma ferramenta interdisciplinar

Décio Luiz Reis, REIS DL*

Resumo

O Projeto Filme Minuto foi concebido a partir do entendimento de que é necessário preparar os alunos para os desafios presentes e futuros de nossa sociedade, construindo, em todas as oportunidades, um diferencial na sua formação, integrantes que são de um novo mundo, em que maiores habilidades precisam ser desenvolvidas. A partir desta visão, foi criado o projeto, que procura, a partir de temáticas gerais, desenvolver a capacitação técnica específica da área e, ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno uma interdisciplinaridade que será necessária no desenvolvimento da sua carreira profissional. Para o Projeto, todos os alunos do curso de Sistemas de Informação produziram um filme de até um minuto, em um dos formatos suportados pela Internet. Os filmes foram realizados com celular, câmera de vídeo ou fotográfica, em qualquer resolução, podendo contar com recursos de edição ou não. O objetivo é desenvolver a criatividade dos alunos e trabalhar as habilidades mentais necessárias para a execução de um projeto deste tipo como: a identificação, comparação, explicação, aplicação, implicação, avaliação, elaboração, e outras como comparar, classificar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos. A avaliação do trabalho consistiu na avaliação de itens bem claros que fazem parte de um roteiro entregue aos professores avaliadores como: relevância do tema, consistência da abordagem, análise da situação abordada, conclusão, capacidade de síntese do filme, entre outros itens que poderão ser incluídos. A qualidade do filme pode ser um item, porém não é relevante como objetivo do trabalho. Na última edição do Festival, que se encontra na quinta edição, todos os filmes foram postados em uma página no Facebook e foi realizada uma votação neste ambiente para eleger o melhor filme. Considerando todas as edições do Festival, foram elaborados 75 (setenta e cinco) filmes com resultados finais bastante interessantes do ponto de vista da percepção dos alunos sobre os diversos temas abordados.

Palavras-chave: filme minuto, educação, habilidades e competências.



Introdução

Um constante desafio enfrentado pelas instituições de ensino superior, é que, a cada instrumento de avaliação proposto pelos órgãos governamentais de controle, são incorporados novos quesitos que afetam a pontuação das avaliações dos cursos. Incorporar novas atividades que atendam a esses fatores, é um exercício constante de inventividade que, em muitos casos, geram atividades desprovidas de uma intencionalidade e/ou de uma metodologia que garanta o aproveitamento real para os alunos, criando apenas uma sobrecarga para a comunidade acadêmica. Fato é que, a substituição de elementos que décadas atrás faziam parte da formação intelectual e cultural dos jovens universitários, como teatro, cinema, música, arte, entre outros, por atividades ligadas exclusivamente à Internet, gera cada vez mais a necessidade de inclusão de elementos que supram essas faltas. Não se discute a relevância dos novos formatos e veículos proporcionados pela tecnologia, mas consideramos que, somente esses, não suprem os requisitos exigidos para a formação de profissionais competitivos para o mercado de trabalho, principalmente em uma sociedade competitiva, que extrapola limites de fronteiras e de culturas. Para compensar essas deficiências, são necessárias ações que permitam repor as dificuldades que aparecem nos resultados dos instrumentos nacionais de avaliação de estudantes, em todos os níveis. Como o projeto a ser apresentado envolve o uso de ferramentas tecnológicas, a inserção dos alunos ao projeto foi facilitada e mostra um caminho que faz uso das experiências pré-existentes e dos novos formatos de comunicação disponíveis.

O presente artigo, busca também evidenciar a necessidade de um planejamento que maximize os resultados, agregando atividades prévias que permitam preparar a comunidade acadêmica para as ações e que apresente o referencial teórico que oferece embasamento para a atividade a ser desenvolvida. Deixar clara a intencionalidade da ação e o entendimento dos processos, principalmente os ocultos, que a metodologia empregada possibilitará, é importante para conquistar o apoio para a atividade, que precisa se vista não como mais um trabalho para conquistar uma nota. Após a execução da atividade, deve ser oportunizado um momento, com a participação de todos os envolvidos, que avalie os resultados obtidos, apresente as conclusões sobre o trabalho realizado e reforce todo o referencial teórico trabalhado. Essas ações, quando combinadas, quebram as resistências e criam um ambiente favorável que amplia as condições de sucesso.

A introdução das ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem, é uma oportunidade para o desenvolvimento de competências e habilidades que preparam os discentes para os desafios que irão enfrentar na vida profissional. Além desse benefício, a introdução de atividades criativas e inovadoras, permite a criação de um ambiente dinâmico, motivador e desafiador, onde os alunos solucionem os problemas apresentados e sejam estimulados a identificarem os seus problemas pessoais, do seu grupo, os que existem no seu entorno. Esse exercício quebra o ciclo que sempre norteou a escola, baseado em aulas expositivas, seguidas de exercícios previamente estruturados (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Um estudo promovido pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos e descrito por Bransford; Brown e Cocking (2007), relaciona os seguintes itens em que as novas tecnologias podem ser empregadas:

- a) Levar para sala de aula problemas do mundo real, estimulando as aulas;
- b) Agregar às aulas ferramentas que apoiem e favoreçam a aprendizagem;
- c) Ampliar as oportunidades de feedback, reflexão e revisão;
- d) Construir comunidades locais e globais, envolvendo todos os atores do processo e todos os interessados em participar;
- e) Possibilitar ao professor a expansão das oportunidades de aprendizagem.

A disponibilidade atual de ferramentas tecnológicas, que envolve tanto hardware quanto software, nas mãos, principalmente de jovens, garante que projetos bem desenvolvidos, sejam

implementados com muita facilidade, bastando que se garanta o atendimento aos requisitos básicos, de conhecimentos prévios, necessários para que os alunos adquiram as competências e habilidades para a execução do projeto. O mercado brasileiro tem 38 milhões de smartphones, dotados de características técnicas e aplicativos que o transformam, entre outras coisas, em um excelente estúdio de edição e produção de vídeos e imagens, permitindo a gravação, edição, publicação e mesmo a introdução de efeitos especiais. A disponibilidade desses equipamentos por parte dos alunos, possibilita que sejam traçadas estratégias que permitam o uso desses equipamentos na construção do conhecimento, tanto técnico, ao envolver o uso de softwares e das técnicas de projeto de interfaces, quanto o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas imprescindíveis para profissionais na atual configuração das organizações.

No caso do presente projeto, as competências e habilidades, necessárias para sua execução, são interdisciplinares, e, a maioria, não pertence ao rol dos temas que são normalmente trabalhados nos cotidianos dos cursos, exigindo um aprendizado adicional que atende aos interesses do projeto.

A tarefa proposta pelo projeto é o desenvolvimento de um filme com duração de 1 minuto, sobre um tema proposto previamente. Para cumprir essa tarefa, aparentemente simples e que pode ser executado em poucas horas, será necessário um planejamento detalhado das etapas a serem cumpridas, o que torna o exercício um competente instrumento para o emprego de diversos elementos, que envolvem várias áreas transversalmente, com características interdisciplinares e com espaço para a introdução de elementos inovadores.

Imaginação, criatividade, conflito e competências

Produzir e realizar um filme é, em primeiro lugar, uma atividade que requer imaginação que conduzirá a um estado de criação. Para Vigotsky (1930/1987, p.7),

Efetivamente, a imaginação como fundamento de toda atividade criadora manifesta-se decididamente em todos os aspectos da vida cultural, fazendo possível a criação artística, científica e Técnica.

Para Vigotsky (1930/1987), as transformações qualitativas do processo de imaginação que ocorre na adolescência, ao ser confrontado com o pensamento conceitual, dará origem, na fase adulta, à criatividade artística e científica. Assim, espera-se que jovens universitários já estejam aptos a produzirem objetos criativos, conforme proposto pelo trabalho, o que nem sempre se mostra verdadeiro. Quando utiliza os termos criatividade e criador, o autor propõe três formas de compreender a criatividade que são: a produção da novidade, a capacidade específica do ser humano de gerar produtos culturais significativos e a de produzir valor no cotidiano da sociedade. O resultado positivo de cada filme produzido e sua importância social depende, em parte, da criatividade incorporada e do atendimento aos três requisitos listados. Esse foi um dos desafios enfrentados pelo projeto.

Como a proposta do projeto é lidar com temas do nosso cotidiano, preferencialmente que promovam uma visão crítica do tema, com posições e visões por vezes antagônicas, os conflitos são inevitáveis em função do posicionamento de cada indivíduo. Como destaca Peres et al. (2007), os indivíduos percebem o mundo em função de fatores pessoais que envolvem suas crenças e sua história de vida, onde as experiências objetivas e subjetivas passadas determinam suas reações frente aos estímulos recebidos. Giglio (2009), lembra que, as rotinas necessárias a cada indivíduo, para conciliar a vida pessoal e as responsabilidades do trabalho, quando somadas à absurda quantidade de informações que é recebida diariamente, provoca um encurtamento do campo de percepção do mundo, bloqueando parte das informações. Isso se dá em função de limitações biológicas que provocam a ativação de mecanismos de defesa



do organismo, ativados por agressões ao seu ritmo natural. O entendimento desse processo, que afeta a capacidade de perceber adequadamente o ambiente em que se está introduzido, é requisito para combater o problema e habilitar o indivíduo para transformar um tema em uma representação visual.

Por tratar-se de um trabalho realizado por grupos de três alunos, é inevitável que o conflito faça parte da sua execução, principalmente considerando o excesso de informação e as pressões a que os indivíduos estão submetidos. Pligher (2009) destaca a necessidade de uma postura pró-ativa para a resolução dos problemas e isso deve ser encarado como uma oportunidade para o crescimento e o desenvolvimento pessoal dos integrantes da equipe do projeto. Essa é uma importante etapa do projeto pois o tratamento adequado dos conflitos influencia diretamente na qualidade dos resultados. É premissa que, entre os membros da equipe, exista um envolvimento que proporcione a cooperação e a atitude pró-ativa, criando novas percepções e permitindo a construção de significado. Isso significa que os problemas e as divergências devem ser tratadas de forma a serem superadas e promovam o sucesso do projeto.

O desenvolvimento de competências em qualquer área, possibilita aos profissionais a solução de problemas da área de modo eficaz. Assim, é importante a promoção de oportunidades, as mais diversas, para que os alunos desenvolvam a maior quantidade possível de competências, não somente nas suas áreas de formação mas, principalmente, em áreas distintas. A formação de especialistas, não passa somente pela aquisição de conhecimento em sua própria área, mas pela aquisição de extenso conteúdo em áreas diversas. Esse processo afeta positivamente a qualidade da sua percepção, organização, representação e interpretação das informações do ambiente e traduzem-se em uma melhor capacidade de recordar, raciocinar e resolver problemas. É possível assim afirmar que, oportunizar aos alunos a participação em projetos que ampliem seus conhecimentos sobre diversas áreas, promovendo a verdadeira interdisciplinaridade, irá afetar a forma como esse aluno vai perceber e entender as situações-problema, elevando as chances de uma eficaz solução e fazendo com que as possibilidades de tornar-se um especialista sejam construídas. Estudos apontam que, especialistas em áreas como programação de computadores, radiologistas e projetistas de circuitos eletrônicos, possuem as mesmas habilidades dos mestres de xadrez, desenvolvendo uma sensibilidade para identificar padrões de informações que não são significativas para principiantes. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Descrição do projeto

Nas duas primeiras edições, todos os alunos do curso de bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade La Salle - Manaus, exceto os alunos finalistas que ficaram isentos da obrigatoriedade, divididos em grupos de três, produziram um filme de 1 minuto em um dos formatos suportados pela internet. Na terceira e quarta edição, foram incorporados ao grupo alunos de uma disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física, o que proporcionou um interessante contraponto para a visão mais tecnicista dos alunos da área da computação. Os filmes podem ser realizados com celular, câmera de vídeo ou fotográfica, em qualquer resolução, podendo contar com recursos de edição ou não. Cada filme deve ser entregue em um ambiente virtual, junto com um texto com a descrição do trabalho, incluindo o conteúdo, o objetivo do filme e a conclusão do grupo sobre o tema abordado.

Um primeiro olhar para o projeto, faz com que se imagine que o seu objetivo geral é a criação de filmes, quando na verdade, o verdadeiro objetivo está no aprendizado proporcionado pelo processo de criação. As habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas e trabalhadas pelos diversos grupos, é na verdade o ponto principal do trabalho. Isso foi melhor evidenciado quando da inclusão dos alunos do curso de Educação Física pois os resultados foram melhor percebidos por esses. Isso ocorreu porque as competências e habilidades adquiridas por eles, que envolveu o uso de ferramentas de tecnologia da informação e da comunicação, foram mais relevantes para eles pois a maioria nunca havia manuseado qualquer ferramenta

para a produção de material visual. Vale ainda salientar que não houve treinamento em nenhum software, ficando por conta de cada grupo a busca pelas informações e o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, os objetivos do projeto podem ser divididos em dois: um pedagógico e outro profissional.

O objetivo pedagógico ocorre ao permitir ao aluno desenvolva a criatividade e trabalhe as habilidades mentais necessárias para a execução de um projeto deste tipo. Habilidades como a identificação, comparação, explicação, aplicação, implicação, avaliação, elaboração, e outras como comparar, classificar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos. Estes elementos são sempre esclarecidos a todos os alunos em um momento prévio e reforçados em um momento posterior.

O objetivo profissional, para os alunos do curso de Sistemas de Informação, ocorre no âmbito das disciplinas do curso, como de Estágio, Interface homem-Computador, Desenvolvimento Web, Planejamento, Marketing, entre outras. Dentro de cada necessidade para a realização do projeto, as diversas disciplinas trabalham para, por exemplo, desenvolver um sistema de Web para votação e exibição dos vídeos, executar o design de interfaces, entre outras ações necessárias para que o evento conte com a infraestrutura necessária para que ocorra. Da mesma forma, disciplinas como Marketing e Direito podem planejar as ações de divulgação e organização do evento, orientar questões referentes à violação de direitos autorais, quando músicas são utilizadas nos filmes ou de direito de imagem, quando existem cenas externas e são filmadas pessoas ou locais privados.

O lançamento do projeto é realizado em uma reunião com todos os alunos que também podem recorrer aos ambientes virtuais para acessarem as informações referentes ao projeto. Todo o material de orientação fica disponível no Blog do curso e no ambiente virtual *Edmodo* que atende ao curso, possibilitando assim que, a qualquer momento, os alunos tirem suas dúvidas e comuniquem-se com a coordenação do projeto. Os professores são orientados para aproveitarem todas as oportunidades para explicar o projeto e esclarecer de forma plena os seus objetivos, evitando juízos de valor a partir de opiniões pessoais. Os filmes são entregues, na data determinada, para permitir que as atividades de publicação e hospedagem, entre outras, sejam executadas de forma satisfatória.

Exibição e processo de avaliação

A exibição de todos os filmes proporciona a socialização dos resultados e a divulgação do projeto. Na primeira edição a exibição ocorreu em dois dias. No primeiro dia ocorreu em um auditório com 130 lugares mas que abrigava mais de 180 pessoas, participaram todos os alunos do curso de Sistemas de Informação. Na sequência houve uma mesa-redonda com a participação de convidados externos que debateram com os alunos os filmes apresentados. No segundo dia, ocorreram sessões em seis salas de aula, permitindo a participação de alunos dos demais cursos da Faculdade. No segundo ano a exibição ocorreu em sessão única no mesmo auditório e a socialização dos filmes a partir de um sistema desenvolvido pelos alunos das disciplinas de linguagem de programação e Estágio, com os filmes armazenados no site Youtube. A votação foi permitida apenas para os alunos da Faculdade, pelo código de matrícula e efetuada através do mesmo sistema. No terceiro ano do projeto, todos os alunos da Faculdade foram convidados e assistiram a exibição dos filmes no Teatro La Salle, com 650 lugares, tendo a votação do público em geral efetuada pelo Youtube. Durante a mostra dos filmes o júri técnico procedeu a votação e os resultados divulgados ao final do evento. Na última edição, a votação do público foi efetuada na página do evento criada no Facebook. O júri técnico fez sua avaliação também de forma virtual e a mostra foi na verdade a divulgação dos vencedores da edição e realizada no Hall da Instituição.

O processo de votação ocorre ao longo da Semana Acadêmica da faculdade e é um dos instrumentos de avaliação das disciplinas do bimestre. Ao longo das quatro edições do projeto, a forma de votação se manteve mas os meios foram alterados, por razões técnicas e para atender aos interesses



do curso em diversificar os métodos, gerando mais um elemento de discussão para a avaliação dos resultados. Como exposto anteriormente, o formato de votação se manteve e consiste de duas votações: a primeira ocorre com a avaliação de itens bem definidos, que fazem parte de um roteiro entregue à comissão avaliadora. A comissão avaliadora sempre é composta por professores de diversas áreas do conhecimento e por profissionais das artes, como cineastas, teatrólogos, designers, psicólogos, entre outros profissionais que possam agregar conteúdo, posições e leituras diferenciadas ao debate que se segue. A segunda é realizada pelos alunos e/ou público em geral, tendo ocorrido em fichas individuais, através de sistema Web de votação, pelo número de visualizações e quantidade de aprovações no site Youtube (quantidade de Gostei menos Não gostei) e, na última edição, através de votação em página específica do evento no Facebook (quantidade de curtir). A votação técnica é composta dos seguintes itens: relevância do tema, consistência da abordagem, análise da situação abordada, conclusão, capacidade de síntese do filme, criatividade, qualidade técnica do trabalho e relevância do trabalho para a comunidade em geral). A classificação final dos filmes é calculada pela ponderação das notas da avaliação técnica e da votação do público na razão 60% e 40%, respectivamente. A nota da votação do público é calculada a partir do número total de votos e da quantidade de votos de cada filme, considerando-se o percentual alcançado por cada um. Aos três primeiros colocados são entregues troféus aos integrantes do grupo. As atividades propostas no âmbito das disciplinas, são avaliadas pelos professores das disciplinas e computadas como avaliações ao longo do semestre.

Temas

A decisões referentes aos temas, desde a primeira edição do projeto, sempre foram consensuais e aproveitaram temas que estavam em destaque naqueles momentos. Os temas propostos, para cada uma das edições foram:

- a) 2011 – Cotidiano;
- b) 2012 – Água;
- c) 2013 – Redes Sociais;
- d) 2014 – Diversidade étnico-racial.

Uma orientação, que sempre foi divulgada para os alunos, é a necessidade de construir os filmes considerando a realidade do grupo. A recomendação é de que, preferencialmente, os filmes abordem alguma situação do cotidiano da cidade, dos alunos de cursos superiores, das condições de vida e de trabalho ou qualquer outro aspecto da sociedade manauara e amazonense. Preferencialmente devem ser ambientados em locais públicos de forma a traduzir a vida da cidade e dos alunos. Essa indicação deve-se ao fato de que, a ambição do projeto é permitir que os conteúdos sejam compartilhados com alunos da rede La Salle de outras regiões do Brasil e de outros países onde a rede se faz presente e nada melhor do que mostrar a realidade da cidade e do seu povo.

CONDUÇÃO DO PROJETO

Uma coisa que a coordenação do curso faz questão de deixar claro, é que a iniciativa é um projeto do curso de Sistemas de Informação e não de uma ou mais disciplinas, ressaltando a importância da participação de todos para o sucesso do projeto. É importante que a percepção dos alunos seja de que todos formam uma única equipe e que esta aja como tal, portanto, a condução e o sucesso do projeto é responsabilidade de todos os professores.

Mais diretamente, estão envolvidas as seguintes disciplinas com as seguintes atribuições :

- a) ESTÁGIO I e II – Preparação do ambiente virtual onde os filmes serão postados;
- b) INTERFACE HOMEM-COMPUTADOR – Projeto do design do ambiente;
- c) BANCO DE DADOS I – Projeto do banco de dados que armazenará os filmes e as informações destes;

- d) BANCO DE DADOS DISTRIBUÍDOS – Execução do projeto;
- e) GESTÃO DO CONHECIMENTO – Análise das informações, sistematização dos dados e avaliação do conhecimento gerado a partir dos filmes;
- f) GESTÃO DE PROJETOS – Execução do Plano do Projeto;
- g) EMPREENDEDORISMO – Utilização dos filmes como matéria-prima para a construção de planos de negócio para empreendimentos;
- h) MARKETING – Elaboração do material de divulgação do projeto e plano de marketing com foco na Internet (comunidades, redes sociais e outros);
- i) DEMAIS DISCIPLINAS – Apoio nas ações do projeto em função das demandas que surgirem.

As disciplinas que, em função do volume de trabalho envolvido, não conseguirem concluir a sua tarefa do projeto dentro do semestre, devem avançar no que for possível, preparando a continuidade da atividade no próximo semestre.

Resultados obtidos

Considerando apenas os aspectos numéricos, as quatro edições do projeto produziram, no total, 75 (setenta e cinco) filmes, sendo:

- a) 1a. Edição – 21 filmes 1.
- b) 2a. Edição – 18 filmes 2.
- c) 3a. Edição – 23 filmes 3;
- d) 4a. Edição – 13 filmes 4.

Qualitativamente, podemos considerar que, as duas primeiras edições do projeto, produziram filmes com melhor qualidade, principalmente com relação ao tratamento dado ao tema proposto e aos resultados técnicos finais. Foram apresentados trabalhos com a utilização de recursos inovadores, empregando técnicas de animação e de softwares especialistas de desenvolvimento de jogos. Isso demonstra o interesse dos alunos em desenvolver e expor habilidades e competências que estão além do que é ministrado nas disciplinas curriculares do curso.

A cada edição do projeto, fica mais evidente o interesse dos alunos pela atividade, por habilitarem-se em novas técnicas utilizadas no desenvolvimento dos trabalhos e por obter novos conhecimentos. São recorrentes as manifestações de alunos, principalmente de outros cursos, que visualizam oportunidades para aplicações em suas áreas de atuação.

Considerações finais

Como um projeto interdisciplinar, o Festival do Filme Minuto mostrou-se até agora, uma iniciativa de sucesso. Os resultados apresentados pelos vídeos mostram a presença nos trabalhos de senso crítico, capacidade de interpretar e traduzir em sessenta segundos a realidade que vivenciam e o cotidiano da sociedade a que pertencem. Os filmes traduzem, de forma por vezes bem-humoradas, críticas que passam por temas sociais, pela política e pelos problemas que afetam a vida da cidade e de seus cidadãos. Ao representarem de forma contundente suas vivências, colaboram para ampliar a discussão sobre temas relevantes para a sociedade e que precisam ser entendidos e discutidos por todos.

Se não é possível garantir que a maioria dos filmes tenha a qualidade desejada e que muitos contêm erros graves no uso da língua portuguesa e até na grafia do nome da Faculdade, esses filmes representam um instantâneo das dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior para inserir, de forma plena, um aluno que chega sem a base desejada em um curso de ensino superior, que pressupõe um domínio mínimo e prévio de conhecimentos que deveriam ser básicos. O projeto, ao exigir para sua execução o aprofundamento no tema a ser trabalhado e competência no uso de ferramentas da computação, possibilita mais uma oportunidade de crescimento e aprendizagem.



Um grande incentivo para o projeto foi a quantidade de acessos que a página do Facebook da quarta edição recebeu, inclusive de fora do estado e de outros países, com o filme vencedor dessa edição atingindo 3,6 mil visualizações e outro 1,1 mil.

A atividade vem melhorando o desempenho dos alunos em pontos que representam fragilidades como, interpretação e elaboração de textos, criatividade e capacidade de inovação. Seu caráter prático faz do projeto uma estratégia que só não terá sucesso, se falharmos enquanto educadores e técnicos.

Esperamos manter as condições para que o projeto sobreviva e que possamos em breve incluir outras unidades da rede Lassalista e mesmo fora dela, pois o projeto permite uma troca de experiências que pode ser um fator de crescimento para todos os envolvidos.

Referências

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Orgs). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Editora Senac São Paulo: São Paulo, 2007.

GIGLIO, Zula Garcia. *Identidade e Criatividade: Percursos*. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise (Orgs.). *Da criatividade à inovação*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos**. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise (Orgs.). *Da criatividade à inovação*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009.

PLIGHER, Simone. **Mediação de Conflitos e Criatividade: Uma parceria necessária**. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise (Orgs.). *Da criatividade à inovação*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1930/1987.

Implementação do ambiente virtual de aprendizagem (ava) edmodo no acompanhamento e orientação de trabalhos de conclusão de curso (tcc)

Décio Luiz Reis, REIS DL.

Resumo

Os baixos índices de finalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado pelos alunos de graduação em Sistemas de Informação da Faculdade La Salle – Manaus, vinham sendo acompanhados com apreensão pela coordenação do curso, principalmente em função da maioria do grupo ser composta por alunos que concluíram todas as disciplinas da estrutura curricular do curso e que estavam pendentes apenas da entrega e defesa do TCC. Verificou-se que esse fator contribuiu de forma decisiva para uma queda na motivação do aluno, estabelecendo uma relação direta com o não cumprimento das metas para a entrega do trabalho. Outro fator que verificamos potencializar a desistência dos discentes ao longo do desenvolvimento do trabalho, é a exigência de desenvolvimento de um produto para apresentação à banca, exigindo o domínio de competências teóricas e práticas na área. Nos dois semestres anteriores à implementação do projeto, os percentuais de entrega de trabalhos, ao final do semestre para defesa de TCC's, foram de 15,68% e 24,39% respectivamente, considerando o número de discentes inscritos na disciplina. A partir dessa observação e da experiência positiva da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Edmodo em outras disciplinas, a condução da disciplina TCC foi alterada e passou a empregar uma metodologia muito mais próxima dos conceitos de Gestão de Projetos do que de uma orientação acadêmica tradicional. Tomando como base um cronograma construído entre orientador e discente, o docente responsável pela disciplina estabeleceu pontos de verificação do andamento dos trabalhos, permitindo um melhor acompanhamento dos trabalhos. Oportunizar, a partir do AVA, a interação entre todos os discentes e entre estes e os diversos orientadores, possibilitou o compartilhamento de ideias, impulsionou a autoria e a coautoria, bem como a construção de novas habilidades e novos conhecimentos. A avaliação constante do andamento do trabalho ao longo do semestre, com a atribuição de conceitos intermediários e a introdução de duas oportunidades de validação do trabalho, permitiu que os ajustes necessários fossem feitos em menor lapso de tempo. No primeiro semestre de aplicação da metodologia, o índice de apresentação dos trabalhos já apresentou resultados expressivos e os indicadores mostram um incremento constante e positivo.

Palavras-Chave: edmodo, TCC, ambientes virtuais

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - COPPE/UFRJ, Brasil. Coordenador do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade La Salle – Manaus. Email: decio.reis@lasalle.org.br



Introdução

As ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) possibilitaram a inserção de milhões de brasileiros ao grupo de usuários da Internet e, principalmente, das redes sociais. Segundo o Facebook (2014), existem 107 milhões de usuários da rede social no Brasil, dos quais 89 milhões acessam o site todos os meses e 59 milhões acessam todos os dias. Deste total, 68 milhões de acesso são feitos por smartphone. Até 2017 o Brasil terá 70,5 milhões de smartphones ativos (IDGNOW, 2015). Hoje estão habilitados 38,8 milhões de aparelhos smartphone. As instituições de ensino não podem ignorar a eloquência desses números e precisa desenvolver ferramentas e estratégias que gerem efeitos positivos para a formação discente e mesmo docente, expandindo a ação pedagógica para fora da sala de aula.

Considerando esse universo, em Damásio (2007) destaca-se a importância relativa cada vez maior que a tecnologia passa a ter na organização social e no modelo de produção da sociedade contemporânea, modificando a estrutura social da experiência educativa. Essa experiência educativa acontece na ação do indivíduo sobre si mesmo e a partir da interação promovida com outros indivíduos, que envolve entidades biológicas e culturais em ambientes sociais e naturais. As redes sociais são novos ambientes, onde são promovidas novas formas de interações. Destaca-se aqui que, a conceituação de interatividade, pode ser considerada por pelo menos dois contextos distintos: a primeira quando refere-se a uma propriedade intrínseca da tecnologia e a segunda quando refere-se à experiência do contato do homem com a máquina. A interatividade proporcionada pelos ambientes virtuais das redes sociais, deve ser considerada como mais um produto da mudança tecnológica promovida pelas TIC's, que migrou, de um padrão unidirecional, massivo e sem a participação do receptor, para ferramentas bidirecionais, individualizadas ou voltada para grupos de interesse e que valoriza e exige a participação ativa de todos os integrantes do processo (DAMÁSIO, 2007). Netto (2010) destaca o papel desafiador que o docente deve desempenhar, de forma a promover no aluno a busca de novos conhecimentos e competências, incentivando que os discentes aprendam uns com os outros a partir da expansão das relações sociais da comunidade acadêmica, o que é facilitado pela introdução de um ambiente como o das redes sociais, que promove a interatividade e propicia a troca de experiências.

O crescimento do acesso à Internet a partir de dispositivos móveis, é uma realidade e, para que seu potencial seja plenamente explorado, é necessária uma análise das características dos aplicativos mais utilizados para esses dispositivos, que possuem limitações técnicas que restringem os recursos a serem empregados no seu desenvolvimento. As limitações de armazenamento, de tamanho de tela, de usabilidade na entrada de dados e de disponibilidade de conexões rápidas de Internet, são fatores que precisam ser considerados para as aplicações projetadas para esses dispositivos.

Quando são avaliadas as principais características dos aplicativos para dispositivos móveis, verifica-se que foram desenvolvidos para valorizar mensagens curtas e não longos parágrafos. Na prática, para o Twitter tudo deve caber em 140 caracteres, posição que a partir de 2015 está sendo revista. O WhatsApp até aceita uma quantidade maior de caracteres, mas ninguém quer receber um texto que ocupe uma enorme coluna em uma tela reduzida e uma grande quantidade de espaço em uma memória limitada. Quando isso ocorre, simplesmente o texto não é lido. Após breve análise, é possível inferir que, por conta dessas limitações e de interesses comerciais, as plataformas de comunicação disponíveis privilegiam o fato, a notícia, a propaganda, sem espaço para explicações, considerações mais profundas ou para as reflexões necessárias para o correto e perfeito entendimento do objeto apresentado. O que importa é a quantidade de notícias e informações que se consegue enviar e receber, sem considerar a importância dessa para o emissor ou para o receptor e sem prestar muita atenção em determinar se a notícia veiculada habilita ou não alguém a responder sobre as suas razões ou implicações. Uma postagem é recebida, reenviada, compartilhada, sem que ocorra um processo de reflexão sobre esta ou uma busca por informações mais aprofundadas, que possibilite um posicionamento pessoal crítico, fundamentado nas convicções decorrentes do processo de avaliação, análise e conclusões.

Essa tendência não existe apenas nas conexões digitais, ocorre também na televisão, onde o espectador é bombardeado por notícias que precisam ser reduzidas a poucos segundos, onde a quantidade é o que conta, e assuntos, os mais diversos, são concatenados de forma a cobrir a maior quantidade de informação no menor período de tempo possível. Afinal tempo é dinheiro. O problema é que informação em excesso não é garantia de geração de conhecimento, muito pelo contrário, pode dificultar a separação do que é importante daquilo que sequer deveríamos ter perdido tempo em processar. Se nos dedicarmos a ler tudo que nos chega por email e redes sociais, não sobraria tempo para absolutamente mais nada (BOTTON, 2014).

A utilização das redes sociais como instrumento de mobilização é uma prova da força que esses instrumentos tecnológicos possuem de permear a sociedade. As redes sociais estão se mostrando eficazes para ações bem definidas, com uma meta quantitativa a ser atingida, mas são também um foco de contaminação que pode adquirir contornos prejudiciais e perigosos, quando atingem uma população que tem dificuldades em processar o conteúdo que lhe é entregue. O veículo foi aprimorado sem que emissores e receptores fossem dotados da adequada capacidade de processar, entender e filtrar o que lhes é entregue. É necessário também aprimorar o uso dessas ferramentas, de forma que proporcionem mais oportunidades para gerar conhecimento e não somente velocidade em difundir notícias, priorizando a qualidade e a responsabilidade do que é veiculado e não a quantidade de material produzido. Deve-se lembrar, ainda que o conteúdo digital, embora ocupe apenas bytes, necessita de uma infraestrutura física e de espaço nos discos dos servidores para serem armazenados, com considerável demanda de energia elétrica para sua alimentação e refrigeração. Assim, além de não contribuir para o aprimoramento do conhecimento das pessoas, essa massa de informações afeta, inclusive, a sustentabilidade do planeta.

Apesar dos esforços de algumas organizações em desenvolverem ambientes voltados para fins educacionais semelhantes aos dos aplicativos mais populares da Internet, estas ações não foram suficientes para fazer com que essas tecnologias permitissem efeitos positivos no processo ensino-aprendizagem, isso considerando todos os níveis de ensino. Uma grande parte dos AVA's existentes no mercado possuem interfaces que, embora tecnicamente bem projetadas, não caíram no gosto da comunidade acadêmica. Uma das possibilidades para explicar o sucesso de softwares que remetem os usuários à ambientes similares às interfaces das redes sociais é abordado por Fialho (2010), quando discorre sobre as teorias que abordam a percepção visual e o reconhecimento de padrões. A teoria de atributos defende que o reconhecimento de padrões é realizado a partir da análise dos atributos provenientes de um estímulo recebido. Já as teorias de Gabarito consideram que gabaritos existentes na memória de longo prazo são responsáveis pela equiparação destes com os estímulos recebidos. A teoria de Protótipo advoga pela existência de descrições ou protótipos estruturais armazenados na memória, ignorando entretanto a influência do contexto no processo de percepção. Essas podem ser justificativas para a melhor aceitação, por parte dos usuários, de uma interface que remete às redes sociais. A utilização constante desses softwares podem ser responsáveis por padrões, gabaritos, conjuntos de atributos ou protótipos estruturais que favorecem a aceitação dos softwares.

Um dos maiores desafios dos profissionais da educação é incorporar as ferramentas tecnológicas ao ambiente acadêmico, sem que isso se torne mais um obstáculo para alunos e professores. Essa é uma discussão que se faz presente, nos últimos anos, na pauta de todas as instituições de ensino. É consenso que não há fórmula única e simples que proporcione os resultados que todos desejam. A realidade indica que, na maioria das instituições de ensino, as TIC's não foram incorporadas de forma plena às atividades acadêmicas. Excluímos dessa discussão seu uso na administração das salas de aula de Ensino a Distância (EAD) e na disponibilização de materiais e conteúdos (Blogs, sites, entre outros). A concentração deve ser na gestão do processo ensino-aprendizagem, que entendemos como o fator mais importante a ser considerado. O maior efeito proporcionado pela educação é o de atuar como facilitador para os indivíduos liderem com as rápidas mudanças econômico-sociais, inclusive as tecnológicas, indicando que a velocidade de avanço da tecnologia e a educação precisam caminhar juntas para que os efeitos sejam maximizados (PACK, 2005).



Outro desafio que se apresenta, é a necessidade de desenvolver mecanismos que possibilitem um maior e melhor aproveitamento dos cursos de educação a distância, que são fundamentais para a democratização da educação em um mundo cada vez mais competitivo. Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), realizaram um amplo trabalho de pesquisa em que foram considerados os fatores decorrentes da ótica dos professores do ensino a distância comparada com professores do ensino presencial, e aponta as especificidades que precisam ser consideradas para que a modalidade não presencial possa continuar tendo, no docente, o ponto central do processo ensino-aprendizagem.

O crescimento da população mundial e a maior longevidade desta população, possibilita o cálculo dos investimentos necessários para a educação nas próximas décadas. As estimativas apontam para a inviabilidade da expansão do sistema educacional presencial de ensino, não só em função dos custos de construção da infraestrutura necessária para atender à crescente e constante ampliação da demanda, mas também na formação da quantidade de docentes necessários para garantir disponibilidade e qualidade o sistema educacional. Além desses desafios, serão necessárias ações que permitam alinhar os processos educacionais com os importantes desafios que a sociedade contemporânea precisa vencer, como os problemas urbanos e a conservação das condições de vida do planeta. A aplicação das tecnologias disponíveis, pode e deve, reduzir, por exemplo, o deslocamento de docentes e discentes a um local específico com a finalidade de ter acesso ao conhecimento, sem que isto represente qualquer perda na qualidade ou na profundidade da sua formação. Grandes organizações já utilizam os recursos proporcionados pelas TIC's para promover a capacitação de colaboradores ao redor do mundo e a Escola, em todos os seus níveis, necessita incorporar estas experiências às suas ações, como uma forma de reduzir custos diretos e indiretos. O sucesso desses processos permitirá alcançar uma parcela cada vez maior da população, que ainda se encontra excluída do acesso a uma educação de qualidade, em um mundo onde as TIC's fizeram com que as três principais grandezas físicas (massa, espaço e tempo) fossem desafiadas.

Seleção da ferramenta a ser empregada

Os primeiros movimentos no sentido de introduzir um ambiente de tecnologia voltado para o processo ensino-aprendizagem no curso de Sistemas de Informação da Faculdade La Salle – Manaus, foram executados em 2008. Nesse ano foi implementado um Blog onde, além de operar como um canal de comunicação do curso, era empregado na distribuição de conteúdos. Vale salientar que, apesar das restrições, o Blog se mantém ativo até hoje, por ter se tornado referência para os discentes. É utilizado como um mural eletrônico para divulgação de informações do Curso. Foram percebidos dois problemas na operação do Blog:

- a) O primeiro foi a questão administrativa do Blog, que foi compartilhada com todos os professores, porém isso mostrou-se inviável. Na prática, em função dos docentes não terem assumido o Blog como um ambiente compartilhado (a visão era de que o Blog era do Curso e sua administração do Coordenador), nenhum professor, apesar do compartilhamento da senha de acesso, publicou uma única mensagem no Blog, optando pela criação de soluções pessoais para atenderem às demandas das suas turmas;
- b) A impossibilidade de publicar, diretamente no Blog, arquivos em formato PDF ou de texto e planilhas, obrigava a postagem de links que apontavam para outros sites, onde os conteúdos eram salvos, o que exigia dos alunos um cadastro nesses sites específicos, tornando o processo mais lento e gerando insatisfações.

A falta, à época, de uma melhor opção, fez com que a solução implementada fosse mantida até o desenvolvimento de outra solução que atendesse às necessidades, permitindo aos docentes o

acesso à um ambiente que proporcionasse uma maior interatividade com os alunos e permitisse a publicação de conteúdo. No ano de 2010 foi elaborado um projeto de instalação e configuração de um servidor Moodle, que permitiria também o suporte às disciplinas oferecidas na modalidade a distância. Essa tentativa foi inviabilizada pelas exigências de banda de Internet para permitir o acesso dos alunos ao servidor, o que exigiria um investimento em infraestrutura de rede e teria um custo mensal da ampliação da banda de Internet, o que que inviabilizou o projeto.

Um novo projeto foi implementado com o objetivo de identificar um software que operasse na plataforma WEB e que atendesse aos requisitos estabelecidos previamente. Após uma avaliação, que envolveu quatro docentes do curso e que avaliou três outras ferramentas para AVA's, a recomendação foi pela adoção do Edmodo, que foi o software que apresentou maior pontuação dentro dos critérios estabelecidos. Esses critérios foram: disponibilidade, suporte a dispositivos móveis em plataformas diversas, facilidade de acesso, suporte ao idioma, restrições de quantidade de integrantes e números de disciplinas/salas de aula, existência de ferramentas sociais, repositórios de conteúdos e interface amigável. O estudo, que também envolveu os discentes, teve avaliações objetivas mas com exigência da justificativa da nota aplicada. Os textos das justificativas foram avaliados com a técnica de análise de conteúdo, e, em seguida, as notas foram validadas. Na fase seguinte foram estabelecidas as diretrizes metodológicas a serem seguidas na condução das disciplinas, considerando a introdução da ferramenta. É interessante registrar que, mesmo em um curso da área da Computação, houve resistência inicial por parte dos docentes em adotar a ferramenta, processo que levou dois semestres. Hoje todos os professores utilizam a ferramenta e não consideram deixar de utilizar.

O ambiente edmodo

O Edmodo pode ser definido como um produto que reúne, em uma única ferramenta, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uma Rede Social Educacional (RSE). É um software desenvolvido para a plataforma WEB e que possui também um aplicativo para smartphones, baseados nas plataformas Android, IOS e Windows Phone. Todos os usuários cadastrados no sistema, a cada postagem destinada a este ou que envolva um grupo ao qual o usuário pertença, receberá, automaticamente, um email com o conteúdo integral da mensagem postada no ambiente Edmodo. O mesmo ocorre com os docentes cadastrados no grupo. Caso o receptor tenha em seu smartphone o aplicativo Edmodo ativo, este receberá uma indicação visual de que existem mensagens e poderá acessar todas as informações disponibilizadas. Isso garante que a informação é recebida praticamente em tempo real.

Como um AVA tradicional, o Edmodo tem características que envolvem as funções de publicação de conteúdo e de controle de atividades executadas pelos discentes, permitindo um acompanhamento do desempenho destes na execução das atividades. O segundo componente do produto é definido pela interface similar à utilizada pelas aplicações para redes sociais, possibilitando o contato em tempo real entre docentes, discentes e pais ou responsáveis (quando aplicável). Essa agregação de funções e a similaridade da interface com conhecidos softwares de redes sociais, permite que o ambiente se aproprie das experiências prévias dos usuários no que se refere à operação, o que, na fase inicial de uso, reduz a possibilidade de rejeição pelo desconhecido que qualquer nova ferramenta tecnológica causa em um primeiro momento. O Edmodo é um, entre vários outros produtos que se apresentam como solução para o projeto de ambientes virtuais voltados para a educação, porém, apresenta vantagens em relação aos outros softwares disponíveis no mercado, principalmente pelo fato de ser gratuito, apresentar interface em português e não ter limitações no número de alunos, professores e salas de aula.

Existem três tipos de usuários pré-definidos para a utilização do software que são professores, alunos e pais ou responsáveis. Para alunos e responsáveis existem limitações com relação às ferramentas administrativas do ambiente e para acesso aos registros de outras turmas ou usuários. O início do processo de criação de uma turma cabe ao professor que, após um



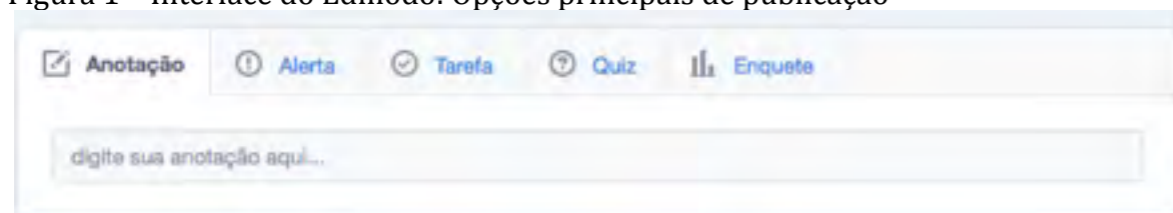
cadastro pessoal, prévio, tem acesso à tela principal do software, que lhe permite criar turmas, liberar o ingresso dos alunos, aceitar ou rejeitar participantes, e realizar o gerenciamento das atividades. Os pais e responsáveis são usuários que podem acessar o ambiente e acompanhar as atividades executadas em cada sala de aula.

O Edmodo oferece recursos para os docentes que permitem o compartilhamento de material a partir da opção Biblioteca, o acompanhamento do desempenho de cada discente a partir da opção Progresso, e também o contato individual, com um pequenos grupo ou com todos os discentes e docentes cadastrados. Possibilita ainda o controle de acesso ao material disponibilizado ao permitir estabelecer as permissões de acesso às pastas disponibilizadas no ambiente. Estas funções, de cunho mais administrativo, facilitam o gerenciamento individual dos discentes e das turmas, possibilitando o controle de todas as atividades propostas e necessárias para o que o processo ensino-aprendizagem aconteça com maior controle e segurança. O sistema permite o lançamento de notas e existe uma opção de premiação, onde são atribuídas medalhas e distinções que podem, em algum momento, servir para indicar a participação efetiva dos alunos nas atividades propostas individual ou coletivamente.

A Figura 1 mostra as opções de publicação permitida pelo Edmodo que estão nas abas superiores:

- Anotação – Permite a publicação de texto, anexando arquivos, links ou itens da biblioteca. Permite ainda o agendamento das mensagens;
- Alerta – Permite apenas a publicação de mensagens com um limite de caracteres;
- Tarefa – Permite a disponibilização de tarefas agendando a data e hora de encerramento para a entrega dos trabalhos;
- Quiz – Permite a montagem e disponibilização de avaliações;
- Enquete – Permite o lançamento de questões que podem servir para a avaliação constante da qualidade do trabalho docente.

Figura 1 – Interface do Edmodo: Opções principais de publicação



Fonte: Adaptado pelo autor de EDMODO (2015)

Além das ferramentas administrativas, que caracterizam o AVA, o software possui recursos de uma RSE, onde alunos e professores podem interagir entre si dentro da mesma turma, com outras turmas ou mesmo com outras instituições que utilizem o software. Isso permite uma integração de competências e a socialização de conteúdos, experiências ou mesmo de problemas. Esse ambiente, da mesma forma que uma rede social, foi desenvolvido para maximizar a interação entre os usuários, o resultado, é um ambiente favorável ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A comparação do ambiente de RSE do Edmodo com o ambiente do Facebook é inevitável, incluindo a comparação das funcionalidades de cada um. É comum, quando da apresentação do Edmodo em eventos para docentes, o questionamento de porque não utilizar o próprio Facebook para essa finalidade, ao invés de empregar um outro software. Essa opção, que verificamos ser comum, com docentes criando grupos específicos para atender às disciplinas ministradas por esses, também foi observada e avaliada. As conclusões foram de que existe um grande inconveniente que são das distrações a que os discentes, e mesmo docentes, são submetidos com o uso do Facebook. Uma vez conectado ao sistema, todos ficam visíveis à sua rede de contatos,

assim, além das distrações causadas pelas postagens extra-grupo, as mensagens instantâneas recebidas impedem a manutenção das condições mínimas e necessárias para que o processo ocorra sem prejuízos. Ao problema relatado deve-se somar ainda as limitações de acesso ao Facebook, relacionadas às restrições de segurança das redes corporativas, que normalmente restringem o acesso ao site.

O ambiente edmodo na disciplina de trabalho de conclusão de curso (tcc)

Um trabalho especial envolveu todos os alunos matriculados na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao longo de quatro semestres, foram verificados baixos índices de entrega e aprovação do TCC dos alunos de graduação do curso de bacharelado em Sistemas de Informação, e estes resultados vinham sendo acompanhados com apreensão pela coordenação do curso, principalmente em função da maioria serem alunos que concluíram todas as disciplinas da estrutura curricular do curso e que estavam pendentes apenas da entrega e defesa do TCC. A partir de entrevistas com os alunos, verificou-se que esse fator contribuiu de forma decisiva para uma queda na motivação do aluno, estabelecendo uma relação direta com o não cumprimento das metas para a entrega do trabalho. Um outro fator que potencializa a desistência dos discentes ao longo do desenvolvimento do TCC, é a exigência de desenvolvimento de um produto para apresentação à banca. Nos dois semestres anteriores à implementação do projeto, os níveis de defesa de TCC's foram de 15,68% e 24,39% respectivamente. A partir dessa observação e da experiência positiva da utilização do Edmodo em outras disciplinas, a condução da disciplina TCC foi alterada e passou a empregar uma metodologia muito mais próxima dos conceitos de Gestão de Projetos do que de uma orientação acadêmica tradicional.

O projeto envolveu dez professores do curso, 82 (oitenta e dois) discentes em 2014/1 e 57 (cinquenta e sete) discentes no semestre de 2014/2. Foi implementada uma biblioteca com mais de cem itens que podem ser acessados a partir de um computador ou de um dispositivo móvel. Isso permite que o discente possa dar continuidade ao seu trabalho em qualquer ponto que esteja, desde que tenha acesso à Internet. Essa ampliação de acessibilidade foi um dos fatores que contribuíram para o implemento dos resultados.

Todos os alunos foram orientados para ingressarem no ambiente Edmodo no grupo criado para a disciplina de TCC. Como primeira tarefa o grupo foi instado a elaborar o cronograma do seu trabalho de TCC em conjunto com o orientador, e esse passou a ser o elemento de acompanhamento para cada etapa do trabalho. Foram estabelecidos pontos de verificação ao longo do semestre e todas as comunicações não presenciais passaram a ser realizadas através do ambiente Edmodo. Outra ação tomada foi que o docente responsável pela disciplina estabeleceu duas datas ao longo do semestre para a apresentação de sessões de posters, como uma qualificação intermediária da disciplina. Nessas duas oportunidades, os trabalhos foram apresentados a pelo menos dois docentes do curso e foram atribuídas notas que foram computadas para a nota final do trabalho. Isso eliminou uma distorção que era a atribuição de uma única nota para o trabalho, o que ocorria apenas na defesa final do trabalho, perante a banca. Essa nova metodologia permitiu a verificação do andamento dos trabalhos e a tomada de ações corretivas tomadas a tempo de garantir o sucesso do trabalho.

Outro benefício alcançado com a implementação do Edmodo, foi oportunizar a interação entre todos os alunos matriculados na disciplina e entre estes e os diversos professores orientadores. Isso possibilitou o compartilhamento de ideias, impulsionou a autoria e a coautoria, bem como a construção de novas habilidades e conhecimentos. A socialização das correções dos trabalhos e observações dos diversos professores orientadores que atuam no curso, permitiu uma equalização dos fatores considerados na avaliação dos trabalhos, evitando que existam diferenças importantes nas notas atribuídas, por cada professor, em fatores puramente de ordem técnica como formatação e obediências às normas. Dessa forma, foi possível concentrar a atenção em fatores mais importantes e que merecem maior atenção, como a metodologia empregada, a consistência dos objetivos e o alinhamento destes com o referencial teórico empregado.



Resultados obtidos

A utilização do ambiente, especificamente para a disciplina de TCC, permitiu um acompanhamento mais próximo do trabalho desenvolvido pelos alunos, bem como a identificação antecipada das evasões, permitindo que medidas mais objetivas e individualizadas fossem tomadas em menor espaço de tempo. A disponibilização dos conteúdos de caráter geral da disciplina, dos conteúdos referentes às orientações metodológicas de desenvolvimento do projeto e da monografia, além das normas a serem atendidas, possibilitou um maior grau de homogeneidade dos trabalhos apresentados, com reflexo na qualidade dos mesmos. A avaliação contínua da qualidade das orientações, por parte dos discentes, impulsionou a oferta de conteúdo mais qualificado por parte dos orientadores, isso, somado a um acompanhamento mais próximo do docente da disciplina TCC, tendo como base o cronograma de desenvolvimento apresentado, resultou em considerável avanço na participação dos discentes e dos docentes nas atividades propostas pela disciplina ao longo do semestre.

As ferramentas disponibilizadas pelo ambiente reduziram o volume de emails que transitavam entre discentes e seus orientadores, bem como outras formas de comunicações trocadas. A concentração da comunicação no ambiente, impede o extravio de trabalhos, o não recebimento de material e reduz os conflitos que sempre ocorrem ao longo do semestre. A socialização dos trabalhos entre todos os professores, permitiu ainda benefícios secundários para o curso. O primeiro foi viabilizar a identificação de trabalhos com potencial inovador. Isso permitiu que dois projetos fossem retrabalhados e melhor qualificados, para em seguida serem submetidos a Editais da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. O segundo benefício, já mencionado, foi a padronização de critérios de avaliação dos projetos, e o terceiro foi a identificação imediata de problemas que merecem uma ação rápida e enérgica, como a cópia e a compra de trabalhos, uma vez que o acompanhamento mais próximo reduz a possibilidade de sucesso de estratégias desse tipo.

Como resultados intermediários do projeto, uma vez que o mesmo ainda se encontra em andamento, já no primeiro semestre de aplicação da nova metodologia da disciplina, o índice de apresentação dos trabalhos subiu de 24,30% para 55,55% dos projetos inscritos para defesa. Esse crescimento foi acompanhado pelo índice de aprovações que, no último semestre, foi superior a 92%. O maior rigor no acompanhamento dos trabalhos fez com que, os próprios alunos optassem por não entregarem as monografias que não atenderam às diversas etapas de avaliação introduzidas pelo novo formato de trabalho. Os novos métodos expõem as falhas e a falta de condições de aprovação de trabalhos fica visível. Com isso, os conflitos praticamente foram eliminados.

Os resultados mostram também que houve uma melhoria no aproveitamento e na satisfação dos alunos, que passaram a contar com o apoio de um ambiente similar, em design, ao dos aplicativos mais populares das redes sociais, apresentando também um efeito positivo no trabalho dos docentes, onde, mesmo os que não possuem um excelente domínio das ferramentas tecnológicas, identificaram o potencial da ferramenta para a melhoria do trabalho. O processo de implementação, ao longo dos últimos quatro semestres, mostrou que a qualificação dos docentes nas tecnologias, não é suficiente para que os resultados sejam positivos. Ajustes na metodologia empregada em sala de aula foram necessários para que fossem adequadas às novas possibilidades que o uso da ferramenta proporcionou. O processo até aqui desenvolvido demonstrou que não há como promover mudanças sem ações realmente inovadoras que promovam um novo paradigma para o processo educativo.

Referencias

BOTTON, Alain de. **The News – A User’s Manual**. New York: Vintage Books, 2014.

DAMÁSIO, Manuel José. **Tecnologia e Educação – As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo**. Lisboa: Nova Vega, 2007.

EDMODO. **Site institucional**. Disponível em <http://www.edmodo.com>, acesso em maio, 2015.

FIALHO, Francisco Pereira. **Psicologia Cognitiva**. In: **NETTO, Alvim Antônio de Oliveira**. IHC e a Engenharia Pedagógica. Florianópolis: Visual Books, 2010.

IDGNOW. **Site institucional**. Disponível em <https://www.idgnow.com.br>, acesso em maio, 2015.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). **A docência virtual versus presencial sob a ótica dos professores**, pg. 41 – 57. In: *Polidocência na Educação a Distância – Múltiplos Enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PACK, Howard. **A Pesquisa e o Desenvolvimento no Processo de Desenvolvimento Industrial**, Pg. 101-133. In: KIM, Linsu; NELSON, Richard R. (Orgs.). *Tecnologia, Aprendizado e Inovação – As experiências das Economias de Industrialização Recentes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.



O projeto integrador nos cst do EAD do Claretiano

Elvisney Aparecido Alves, ALVES, EAA.

Resumo

Introdução: Este trabalho é um relato de experiência dos desafios enfrentados nos Cursos Superiores de Tecnologia da área de gestão, na modalidade a distância, do Claretiano Centro Universitário, quanto a metodologia de oferta do Projeto Integrador (PI) e seu resultado. **Relato de Caso:** Todo semestre a coordenação de curso faz uma chamada para introduzir o estudante ao desafio de elaboração do PI e envia recado sobre o rigor adotado na avaliação. Ademais, o Plano de Ensino e Guia de Estudos de uma das disciplinas explicita outras orientações necessárias. Durante o semestre, um fórum aberto serve de importante canal para a troca de informações e orientações. É possível constatar que o resultado dos estudantes mantém relação direta com a qualidade da interação no fórum. **Conclusões:** Na direção da formação integral do ser humano, a elaboração do PI representa a oportunidade de promover a responsabilidade acadêmica do estudante e cabe aos educadores garantirem que ela não seja desperdiçada.

Palavras-chave: Projeto Integrador, claretiano, ensino a distância.

Introdução

A sociedade brasileira contemporânea é desigual, autoritária e carrega certa informalidade em suas práticas, desviando-se do respeito à hierarquia formal, bem porque nos faltam padrões cívicos. Mas, sobretudo, nossa sociedade é religiosa e é na religiosidade popular brasileira que está nossa principal fonte de esperança e é na escola que adquirimos o sentimento de igualdade, ainda que socializado num espaço simbólico. (1)

Numa perspectiva recente de acelerado progresso tecnológico e científico, houve várias mudanças na atual concepção de ensino e aprendizagem com a introdução e a utilização das tecnologias da comunicação e informação em nossa sociedade. Surgiu a possibilidade e a necessidade de introduzir o uso da informática na educação e nos processos de ensino-aprendizagem, como elemento tecnológico eficiente para inovar e dinamizar tanto seus métodos quanto suas técnicas.

Ademais, num contexto marcado pela redemocratização do país e por mudanças significativas nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, os desafios propostos pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional vêm consolidar também a busca pela democratização do acesso e da melhoria da qualidade da educação. A aprovação da Lei de Dire-

Professor/Coordenador - Claretiano Centro Universitário



trizes e Bases da Educação Nacional representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo implantadas pelo governo, dentre elas, a regulamentação da educação profissional, prevista nos artigos 39 a 42 da mesma lei, referentes ao ensino profissional. (2)

Dentro desse contexto, o PARECER CNE/CES 436/2001 de 02/04/2001, que trata especificamente dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos, aponta claramente que “[...] conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta”. (3)

Em outras palavras, significa reconhecer que não apenas as organizações de trabalho, as formas de convivência social estabelecidas na atualidade e o exercício da cidadania vêm sofrendo os impactos dos avanços tecnológicos e da facilidade de acesso às informações, mediante a disseminação do uso das tecnologias da comunicação e informação, mas também a educação profissional como parte essencial do caráter nacional está em transformação. É nessa direção que o PARECER CNE/CES 436/2001 faz fundamental análise e afirma que a educação profissional é “[...] uma importante estratégia para que os cidadãos [jovens e adultos] tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (3).

Este trabalho é um relato de experiência que tem por objetivo expor os desafios centrais enfrentados nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) da área de gestão empresarial, na modalidade a distância, do Claretiano Centro Universitário, voltando sua atenção especificamente para a metodologia de oferta do Projeto Integrador e o resultado relativo alcançado pelos seus estudantes. Seria desnecessário lembrar o quanto nosso caráter nacional, de maneira geral, busca resultados fáceis no curto prazo, se não fosse próprio do compromisso educacional difundir práticas mais éticas nos comportamentos sociais, nas suas várias dimensões.

Formação integral e educação profissional

Antes de relatar a experiência de caso vivenciada na condução dos trabalhos acadêmicos que resultam na elaboração dos Projetos Integradores pelos estudantes nos Cursos Superiores de Tecnologia, da área de gestão, do Claretiano Centro Universitário, se faz necessário expor as premissas do Projeto Educativo desta Instituição de Ensino Superior. Tal necessidade deve-se ao fato de que a elaboração dos Projetos Integradores pelos estudantes não significa apenas o cumprimento de um componente curricular daqueles cursos, mas uma etapa da formação acadêmica que precisa ser vivenciada com responsabilidade por fazer parte de um plano educacional institucional que objetiva ir além da mera formalidade curricular.

O Claretiano Centro Universitário, mantido pela Ação Educacional Claretiana, adota um projeto educativo voltado para uma educação humanista e dentre suas características: “[...] explicita o compromisso com a formação humana em todas as suas dimensões, estabelecendo um compromisso com a ética e a cidadania pautada nos valores cristãos”. (4)

Nessa direção, o Projeto Educativo Claretiano (PEC) busca criar uma educação que promova a formação de uma pessoa aberta para a vida social e que estimule a formação de uma sociedade: fundamentada na dignidade da pessoa humana e voltada para a comunhão social; marcada pela igualdade de todos e pela solidariedade entre as pessoas; pluralista, no sentido de estar aberta aos valores amplos da humanidade, sem preconceitos e discriminações; baseada no diálogo, na participação e na democracia da sociedade civil; voltada para a superação da contradição entre as injustiças sociais e as exigências do Evangelho; compromissada com a plena liberdade de associação e de organização e a efetiva oportunidade para todos serem ouvidos e respeitados, com direito de manifestação pública e privada da sua fé. (4)

Na essência, ainda que a tarefa seja complexa e recompensadora, o ideal de sociedade que se busca formar a partir do Projeto Educativo Claretiano (PEC) é aquele que respeita o ser

humano como pessoa, reconhece suas diversas dimensões (biológicas, psíquicas e espirituais) e considera “[...] os valores éticos como norteadores da conduta humana e como critério básico e fundamental do comportamento social”. (4)

Por essas razões, a missão do Claretiano Centro Universitário e de todas as instituições de ensino mantidas pela Ação Educacional Claretiana é: “[...] capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante uma formação integral. Esta missão se caracteriza pela investigação da verdade, pelo ensino e pela difusão da cultura, inspirada nos valores éticos e cristãos e no Carisma Claretiano que dão pleno significado à vida humana”. (4)

Na Carta de Princípios (5), derivada do Projeto Educativo Claretiano (PEC), resulta a proposição de sete princípios que orientam os propósitos educacionais e de gestão das instituições de ensino: SINGULARIDADE (“Cada pessoa merece atenção, respeito e valorização na comunidade educativa”); ABERTURA (“A comunidade educativa está aberta ao diálogo e deseja servir às pessoas, à sociedade e ao mundo”); INTEGRALIDADE (“A Comunidade Educativa é profética e facilitadora da construção responsável de si e da investigação da verdade”); TRANSCENDÊNCIA (“Queremos melhorar o que somos e fazemos”); AUTONOMIA (“Cada um deve responder com empenho pelo bem de todos”); CRIATIVIDADE (“Queremos ser criativos e proativos no cumprimento de nossa Missão”); e SUSTENTABILIDADE (“Queremos que a instituição viva e faça viver”).

Importante destacar que na Carta de Princípios se reconhece que esses princípios orientam todas as ações educativas, de administração, de relacionamento com a comunidade, do relacionamento interpessoal na organização e de gestão das instituições. São, portanto, princípios que apontam a finalidade da própria educação numa organização educacional de tradição católica e transcendem os modismos de comportamentos e de gestão contemporâneos. (5)

Devido a direção da evolução social e as grandes transformações no mundo do trabalho, considerando as novas e cada vez mais flexíveis formas de organização da produção e gestão das organizações, a educação e a qualificação profissionais passaram a ser centrais na vida dos trabalhadores brasileiros.

A história da educação profissional, dita tecnológica, em nosso país remonta as primeiras experiências desde o final dos anos 60, denotando inicialmente papel central ao sistema federal de ensino e as ações do setor público no sentido de formar tecnólogos para atender as necessidades do mercado. Ao longo das últimas três décadas, o enorme crescimento das demandas da sociedade brasileira, no espaço do mercado de trabalho, posicionam os cursos superiores de tecnologia como parte importante da contribuição do setor educacional ao desenvolvimento do país. E, nessa direção, buscando desenvolver suas competências profissionais tecnológicas, o setor privado e os Centros Universitários como partes da estrutura organizacional da educação do país também devem dar sua contribuição ao progresso do país. (3, 6)

Nesse sentido, pressupondo os valores do Projeto Educativo Claretiano (PEC), os princípios dele derivados e considerando o que dispõe o Ministério da Educação (MEC) no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (7), instituído pelo Decreto no. 5.773 (8), de 9 de maio de 2006 e regulamentado pela Portaria Normativa no. 12 (9), de 14 de agosto do mesmo ano, o Claretiano Centro Universitário quer oferecer cursos de tecnologias que deem conta de apresentar e debater com o público interessado os principais conceitos na área da gestão empresarial.

É claro, não se trata apenas de conhecimento específico da área, mas também de conhecimentos que deem a base científica e ética para o educando pensar e realizar a gestão empresarial, transformando a sociedade. Dessa forma, a formação profissional do cidadão no Claretiano Centro Universitário passa por questões gerais e específicas da gestão empresarial, buscando a compreensão e domínio de conceitos e teorias pertinentes da área, bem como a apreensão de valores éticos que apoiem a tomada de decisões no mundo organizacional e do trabalho.

Por fim, cabe registrar que tal proposta se justifica porque o Claretiano Centro Universitário dispõe de recursos qualificados na área da gestão empresarial, compreende na sua missão a formação de pessoas para o mercado de trabalho e para a vida e vem desenvolvendo o domínio



de ferramentas tecnológicas voltadas para o ensino a distância. Portanto, pode contribuir para a democratização do ensino em nível nacional e para o desenvolvimento da Nação.

Relato de Caso: o desafio do Projeto Integrador

Conforme previsto, no Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agro-negócio (10) e nos demais cursos de tecnologia, em geral, do Claretiano Centro Universitário, o Projeto Integrador é uma atividade obrigatória para integralização curricular, permitindo ao aluno a formação como Tecnólogo. Tal decisão também se acha incorporada pelo conjunto das IES do país, vindo ao encontro do espírito de flexibilização nos processos de aprendizagem na LDB.

De acordo com o Parecer CNE/CES 239 (11), de 2008, que orienta a legalidade da carga horária de atividades complementares, os Cursos Superiores de Tecnologia podem contemplar Projetos Integradores de disciplinas com o objetivo de estimular a prática de estudos independentes e interdisciplinares, com foco na permanente atualização profissional, de forma contextualizada, buscando adquirir relações com o mundo do trabalho. Além disso, o Parecer CNE/CES nº 261 (12), de 2006, que origina a Resolução No. 3 (13), de 2007, trata do conceito do conceito hora-aula e concebe a incorporação do trabalho discente efetivo, dentro da carga horária mínima dos cursos, compreendendo atividades práticas supervisionadas, seja trabalho individual ou em grupo.

No Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Tecnologia, o Projeto Integrador cumpre seu objetivo geral na medida em que articula o conjunto de disciplinas do semestre ou, pelo menos, a maior e mais importante parte delas, visando desenvolver questões específicas que integrem o referencial teórico estudado no curso com a realidade organizacional vivenciada pelo aluno, ou pesquisada por ele. Assim, o aluno pode integrar realidade e teoria, permitindo que conteúdos estudados ganhem real significado no espaço de suas ações sociais e organizacionais.

No espaço dos objetivos específicos, o Projeto Integrador cumpre as seguintes funções: incitar a aquisição autônoma de novos conhecimentos pelo aluno (a autonomia intelectual); incentivar e incrementar a capacidade de pesquisa da realidade organizacional no mundo do trabalho pelo aluno, sem a pretensão de querer formar pesquisadores científicos; aguçar o espírito crítico do aluno, embasado pelo conhecimento acadêmico; e desenvolver o exercício da cidadania por meio da conscientização sobre questões sociais relevantes, de seus reflexos na sociedade e da ação social reformadora.

Nesse sentido, a elaboração do Projeto Integrador requer do aluno pesquisa bibliográfica e ou pesquisa de campo, conforme o estágio dele no curso, articulando teorias e dados que visam dar forma a um projeto de investigação numa perspectiva interdisciplinar, tendo como referência um tema bem específico a ser desenvolvido. Objetivos geral e específicos, propostos diante de um problema claramente definido, são oferecidos aos alunos como roteiros para a elaboração desse projeto. Assim, os Projetos Integradores assumem a forma de pesquisa bibliográfica sobre um tema ou pesquisa aberta em organizações, articulando as competências dos alunos desenvolvidas ao longo das disciplinas já cursadas e em curso no semestre.

Por conta dessa intenção, as questões propostas no Projeto Integrador devem ser feitas em forma de desafio, procurando instigar a capacidade de planejamento, organização, visão crítica e criatividade do aluno. Ao aluno também caberá o desafio de compreender as teorias, desenvolver sua capacidade de análise crítica e de fazer pesquisa, articulando conceitos apreendidos e aplicando-os de forma objetiva e prática.

É claro, a metodologia para formatação do trabalho e os parâmetros de horas para o planejamento e execução do trabalho são fornecidos aos alunos. De forma abrangente, ao final do processo, os critérios de avaliação do trabalho escrito consideram os seguintes itens: clareza nos objetivos, respeito às normas gramaticais da língua culta, adequação e qualidade da pesquisa bibliográfica, consistência dos dados, interpretação dos resultados e pertinência e coerência das conclusões.

Diante do desafio proposto pelas intenções pedagógicas desse trabalho e com razoável experiência à frente da coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia, sendo quase dez

anos nestes cursos e com mais de vinte e cinco anos de experiência docente, é possível afirmar que o Projeto Integrador é o componente curricular que exige maior atenção por parte dos tutores, dos professores e da coordenação. Despertar a atenção do estudante para a realização desse componente curricular durante o semestre é apenas o primeiro passo na direção de um trabalho acadêmico responsável.

Todo início de semestre, na primeira semana, uma chamada oficial da coordenação de curso, por meio de recado virtual contínuo, introduz o desafio de elaboração do Projeto Integrador tanto aos estudantes quanto aos tutores a distância, bem como são enviadas orientações sobre como fazer citações e é reafirmado o rigor a ser adotado na sua avaliação. Fica claro aos alunos que a identificação de plágio implica em reprovação automática. Além disso, o roteiro do Projeto Integrador, com todas os objetivos e metodologia formal, também seguia nesse recado virtual.

No espaço da sala virtual de uma das disciplinas, aquela que fica diretamente responsável por receber o Projeto Integrador, embora noutras disciplinas seus professores e tutores também deem contribuição ao desenvolvimento do trabalho, um ícone virtual distinto (chamado de “Prática”) é disponibilizado como portfólio para que o aluno entregue seu projeto e visualize a avaliação do mesmo. Aos professores responsáveis, contando com o apoio dos tutores a distância que acompanham o desenvolvimento dos projetos na sala virtual, cabem qualquer intervenção solicitada ou percebida como necessárias pelo aluno.

Antes do ano de 2010, a ferramenta Lista servia como principal instrumento de orientação e comunicação entre o tutor com os alunos na sala virtual, visando apoiar o desenvolvimento dos Projetos Integradores. Alguns poucos alunos interagiam entre eles mesmos pela Lista. Na Lista, o aluno conversa diretamente com seu tutor, mas a conversa é privada, da mesma forma, o aluno podem conversar com outro aluno. Apenas se ele optar, a mensagem pode ser enviada e visualizada por todos os integrantes da sala virtual.

A partir de 2013, o Plano de Ensino e Guia de Estudos de uma das disciplinas do semestre passou a incorporar e a explicitar todas as orientações envolvidas na elaboração do trabalho: tema, objetivos, diretrizes e parâmetros temporais de dedicação. A coordenação de curso continuou a enviar o recado virtual sobre a importância e rigor de avaliação do Projeto Integrador, juntamente com as regras formais de citação acadêmica. Mas, ao invés da Lista, o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado de Curso julgaram melhor optar por fazer a supervisão docente e a intermediação do trabalho na sala virtual, via fórum.

Desde então, durante quase todo o semestre, por dezessete semanas, o tutor a distância mantém um fórum aberto que serve de importante canal para a interação entre ele e os alunos viabilizando livremente a troca de ideias, levantamento bibliográfico e definição de abordagens do tema proposto. Todas as informações postadas no fórum são públicas e, portanto, visualizadas por todos os alunos da sala virtual. No fórum, o tutor também pode disponibilizar as regras formais de citações bibliográficas, reforçando a mensagem da coordenação.

A últimas três semanas do semestre servem para avaliação final do Projeto Integrador pelo tutor e professor responsável e, não é incomum, os alunos receberem retornos com orientação sobre melhorias que possam ser feitas no trabalho, enviando a definitiva versão ainda dentro do semestre. Até mesmo, formas de citação inadequadas que poderiam ser interpretadas como plágio, ganham a oportunidade de alteração, visando fortalecer o aprendizado do aluno, principalmente, aqueles mais desatentos no primeiro semestre do curso cujas bases de conhecimento das normas científicas de citações bibliográficas ainda não estão bem assentadas.

Por conta das alterações na metodologia de oferta e de supervisão do trabalho discente na elaboração do Projeto Integrador foi possível constatar que houve um incremento significativo na troca de informações dentro da sala virtual entre aluno-tutor e aluno-aluno, no espaço do fórum aberto para tais interações, na ordem de 45 (quarenta e cinco) novas mensagens, em média. Isso significou um aumento de quase 105% no fluxo de troca de mensagens, se comparadas com os registros antigos na Lista, em média, na casa de 22 (vinte e duas) mensagens sobre o mesmo tema.



Ademais, por consequência, no processo de avaliação dos Projetos Integradores, o número de reprovações ao final do período vem caindo sistematicamente, tendo sido reduzido à ordem de 23,5 %, em 2013 e 16,3 %, em 2014. Anteriormente, no ano de 2012, o percentual de reprovações estava na casa de 24,7 % dos trabalhos entregues.

No entanto, alguns alunos ainda optam por enviar o Projeto Integrador no semestre seguinte, mesmo que na condição de dependência, como recurso estratégico diante das obrigações profissionais e familiares que são colocadas à frente do interesse acadêmico no curso. Da mesma forma, uns poucos alunos ainda deixam de observar as orientações de participação no fórum e acabam comprometendo o resultado final do trabalho. De maneira geral, quase todos os alunos entregam o trabalho final no limite das dezessete semanas, postando-o nos últimos dias da última semana do prazo oficial.

Conclusões

Na medida em que o Projeto Educativo do Claretiano Centro Universitário visa promover uma formação integral ao ser humano, o estudante encontra maior significado para sua vida quando enfrenta os dilemas éticos e toma consciência de que ele é o ator principal da sua trajetória acadêmica, evoluindo enquanto pessoa. A elaboração semestral do Projeto Integrador representa a oportunidade de promover essa tomada de consciência acadêmica, visto que escrever um trabalho acadêmico não é uma tarefa simples e requer disciplina, compromisso com os estudos e esforço na superação dos limites do próprio estudante.

O acompanhamento pedagógico dirigido, a mensagem da coordenação de curso e as orientações e incentivos da tutoria a distância e dos professores responsáveis corroboram para despertar no estudante o interesse proativo pelo Projeto Integrador, na medida em que se relacionam regras acadêmicas e elementos teóricos apreendidos nas disciplinas com o tema do trabalho e o mundo que ele pode vivenciar na prática. Cabem aos educadores garantirem que tal oportunidade não seja desperdiçada, orientando o trabalho discente e fazendo com que o estudante compreenda sua responsabilidade na apropriação do seu próprio conhecimento, reprovando o plágio sempre que este apareça.

A mudança na metodologia de oferta e orientação pedagógica do Projeto Integrador promoveu maior interação entre tutor-aluno e aluno-aluno na sala virtual, bem como as informações gerais e regras formais ficaram melhor dispostas e visíveis aos alunos. Por consequência, reduziu-se o número percentual de reprovações desses trabalhos ao final do semestre, ainda que vários alunos optem deliberadamente por retardar a entrega final.

É possível constatar que o sucesso ou insucesso dos estudantes na elaboração do Projeto Integrador mantém relação direta com a qualidade da interação na sala virtual de aprendizado, por meio do fórum e até da Lista, cabendo ao aluno construir sua dissertação, enfrentando e superando suas limitações na elaboração de um texto acadêmico com o apoio dos educadores. Por meio dessas conexões, a produção deste trabalho passou a cumprir melhor seu papel na formação acadêmica e cidadã dos estudantes, viabilizando não apenas maior participação deles na apropriação do conhecimento e maiores níveis de aprovação, mas também a valorização dos esforços coletivos em benefício de todos.

Referências

1. Sorj B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2000.
2. Brasil. **Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Internet]. Brasília, DF; 1996. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

3. Brasil. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 436/2001, de 02 de abril de 2011**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Diário Oficial da União de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67. 1.
4. Claretiano. **Projeto Educativo Claretiano (PEC)**. Batatais: Claretiano; 2012.
5. Brasil. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 29/2002, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico [Internet]**. Brasília, DF; 2002. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>
6. Claretiano. Carta de Princípios. Batatais: Claretiano; 2013.
7. Brasil. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia [Internet]**. Brasília, DF; 2010. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7931&Itemid
8. Brasil. Presidência da República. Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino [Internet]**. Brasília, DF; 2006. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm
9. Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006. **Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia ensino [Internet]**. Brasília, DF; 2006. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port12.pdf
10. Claretiano. **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agrokombio**. Batatais: Claretiano; 2013.
11. Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 239/2008, de 6 de 2008. **Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia [Internet]**. Brasília, DF; 2008. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces239_08.pdf
12. Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 261, de 2006. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências [Internet]. Brasília, DF; 2006. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces261_06.pdf.
13. Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº. 3, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências [Internet]. Brasília, DF; 2008. [acesso em 10 de maio de 2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf



Núcleo docente estruturante: a experiência do curso de educação física licenciatura do claretiano centro universitário

Prof. Ms. Engels Câmara

Resumo

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação é elemento considerado Requisito Legal e Normativo nos instrumentos para renovação de reconhecimento de curso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC). Entre as responsabilidades do NDE estão a (re) formulação do Projeto Pedagógico do Curso, sua implementação e desenvolvimento. Para tanto deve ser constituído por docentes do curso com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu, experiência docente e contrato de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso. Este relato de caso visa apresentar a experiência do curso de Graduação em Educação Física Licenciatura do Claretiano – Centro Universitário apresentando o histórico de sua implementação e alguns exemplos de projetos sugeridos pelo núcleo. Utilizamos como referências alguns trabalhos sobre gestão democrática e concepção de NDE. A partir do diálogo com este grupo foram possíveis algumas reflexões e ações para minimizar problemáticas crônicas como, por exemplo, a dificuldade de leitura apresentada pelos estudantes e que está sendo tratada com o projeto Leituras. Também foram pensados pelo NDE, o próprio currículo do curso, o projeto de recuperação paralela, o apoio a criação do diretório acadêmico dos estudantes do curso, a reformulação da semana dos jogos entre outros. A implementação do NDE tornou possível a um grupo de professores, vinculados diretamente ao curso, a formulação de propostas que, de alguma maneira, melhorasse qualitativamente a formação de seus estudantes. Percebemos que as ações decorrentes das reflexões deste grupo têm auxiliado, tanto a coordenação como seu colegiado, no atendimento daquilo que se propõe a missão institucional, a qual se traduz no objetivo de formar a pessoa integralmente a partir dos ideais cristãos e do carisma Claretiano.

Palavras-Chaves: Núcleo Docente Estruturante, Educação Física, Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se trata de um relato de experiência (case), no qual é apresentado a proposta de implementação, desenvolvimento e avaliação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Graduação em Educação Física Licenciatura do Claretiano Centro Universitário.

Em uma primeira parte apresentamos a concepção de curso que subsidia as reflexões do núcleo. Toda e qualquer deliberação acerca dos projetos discutidos devem considerar as diretrizes para formação profissional e, conseqüentemente, o perfil de estudante a ser formado.

Em um segundo momento apresentamos a experiência com a utilização do NDE citando alguns exemplos, os quais tem apresentado resultados positivos para o desenvolvimento do curso.



Cabe ressaltar que, devido à natureza do trabalho, não foi possível realizar um aprofundamento sistemático seja na bibliografia que trata do tema, seja nos dados obtidos.

O curso de educação física licenciatura do claretiano

A perspectiva adotada no curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura do Claretiano – Centro Universitário está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (PARECER N.º CNE/CP 009/2001; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002); no Parecer número 58/2004, o qual discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no Projeto Educativo Claretiano (PEC), o Projeto Político Pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) e as seguintes normatizações: Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional); Portaria nº 3635/04 de 9 de novembro de 2004 (Credenciamento Institucional para a oferta de Educação a Distância; Parecer CNE/CP nº 9, de 8/05/2001 e Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); Resolução CNE/CP 2/2002 (Carga horária e tempo de integralização das licenciaturas); Decreto nº 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2 (Prevalência de avaliação presencial para EaD); Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/04 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena); Decreto nº 5296/04 (Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida); Decreto nº 5.626/05 (Disciplina de Libras); Lei nº 9.795, de 27/04/99 e Decreto nº 4.281, de 25/06/02 (Políticas de educação ambiental).

Nela compreende-se a pessoa enquanto ser em constante aprendizado. A partir desse ponto de vista recebemos os discentes e propomos uma formação humanística, com referências cristãs, valorizando os conhecimentos acadêmico-científicos necessários a excelência do profissional da educação. Buscamos auxiliar os discentes em suas auto realizações pessoais e profissionais, assim como no desenvolvimento da autonomia necessária a prática profissional. Para tanto partimos dos princípios de Unidade, Personalização, Autonomia, Atividade, Liberdade, Interiorização e Integridade, descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Claretiano.

O centro articulador da formação profissional apresentada, e conseqüente construção da identidade profissional, constitui-se a partir da prática profissional na escola, objetivo das disciplinas do curso, as quais devem estar articuladas de maneira a possibilitar a multi e a interdisciplinaridade. Tal formação deve garantir também, além da aquisição de conhecimentos técnicos específicos da área, os saberes da docência na Educação Básica, e contemplar os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e morais da Educação, concebendo-a enquanto direito. Nesse sentido a formação deverá possibilitar a compreensão e problematização da realidade com a tentativa de avaliar e intervir em sua prática profissional.

As Práticas e o Estágio Supervisionado são considerados espaços privilegiados de formação e informação, na medida em que possibilitam a reflexão sobre a prática profissional citada anteriormente. A partir das atividades desenvolvidas nesses espaços o aluno deve articular os conhecimentos com a realidade, construindo o saber próprio da docência. Organizar, implementar e avaliar situações de aprendizagens durante o processo de formação inicial devem estar articulados com a realidade encontrada nas escolas, por meio de experiências profissionais sob supervisão.

Enquanto objeto de estudo da área compreendemos o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades de atividades da cultura corporal e sua relação com a forma-

ção da criança e do jovem na escola. Essa relação se faz necessária para que observemos a necessidade de atrelar definitivamente o conhecimento desenvolvido na área da cultura corporal com a identidade profissional de docente do ensino básico. Compreendemos ainda que, embora conhecimentos sobre a Saúde na escola estejam vinculados historicamente a área da educação física, devem ser compreendidos a partir de seu caráter multi e interdisciplinar, que se utiliza de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, assim como nas artes e na filosofia.

A experiência do NDE no curso

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação é elemento considerado Requisito Legal e Normativo nos instrumentos para renovação de reconhecimento de curso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC). O NDE teve origem e está contextualizado nacionalmente nos cursos de Direito e Medicina, constando na Portaria MEC 147/2007. Embora não existisse uma lei que fundamentasse a exigência do Núcleo Docente Estruturante até junho de 2010, sua necessidade estava presente em instrumentos avaliativos, configurados como documentos administrativos, construídos a partir dos extratos aprovados por Portarias Ministeriais. Em 26 de julho de 2010, nos termos do inciso III do art. 4º do Decreto nº 5.773/2006, o Ministro de Estado da Educação homologou o Parecer CONAES nº 04/2010, exarado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES (que dispõe sobre o NDE) e o Projeto de Resolução nº 01/2010 (que normatiza o respectivo Núcleo).

Buscando atender ao que consta nos instrumentos de avaliação de reconhecimento e renovação de reconhecimento e oferecendo um suporte pedagógico, o Curso Graduação em Educação Física Licenciatura do Claretiano – Centro Universitário implementou a partir do ano letivo de 2009, o NDE, visando os seguintes propósitos: - atendimento aos índices de qualidade do Ministério da Educação; - Análise e reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso; - Avaliação do curso, e; - Elaboração de propostas de intervenção em problemas críticos do curso.

O exercício do NDE se deu nos momentos reservados para a formação continuada, previamente estabelecidos no Calendário Geral do ano letivo da instituição.

Nesse sentido, o Núcleo Docente Estruturante é caracterizado como um organismo que tem como objetivos refletir, conceber, organizar, implementar e analisar o Projeto Político Pedagógico do curso, articulado com a Missão e Projeto Educativo Institucional, com as Diretrizes Curriculares e com as necessidades dos estudantes, embasado pelo perfil do egresso, isto é, a formação pessoal e profissional competente que se pretende alcançar.

O NDE do Curso de Graduação em Educação Física Licenciatura é composto por cinco professores, mais o coordenador, mestres e doutores, nomeados por Portaria da Reitoria.

Para Vieira e Filipak (2015),

Esses professores exercem uma liderança no curso que está além dos cargos instituídos, constituindo-se referências tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral. Contar com sua contribuição na concepção, na consolidação e na permanente atualização de um projeto pedagógico de curso traria também, como vantagem, um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que não fosse uma peça meramente documental, mas que envolvesse e responsabilizasse pessoas fortemente vinculadas ao curso. (p. 67)

Assim, a responsabilidade do NDE seria a constante avaliação do Projeto Pedagógico do Curso e todas as reflexões que a ele estão relacionadas, sua implementação e desenvolvimento.



Para tanto é constituído por docentes do curso com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu, experiência docente e contrato de trabalho que assegure, preferencialmente, dedicação plena ao curso.

No ano letivo de 2009 o curso apresentava, naquele momento, a necessidade de uma revisão de seu projeto político pedagógico para que pudesse atender as diretrizes mais recentes para a formação na área.

Considerando as pesquisas que tratavam da gestão democrática e, conseqüentemente, a participação do colegiado nas tomadas de decisões acerca do projeto do curso e outras deliberações, compreendemos que seria uma situação desejável que o utilizássemos como um grupo permanente de avaliação, desenvolvimento, e implementação de diretrizes e ações para melhoria do curso.

A partir do diálogo com este grupo foram possíveis algumas reflexões e ações para minimizar problemáticas crônicas como, por exemplo, a dificuldade de leitura apresentada pelos estudantes e que está sendo tratada com o projeto Leituras. Neste projeto os professores das disciplinas devem realizar leituras dirigidas com os estudantes em horário de aula, já que muitos deles apresentam muita defasagem nesta habilidade.

Também foi pensado pelo NDE, a reformulação do currículo do curso, que inicialmente reelaborou os objetivos de formação para em seguida propor uma nova matriz curricular e, conseqüente, reelaboração das ementas. O resultado foi apresentado a coordenação pedagógica e resultou em maior coerência entre os componentes da matriz.

Outra proposta criada pelo núcleo foi o projeto de recuperação paralela, o qual visa reconhecer os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e oferecer apoio pedagógico, paralelamente ao desenvolvimento das disciplinas, com indicação de leituras e esclarecimento de dúvidas. O apoio a tais estudantes se apresentou como necessário na medida em que, ao ingressarem no curso, percebemos uma defasagem grande no que diz respeito a algumas competências importantes para formação profissional.

A concepção de um diretório acadêmico dos estudantes, embora não fosse de responsabilidade direta do NDE, percebemos que o estímulo a criação de um grupo de representantes discentes seria de muita valia para o desenvolvimento de projetos relacionados ao curso como, por exemplo, a reformulação das diretrizes para a realização da semana dos jogos e a semana de estudos. Nos dois projetos mencionados a participação do diretório acadêmico foi imprescindível para o rompimento, por parte dos estudantes, de paradigmas enraizados na tradição e que eram divergentes do projeto educativo institucional.

O Ciclo de Palestras, o qual ocorre todo início de semestre, também foi uma ação criada pelo NDE com o intuito de minimizar o esvaziamento que ocorre nas primeiras semanas de aula. Nesse momento são desenvolvidas discussões que visam a formação humana dos estudantes estabelecendo relações diretas com a prática profissional.

Vale ressaltar que todas as reflexões realizadas sempre foram encaminhadas ao colegiado do curso para análise e deliberações, buscando com isso reafirmar a política de gestão democrática defendida pela coordenação do curso.

Considerações finais

A implementação do NDE tornou possível a um grupo de professores, vinculados diretamente ao curso, a formulação de propostas que, de alguma maneira, melhorasse qualitativamente a formação de seus estudantes.

Percebemos que as ações decorrentes das reflexões deste grupo têm auxiliado, tanto a coordenação como seu colegiado, no atendimento daquilo que se propõe a missão institucional, a qual se traduz no objetivo de formar a pessoa integralmente a partir dos ideais cristãos e do carisma Claretiano.

Assim,

A participação dos professores integrantes do NDE nos cursos de graduação constitui um ato eminentemente educativo, propiciando o desenvolvimento de habilidades democráticas que cada vez mais irão torná-los competentes para participar. A participação é inerente à democracia, além de ser uma oportunidade para que o docente se mobilize, aprenda a trabalhar em equipe, elimine comportamentos individualistas e supere atitudes de acomodação. (Vieira e Filipak, 2015, p. 71)

Nesse contexto compreendemos que as atividades do NDE devam permanecer enquanto estratégia para melhoria do curso e democratização da gestão. Também se faz necessária a ampliação dos trabalhos mediante o aumento de carga horária para o trabalho do NDE com objetivo que as reflexões desenvolvidas no grupo possam ter um maior aprofundamento.

De qualquer maneira, compreendemos como acertadas a decisão de valorizar, nos instrumentos avaliativos de renovação de reconhecimento de curso do INEP, as instituições que possuem um NDE atuante e participativo.

Referências

- BATATAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009. Batatais: Claretiano - Centro Universitário, 2005.
- BATATAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014. Batatais: Claretiano - Centro Universitário, 2010.
- BATATAIS. Projeto Político Institucional 2010-2014. Batatais: Claretiano - Centro Universitário, 2010.
- BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 18 de abril de 2015.
- BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010. Núcleo Docente Estruturante (NDE). Brasília: CONAES, 2010.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 de abril de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2015.
- CASTANHO, S.; Castanho, M. E. L. M. O que há de novo na educação superior. Campinas: Papirus, 2000.



COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — CONAES. Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010a. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 15/05/2015.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — CONAES. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2010b. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093>. Acesso em: 15/05/2015.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-87, jan./abr. 2015. ISSN 1518-3483

O reflexo da interação no processo de ensino aprendizagem do aluno de educação a distância: pesquisa comparativa em uma instituição de ensino nos anos de 2012 e 2015

Eloir Trindade Vasques Vieira, VIEIRA* e
Rosemeire Martins Regis dos Santos, SANTOS RMR**

Resumo

O artigo teve como objetivo discutir a importância da interação no processo de ensino aprendizagem do aluno de educação a distância. Buscou-se refletir os conceitos de educação à distância, interação e aprendizagem. Os dados apresentados foram resultados de pesquisa comparativa em uma instituição de ensino nos anos de 2012 e 2015. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, descritiva de abordagem quali-quantitativa, pois se levou em consideração análises de fatores qualitativos do ambiente virtual de aprendizagem (moodle), bem como quantitativo, dados obtidos na amostragem. Como procedimento metodológico utilizou-se questionário com perguntas fechadas e abertas. Alguns resultados da pesquisa apontaram que os alunos destacam como ponto positivo a flexibilidade da modalidade EAD para os estudos e a administração do tempo para acompanhar o processo de ensino e aprendizado; as interfaces de comunicação no ambiente como chat e fórum, no qual se utilizadas fazem com que o aluno se torne protagonista do seu aprendizado. Demonstrou-se também que os alunos que realizaram interação no ambiente diariamente com seus professores tiveram aproveitamento superior, em comparação com os demais.

Palavras-chave: educação à distância, interação, ensino e aprendizagem.

Introdução

Conforme pesquisa do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômico em 1980 de uma maneira geral, à medida que aumentava a idade dos alunos, maior eram os que entravam no mercado de trabalho, e menor a quantidade de jovens na escola. A pesquisa demonstrou que o motivo para não concluir os estudos, era a falta de horário disponível para se deslocar até uma instituição, pois ou se trabalhava ou se estudava.

* UCDB- Universidade Católica Dom Bosco. Possui graduação em Ciências Contábeis, Pós- Graduada em Contabilidade Financeira e Auditoria, Administração financeira e Controladoria, Gestão Escolar e em Educação a Distância. Mestre em Desenvolvimento local. E-mail: eloir@ucdb.br.

** Possui graduação em formação de professores, Mestre em Educação. E-mail: profarosimeireregis@hotmail.com



Algumas mudanças ocorreram ao longo dos anos, e em 2015, por exemplo, são várias as instituições sejam públicas ou privadas, que disponibilizam cursos através da internet, possibilitando o estudo interativo, mediado pelas tecnologias. Por esta modalidade o aluno que se dispõe a aprender, tem o auxílio do computador e de todos os acessos tecnológicos, podendo acessar de sua casa ou de seu local de trabalho, no seu horário preferencial, podendo ser pela manhã, tarde, noite, ou madrugada, não sendo obrigatório se locomover a escolas de forma presencial.

Neste contexto, atualmente temos duas modalidades de estudos, a educação presencial, aquela que a grande maioria conhece, onde são aplicados horários para chegada e saída de sua sala de aula, e a modalidade de educação à distância, onde o aluno e a instituição de ensino não estão necessariamente no mesmo local, mas estão estudando, não necessariamente no horário comercial, digamos entre sete horas da manhã as vinte e duas horas. Moran (1994) retrata “educação à distância como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.”

Em função de na modalidade à distância (EAD) acontecer de forma diferenciada que o presencial, este aluno deve assumir a ação de protagonista de seu aprendizado, cabendo a ele a busca do conhecimento, e a autonomia, pois este deve realizar pesquisas, entrar em contato com seus professores a sua responsabilidade pode se tornar maior que na escola presencial.

Nas pesquisas realizadas sobre a modalidade de educação à distância, são inúmeras as indagações sobre o reflexo da interação, e da colaboração no ambiente virtual. Este espaço temporal que faz com que o aluno desta modalidade busque novas possibilidades de estudo, como pesquisas e autonomia. O que em contrapartida pode ser interpretado por outros alunos como ausência, e o sentimento de solidão.

São inúmeros também os alunos que iniciam uma graduação seja presencial ou à distância, mas que não conseguem concluir, finalizar o objetivo inicialmente proposto, de conhecimento e conclusão em uma determinada data, de realização profissional.

Desta forma este trabalho busca pesquisar se a utilização de ferramentas tecnológicas de interação pode ser um diferencial para a conclusão do objetivo proposto dentro de uma disciplina de um curso de educação à distância de uma Universidade de educação à distância.

O objetivo geral deste trabalho é demonstrar o reflexo da interação no processo de ensino e aprendizado do aluno da educação à distância, tendo como objetivos específicos:

Realizar pesquisas em um ambiente virtual, dentro de uma das disciplinas, através da aplicação de questionários buscando identificar a interação realizada no ambiente e o reflexo desta interação na continuidade deste aluno em seus estudos.

Descrever metodologias utilizadas pelos alunos para estudo, coletados na amostragem, buscando identificar perfis daqueles que utilizam as ferramentas tecnológicas de interação, seja chat, mensagens, fóruns de notícias buscando identificar se esta interação demonstra o diferencial no resultado de conclusão do objetivo inicialmente proposto.

Demonstrar por meio de levantamentos bibliográficos o posicionamento de vários autores sobre o reflexo da interação no aprendizado de um aluno que estuda na modalidade à distância.

1. Educação a distância

O Decreto Lei que regulamentou a Educação a Distância no Brasil datado do Mês de fevereiro de 1998 trazia em seu artigo 1º que “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente”.

Atualmente o decreto Lei de nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 retrata que:

Caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Apesar desta modalidade de ensino ser considerada por muitos como, inovação, uma novidade, nos últimos tempos tem sido vasta a literatura sobre o tema.

São vários os autores que estão conceituando educação à distância, entre eles Garcia Lima (1986) que retrata a educação a distância como uma “estratégia educativa baseada na aplicação de tecnologia à aprendizagem sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos estudantes.” Para este autor esta modalidade “implica em novos enfoques metodológicos”. Neste sentido esta fala aplica-se sobre o foco da pesquisa, pois na Universidade pesquisada o único momento presencial ocorre na realização da prova.

A Universidade foco da pesquisa utiliza o processo de ensino e aprendizagem em seus cursos por meio do Ambiente virtual de aprendizagem chamado do MOODLE¹. Sistema livre, denominado *Open Source de Gerenciamento de Cursos - Course Management System (CMS)*, também conhecido como *Learning Management System (LMS)* ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou plataforma de software onde são gerenciados e oferecidos serviços de aprendizagem. Desenvolvida pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, tornou-se popular entre os educadores de todo o mundo como uma ferramenta utilizada para criar sites de web dinâmicos para seus alunos. Para funcionar, ele precisa ser instalado em um servidor web, em um de seus próprios computadores ou numa empresa de hospedagem.

Guedez (1984) argumenta que educação a distância é uma modalidade “a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contigüidade presencial em recintos determinados.” Para este autor, “as vias de comunicação, não precisam de proximidade imediata, podem ser mediadas por computador”. O aluno precisa estabelecer um processo de interação, mediada pelas tecnológicas de informação e comunicação com o professor e demais colegas do curso e, não e não necessariamente isto acontece com o contato presencial.

Ibanez (1984) corrobora com Guedez ao afirmar que “no ensino a distância a relação didática tem um caráter múltiplo. É necessário recorrer a uma pluralidade de vias. É um sistema de multimeios”. Observa-se que no ensino presencial há utilização de recursos tecnológicos dentro e fora da sala da aula, mas no ensino a distância este fator é demasiadamente maior.

Neste contexto não podemos falar de comunicação, de relação didática em um ambiente virtual, sem falarmos sobre o reflexo da interação nos estudos de um aluno desta modalidade.

2. Interação

A tradução da palavra Interação no dicionário do Aurélio (2011) consta como “fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem um grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para o outro”.

Os ambientes virtuais de aprendizagens de várias instituições são softwares que foram desenvolvidos para apoiar o ensino/aprendizagem. Desta maneira, todas as ferramentas de auxílio, como *chat's*, fóruns, mensagens buscam auxiliar o professor a organizar, gerenciar, e trabalhar a disciplina neste ambiente *on line*.

Nessa perspectiva Belloni (1999) retrata que “para que todos os recursos tecnológicos disponíveis na educação em geral sejam bem aproveitados faz se necessário que estes se tornem ferramentas pedagógicas, e não apenas meio de circulação de informações”. Por sua vez, Kenski (2010) ressalta a dificuldade que alguns profissionais da educação têm em relação às tecnologias praticadas nesta nova metodologia. Para esta autora “trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamada de tecnologia educacional”. Ao refletir sobre a opinião deste autor, sugere-se um novo repensar sobre a ação do educador, da transmissão do conhecimento, para o aprender a aprender.

Silva, (2005) apresenta uma reflexão o que ele chama de “transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade)”. Mesmo sugere modificação no “es-

¹ <http://moodle.org>.



quema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor”.

O emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, ela é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor não está mais em posição de recepção clássica ele é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (SILVA, 2005, p.4).

Desta forma, a importância da comunicação se faz presente. Primo (2000) reformula a teoria da comunicação. Para este autor a fórmula emissor – mensagem – meio – receptor teria mudado para *webdesigner* – site – internet – usuário.

Neste sentido, o ambiente virtual de aprendizagem com suas inúmeras ferramentas pode ser um convite a esta sala de aula interativa, onde o conhecimento pode ser construído e partilhado. Neste caso o aluno não é um mero receptor de informações, mas pode buscar e trocar informações na rede.

Ainda, segundo Primo na interação mútua, “os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações, não é mera somatória de ações individuais. Já as interações reativas são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas.

Moore (1989) ao abordar especificamente interação em educação à distância, enumera três tipos de interação: Aluno/professor, aluno/aluno e aluno/conteúdo. Neste sentido, a interação com o professor nesta modalidade pode ser síncrona (ao mesmo tempo) ou assíncrona (podendo ser respondidas posteriormente). Neste sentido, vários autores chamam a atenção para o efeito negativo da demora do retorno por parte dos professores desta modalidade.

3. Ensino e aprendizagem

A todo o momento verificamos na mídia, que o conhecimento está incontrolável, que as informações estão sendo disponibilizadas com uma enorme velocidade. Então nos vem a pergunta de como preparar este aluno para trabalhar com todas estas mudanças?

Segundo a análise de Belloni (2003, p.4), “a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como completo ou apoio a ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes”.

Em entrevista, um dos alunos formados por esta instituição de ensino, o aluno aqui denominado por aluno 1 (2012) ao retratar seus estudos reporta “era uma instituição que contava com um excelente corpo docente e ótima estrutura de atendimento. Porém o mais incrível, é que tudo isso cabe no meu notebook, onde eu estiver, a qualquer hora do dia, todos os dias da semana”. Fialho (2001) manifesta a ideia de mudanças entre o aprender e desaprender.

“Mudanças vertiginosas estão ocorrendo, mais importante que Aprender a Aprender é Aprender a Desaprender. Só que Aprender a Desaprender é bem mais difícil. Crenças, depois de estabelecidas, não podem ser mais apagadas, só enfraquecidas”. (FIALHO, 2001, p. 174).

Fato que permite deduzir que os alunos mudaram, e precisamos identificar estes novos perfis da escola digital. Especificamente na Instituição foco de nossa pesquisa, o perfil dos ingressantes, em sua maioria possui idade superior a 30 anos, e já estão no mercado de trabalho, além de já terem constituído família.

Os alunos passaram a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. A qualidade e a relevância da produção dependem também dos talentos individuais dos alunos que passam a ser considerados portadores de inteligências múltiplas. (BEHRENS, 2000, p.75).

Moran (1994) corrobora com Behrens (2000) ao afirmar que um aluno motivado, entusiasmado responde aos objetivos propostos e conclui com êxito o curso iniciado.

Tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento. (MORAN,1994, p.2).

Para este autor, quando os alunos e professores estão motivados o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais animado, criativo, participativo, na construção do conhecimento.

Abaixo relacionamos alguns relatos de acadêmicos desta Instituição de ensino ao reportar a interação. Os relatos foram transcritos sem qualquer alteração, e os nomes dos mesmos foram identificados por números fictícios no sentido de manter o anonimato dos participantes do curso.

“É muito proveitoso poder organizar o tempo a nosso favor”. (Aluno 2)

“Consigo estudar no meu próprio ritmo e tenho suporte através das diversas ferramentas que a Universidade oferece, tais como e-mail, chat, fóruns, 0800, entre outras”(Aluno 3)

“Escolhi a Universidade, em primeiro lugar, por ser EAD (Educação a Distância) e essa condição dava, para mim e acredito que para os demais colegas, a oportunidade de estudar com um horário flexível” (Aluno 4)

“Mesmo morando distante dos grandes centros de meu estado (Bahia) e mesmo tendo uma agenda de serviços muito apertada e intensa, vislumbrei no Ensino a Distância a possibilidade de poder planejar meus horários de estudo e conciliar minhas atividades de forma tal que pudesse realizar o objetivo de alcançar minha tão desejada graduação”. (Aluno 5)

Algumas críticas que são feitas a educação à distância, é de que ela segue um determinado ritmo, mandando material escrito aos alunos, mantendo comunicação pelo ambiente virtual, e ao final do curso efetuando titulação, esquecendo da formação do cidadão, de sua inserção na sociedade.

Moran (2000) relembra que “Educação a distância não é um “fast food” em que o aluno se serve de algo pronto”. Ainda para este autor, “é uma prática que permite o equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as de grupo, de forma presencial e virtual”.

Desta forma, verifica-se que as instituições podem sim encaminhar materiais, mas que estes itens encaminhados sejam discutidos, comentados e que novas possibilidades de reflexões sejam geradas, possibilitando mudanças futuras inclusive deste mesmo material.

4. Fonte da pesquisa

Para a elaboração da pesquisa, foi comparada a aplicação de dois questionários a 45 alunos da Universidade Católica Dom Bosco do ano de 2011 B e, em 2014 B. Os entrevistados co-



nhciam a informação de que as respostas seriam para uma pesquisa, e que seus nomes seriam mantidos em segredo, sendo que autorizam a divulgação dos dados coletados.

Os alunos foram escolhidos, por estarem no segundo semestre, a disciplina foi escolhida estar sendo estudada no período pesquisado, sendo que foi apresentado questionário dentro do ambiente virtual. Nesta Universidade os cursos são centrados na internet, sendo que todo o estudo é realizado no ambiente virtual de aprendizagem, sendo utilizado o MOODLE. Os alunos recebem material didático, e no ambiente virtual são trabalhadas as ferramentas de interação e comunicação como chat, fóruns, mensagens.

Os momentos presenciais nesta instituição são realizados duas vezes no semestre, momento em que são realizadas as provas. A proposta pedagógica da instituição é estimular um aprendizado interativo, cooperativo, e a autoaprendizagem, promovendo a autonomia do aluno de forma responsável e criativa. Bordenave (1988) cita como o maior desafio da educação a distancia é “a superação do antigo dirigismo condutista e da simples transmissão do conhecimento, sem desenvolvimento da consciência crítica e sem a prática da participação”.

Assim verifica-se a importância do estímulo ao aluno, para que de fato ele possa ser protagonista de seu desenvolvimento, e não um mero observador de sua realidade.

5. Metodologia da pesquisa

Optamos pela pesquisa bibliográfica, descritiva de abordagem quali-quantitativa, pois levou em consideração análises de fatores qualitativos do ambiente virtual de aprendizagem (moodle), bem como quantitativo, dados obtidos na amostragem.

Segundo Lakatos e Marconi (1992) toda pesquisa tem por objetivo o levantamento de dados que podem ser obtidos de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos utilizados ou técnicas empregadas.

Na pesquisa foram adotadas técnicas de levantamento de documentos, revisão bibliográfica e pesquisa específica com a aplicação de questionários no ambiente virtual de aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa foram os registros dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem moodle e suas interfaces no decorrer das aulas da disciplina de contabilidade geral II.

Conforme Marques (2007), na revisão bibliográfica ocorre consultas feita em livros, revistas, jornais, sejam materiais escritos ou divulgados em ambiente virtual, e a análise documental, via de regra, são próximos e complementares à revisão bibliográfica.

Demo (1981) classifica de pesquisa qualitativa aquela efetuada que adota técnicas com observações da realidade social e de pesquisa quantitativa aquela que utiliza dados estatísticos. Martins (1994) reforça que dependendo do objeto de pesquisa podem ser combinadas as duas modalidades. A abordagem utilizada no trabalho foi a quali-quantitativa, pois se levou em consideração análises de fatores qualitativos do ambiente do ambiente virtual de aprendizagem bem como quantitativo, dados obtidos na amostragem.

Foi utilizada como instrumento de coleta, a técnica do questionário com perguntas fechadas e abertas. Lakatos e Marconi (1996) reportam que quando se deseja coletar informações sobre um ou mais aspectos de um grupo grande ou numeroso, e que não há possibilidade de ser aplicada na totalidade, uma das possibilidades é a análise de uma parte da população ou universo, utilizando uma amostragem.

Ainda segundo Lakatos e Marconi (1996, p.37) “o universo ou população pode ser entendido como um conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. Da mesma forma, para a autora, “a amostra é uma porção ou parcela selecionada deste universo ou população”. Para esta pesquisa, a população representa os acadêmicos da Universidade, e a amostra, os acadêmicos que estão cursando especificamente a disciplina do curso de ciências contábeis “contabilidade geral II” para a realização das entrevistas.

Ao efetuar levantamento de dados da pesquisa, verificou-se que a Universidade em ques-

tão tem o curso de ciências contábeis nesta modalidade à distância desde o ano de 2005. Tendo em 2015A uma média de 480 matriculados no curso, e na disciplina em questão foram considerados para a pesquisa 45 acadêmicos, conforme pesquisa aplicada em 2012.

O critério utilizado para selecionar para aplicação do questionário foram os matriculados na disciplina em questão.

As entrevistas foram realizadas dentro do ambiente virtual de aprendizagem no período de 20 de fevereiro de 2012 a 09 de março de 2012 e em comparação no período de 20 de fevereiro de 2015 a 09 de março de 2015. Através dos questionários buscou se identificar as ferramentas de interação, a frequência de utilização, como ocorre o processo de ensino aprendizagem, a dificuldade encontrada no decorrer do curso, e os níveis de desempenho alcançados.

Com relação à condução dos estudos foi questionado se o aluno entra em contato com o professor para busca de dúvidas, se troca com os colegas informações, e a quantidade de vezes em que interage no ambiente ao longo mês. Para tanto as perguntas foram realizadas buscando respostas quanto à condição de estudos, se individual ou compartilhada, e as formas de interação entre os integrantes de sua rede de contatos.

Por fim o questionário buscou verificar o desempenho dos alunos entrevistadas. Foi perguntado sobre as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso, grau de aprovação da disciplina, e comentários sugeridos pelo mesmo para melhoria de seu curso.

6. Caracterização dos alunos

Na primeira pergunta procurou-se identificar se o aluno disponibiliza as ferramentas de interação, sendo fórum, chat, mensagem e e-mail. Foram aplicados 45 questionários, deste os 45 responderam as questões. Todos, sem exceção responderam que utilizam as ferramentas de interação. Tanto na pesquisa em 2012 como na pesquisa realizada em 2015.

Quando perguntado sobre as ferramentas de interação que mais utiliza, as respostas foram diversas, sendo a mais utilizada à ferramenta mensagem, no qual a se caracteriza pela troca de mensagens entre um receptor e um transmissor. O aluno poderia informar quantas ferramentas utilizou, duplicando assim cada resposta.

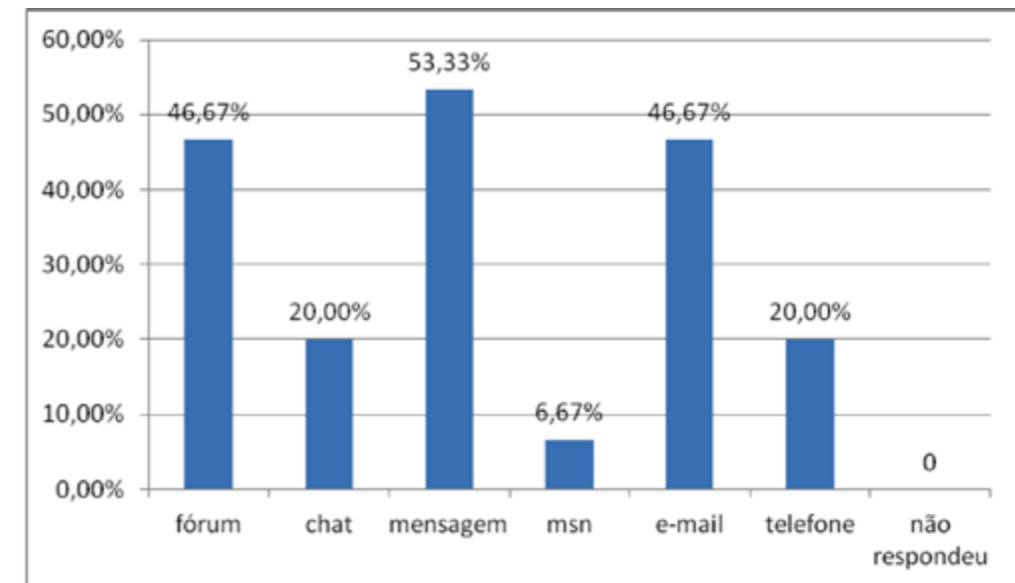


Figura 1. Ferramentas de comunicação utilizadas pelos alunos da disciplina de contabilidade geral II Ano 2012. Fonte: As autoras



Evidenciou na pesquisa de 2012, figura 1 que a ferramenta mensagem ficou com 53,33% de utilização por parte dos alunos, em seguida o e-mail e o fórum como 46,67%, ficando chat e telefone com percentual de 20%, e o MSN com 6,67%. Referencia-se neste caso que a ferramenta mensagem, é uma ferramenta na qual o aluno conversa diretamente com o professor, cuja conversa, não é divulgado aos demais alunos.

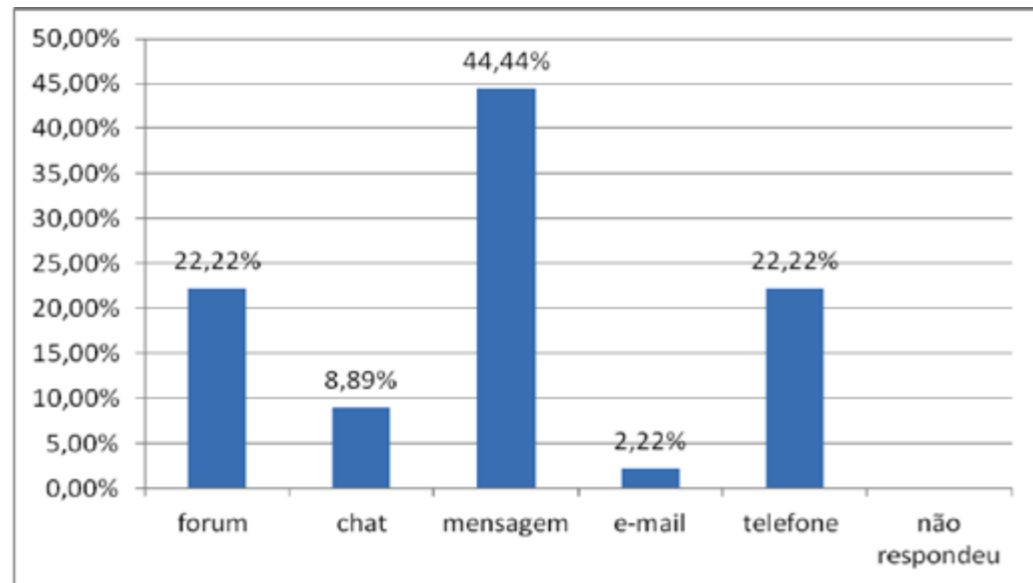


Figura 2. Ferramentas de comunicação utilizadas pelos alunos da disciplina de contabilidade geral II Ano 2015.
Fonte: As autoras

Evidenciou na figura 2 pesquisa do ano de 2015, que a ferramenta MSN deixou de ser aplicada, em 44,44% de utilização por parte dos alunos está ferramenta mensagem, em seguida as ferramentas fóruns e telefone ficaram com 22,22% cada. Referencia-se neste caso que a ferramenta mensagem, é uma ferramenta na qual o aluno conversa diretamente com o professor, cuja conversa, não é divulgado aos demais alunos, e tanto em comparação nas duas pesquisas elas permanecem.

A segunda questão efetuada que chamou a atenção foi se o aluno costuma trocar informações, interagir com os professores das disciplinas. Destes em 2012, verificou se que 86,67% alegaram entrar em contato com os professores, contra 13,33% que informaram não entrar em contato com o mesmo. Quando replicada a pergunta no ano de 2015, no geral o percentual não se alterou, 83,12% alegaram entrar em contato contra 16,88%. Mesmo sendo em menor número as duas pesquisas comparam a quantidade preocupante de alunos que não entram em contato com os professores. Inclusive Bordenave (1988) retrata que “o maior desafio da educação a distância é a superação do antigo dirigismo condutista e da simples transmissão de conhecimentos, sem desenvolvimento da consciência crítica e sem a prática da participação”. Ferramentas como o fórum, por exemplo, são estimulados pelos professores como troca, momento em que é possível responder uma dúvida a um aluno, e outro também se beneficiar da resposta, o que não acontece com a ferramenta mensagem que é tem conotação individual.

Um item que pode ser fator de sucesso em um curso de educação a distância é a participação, desta forma foi perguntado sobre a quantidade de vezes em que o aluno entra em contato com o professor ao longo do mês, sendo que as respostas foram:

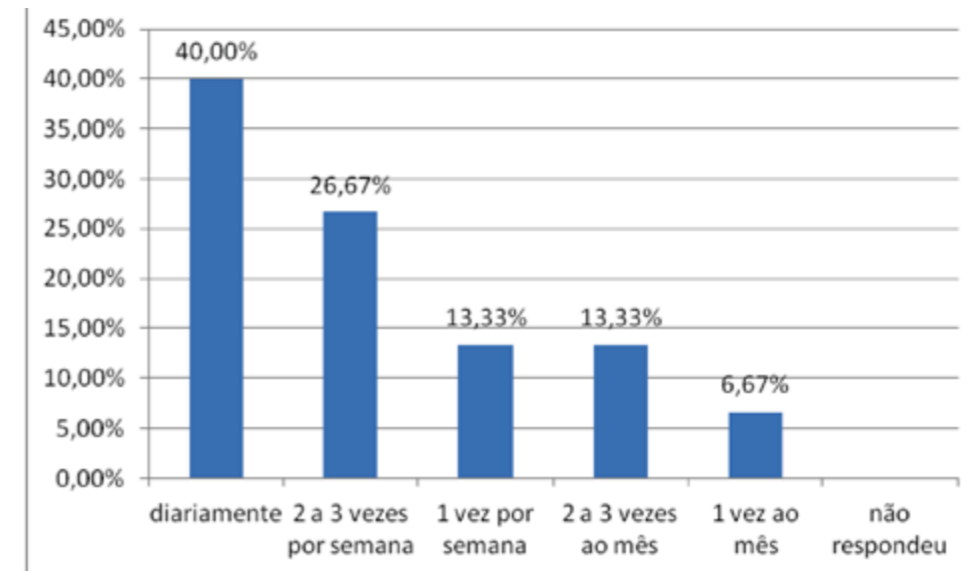


Figura 3. Quantidade de vezes que o aluno entra em contato com o professor da disciplina de contabilidade geral II Ano 2012
Fonte: As autoras

Nesta resposta da figura 3 de 2012, foi identificado que 40% dos alunos alegaram que diariamente entram em contato com o professor, 26,67% alegaram entrar em contato com o professor de 2 a 3 vezes por semana; 13,33% alegaram que entram em contato de 1 vez por semana, 13,33% alegaram entrar em contato de 2 a 3 vezes ao mês, e por fim, 6,67% alegaram entrar em contato 1 vez por mês, sendo que todos responderam a questão.

Para este assunto, se faz necessário informar que esta instituição de ensino, não coloca como ponto de obrigatoriedade, ou como pontuação obrigatória a participação no ambiente virtual. Há o estímulo a participação como fator de interação, mas não como obrigatoriedade. Inclusive na linha de Senge (2002) que explica que “ talvez a aprendizagem se tornará mais importante do que o controle.” Para este autor “ organizações emergentes são organizações mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de continuamente se reinventarem”.

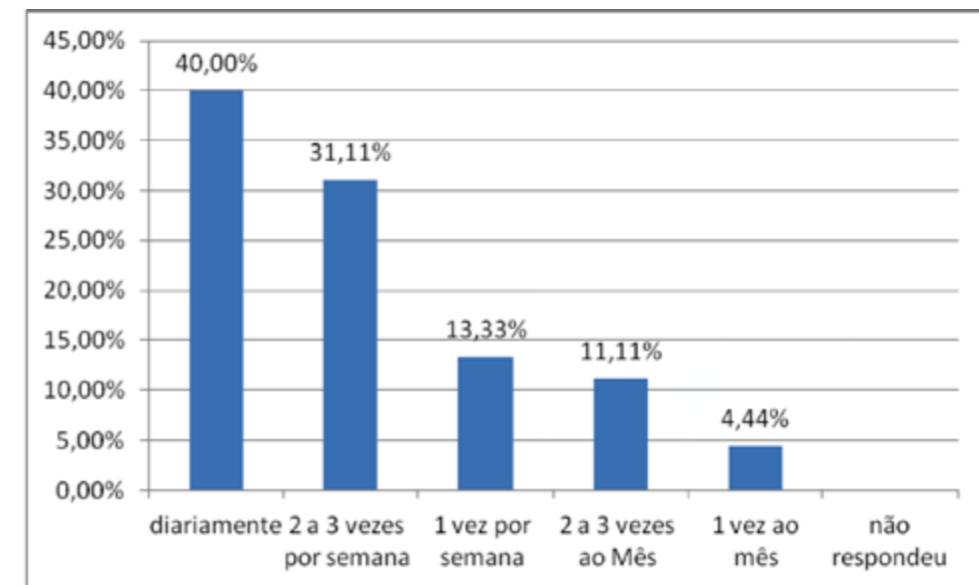


Figura 4. Quantidade de vezes que o aluno entra em contato com o professor da disciplina de contabilidade geral. Ano 2015
Fonte: As autoras



Pode se verificar comparando a figura 3 e 4 que em 2015 houve uma leve elevação quanto ao número de alunos que alegam acessar o sistema diariamente, e de 2 a 3 vezes por semana, o que inclusive é sugerido pela instituição em seu sitio, mas que ainda permanece a quantidade de alunos que acessar 1 vez por semana, ou uma algumas vezes no mês, se somados representam 28,88%.

Quando perguntado sobre o que levou o aluno a optar por um curso de educação à distância, em 2012 a resposta foi 60% alegou ser a flexibilidade de horário, sendo 13,33% o pouco tempo para freqüentar os cursos regulares, 6,67% a distância das grandes cidades, 13,33% a indicação de amigos, 6,67% e o que um dos acadêmicos indicou como sendo a falta de paciência de sentar nos bancos escolares.

Quando replicado a pergunta em 2015, a grande maioria 72 % alegou ser a flexibilidade de horário, 18% a indicação de amigos, e 10% a distância das cidades.

Verificou-se também na Universidade de forma informal, verificou se que a mesma está investindo em promoções como divulgado em seu sitio “indique um amigo” no qual quem indica o ganho de um valor em dinheiro pela indicação, o que pode representar a mudança nos percentuais, mas verifica-se que flexibilidade de horário ainda é fator que prevalece como escolha pela modalidade a distância. Que coincide com a fala de Bordenave (1988) “que afirma que a educação não é mais um processo de moldagem, mas um processo de libertação”. Identificando assim que hoje o aluno precisa ter perfil para estudar por esta metodologia. Muitos inclusive não se adaptam a esta modalidade.

Ao ser perguntado se a troca de experiências do professor auxilia na formação profissional de ensino e aprendizagem, todos foram unânimes em afirmar que sim, tanto na pesquisa de 2012 como em 2015. Neste sentido Valente (2005) retrata a internet como “um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas”.

Buscando evidenciar se o aluno que faz interação no ambiente virtual, o fazia também quando estudava no ensino presencial. Efetuamos esta pergunta ao aluno. Na pesquisa, do ano de 2012, 73,33% disseram que sim, que era constante o contato com o professor para tirar dúvidas, sendo que destes 26,67% alegaram que não era constante este contato. Inclusive destes 26,67% metade alegaram ser inclusive por timidez a falta deste contato. Quando replicado a pergunta em 2015, aumentou o número de alunos que alega interagir constantemente com o professor passando para 80%. Verificou se também que muitos alegaram que estão recebendo contato constante do tutor, o que pode indicar que a instituição está investindo em contato mais constante com o aluno.

Quando perguntado se estuda sozinho ou em grupos, 80% dos entrevistados responderam que estudam sozinhos, e 20% que realizam atividades em grupo. Tal índice foi confirmado tanto em 2012 como em 2015, o que pode ser proveniente também em virtude deste aluno ainda estar se ambientando no curso, pois está no momento cursando o segundo semestre do curso. Neste sentido Keegan (1980) é um dos autores que sugere a “possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos de socialização”, sugerindo que com a presença física seria possível esta socialização e comunicação. Nesta instituição objeto da pesquisa, os momentos presenciais são realizados duas vezes no semestre quando da realização das provas.

Uma das questões levantadas com relação à interação foi à interação, aluno x aluno, interação aluno x professor, e interação, professor x aluno.

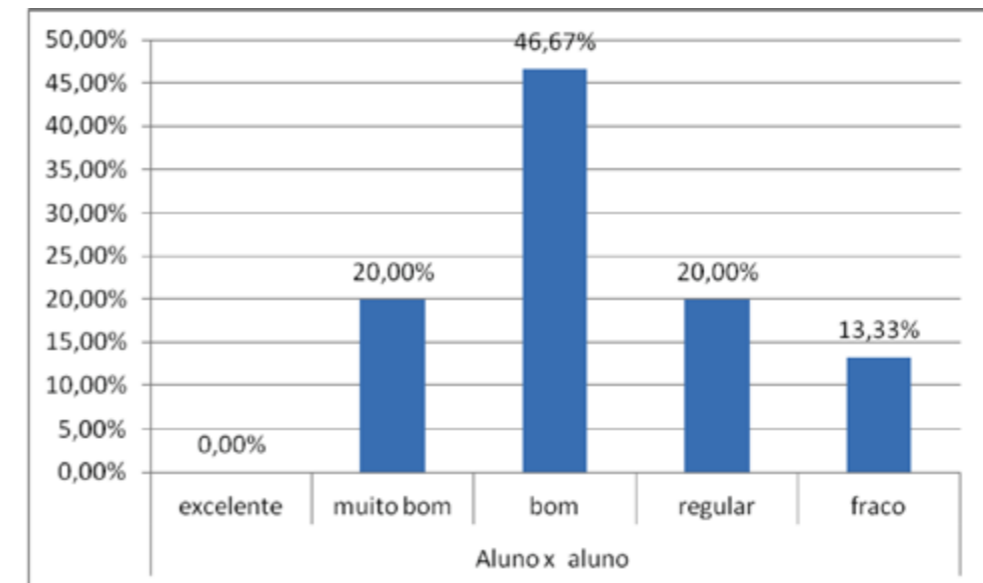


Figura 5. Interação Aluno x aluno - Ano 2012
Fonte: As autoras

A pesquisa retratou na figura 5 que em 2012 que 46,67% dos alunos entrevistados consideraram como bom a interação aluno x aluno, 20% como muito bom, 20% como regular, e 13,33% como fraco. Chamando a atenção à relevância do fator, fraco, em que entendemos que não está ocorrendo à interação aluno a aluno. Neste caso podemos justificar o pouco tempo de convívio dos mesmos, visto estarem iniciando no curso, o que não aconteceu nas respostas de interação com o professor.

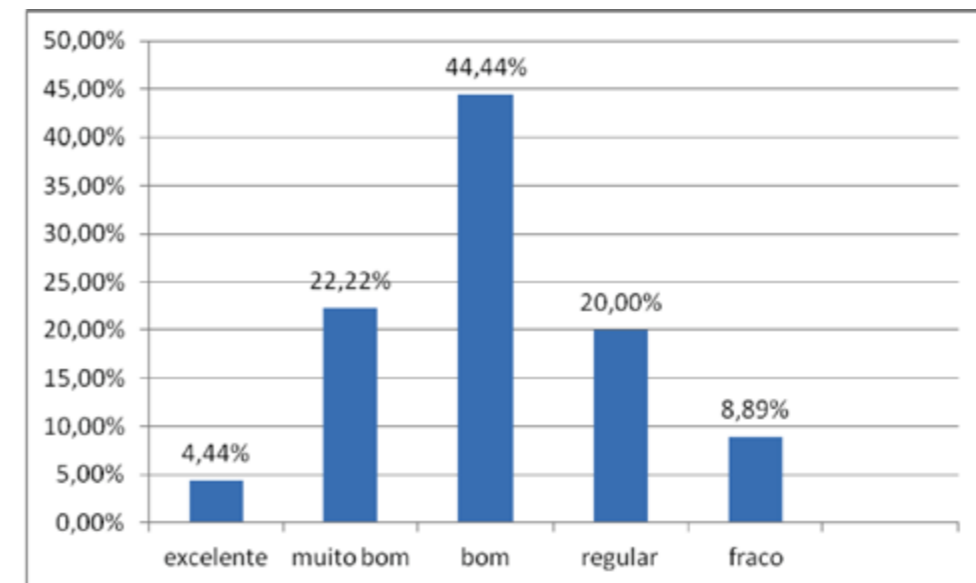


Figura 6. Interação Aluno x aluno - Ano 2015
Fonte: As autoras

Quando verificado na figura 5 em comparação a figura 6 a pesquisa retratou que no ano de 2015 cresceram os percentuais de excelente, e muito bom, bem como reduziu o percentual de fraco, quando verificado interação aluno x aluno. O que pode ser proveniente do apresentado nos itens anteriores de que a instituição está investindo em campanhas de indicação de amigos, o que pode indicar que os mesmos já se conhecem.



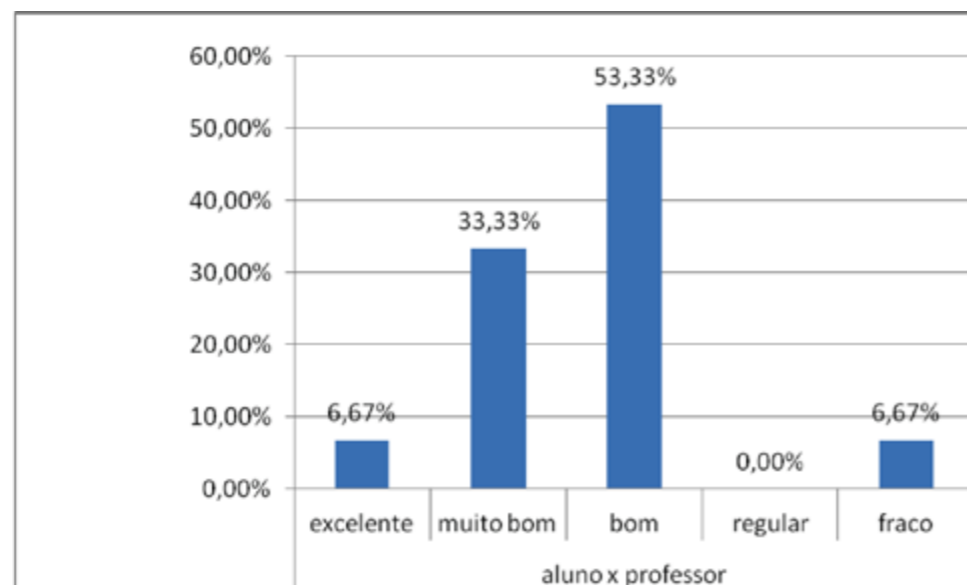


Figura 7. Interação Aluno x Professor - 2012
Fonte: As autoras

Identificou-se que a figura 7 em comparativo com a figura 5 que é maior a interação do aluno com o professor, em comparando a interação aluno x aluno. Sendo que deste percentual apenas 6,67% identificaram fraco esta interação. O que se replica em 2015. Ainda é maior o número de alunos que alega que interage mais com o professor do que com os colegas de sala.

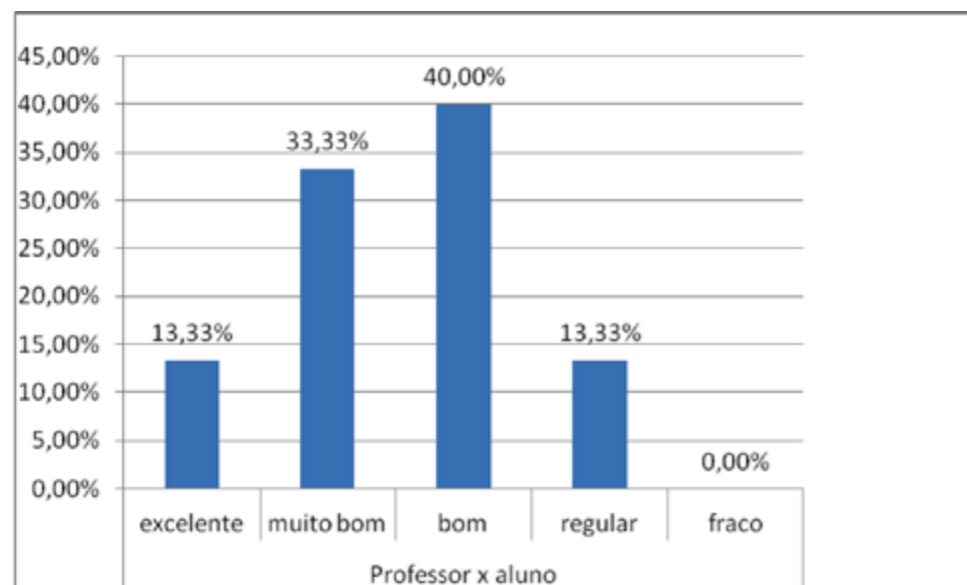


Figura 8. Interação Professor x Aluno - Ano 2012
Fonte: As autoras

A figura 8 demonstra a visão do entrevistado em relação ao professor e aluno no ano de 2012. E neste item é superior à interação realizada aluno x aluno e a relação, aluno professor, o que também se repete no ano de 2015 onde 17,78% alegam ser excelente a interação, 37,78% alegam ser muito bom, 31,11% ser bom, e os mesmos 13,33% alegam ser regular. Keegan (1980) relata que o “uso dos meios técnicos, geralmente impressos, como traços fundamentais para unir professor e aluno a oferecer conteúdo educativo do curso”.

Inclusive quando questionado sobre conteúdo e pesquisas no processo de ensino aprendizagem em cada disciplina, todos os entrevistados nas duas pesquisas foram unânimes em

afirmar que assimilaram os conteúdos com a metodologia utilizada pelo professor e que, buscaram outras fontes bibliográficas para complementar os estudos. Nesta questão inclusive dois alunos reportam a importância da biblioteca virtual no ambiente.

Neste sentido este item pode ser um diferencial de desenvolvimento para o aluno de educação à distância, a interação do professor com o aluno, pode ser fator de continuidade do curso. Para Freire (1998) “educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções”. Pela pesquisa demonstrou que é a maior a interação professor aluno, do que o aluno em relação ao demais.

Em um dos relatos o entrevistado faz um pedido: Que seja efetuado o filtro das comunicações ao seu e-mail, pois segundo ele “são muitos os e-mails encaminhados para mim, e alguns não são de meu interesse, são respostas a outros colegas”. Esta fala pode indicar que este aluno prefere estudar sozinho, e não se identificou ainda esta resposta do professor como colaboração, interação, ou auxílio em seus estudos. Nesta fala deste aluno, contradiz o sugerido por Freire ao afirmar “o que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. Neste momento, este aluno demonstra a curiosidade sugerida em saber o que acontece na sala de aula, ou com os demais colegas, e sim considera que são assuntos que não são de seu interesse”.

Pensando em traçar as dificuldades do aluno foi perguntado se ele teve dificuldade em alguma disciplina cursada até o momento, lembrando que o questionário foi aplicado no segundo semestre do curso, sendo que este já cursou cinco disciplinas, e finalizou um semestre na Universidade em questão. As respostas foram que 53,33% alegaram ter dificuldade, sendo 46,67% que não tiveram dificuldades na pesquisa realizada em 2012, e nas respostas do ano de 2015, 51,11% que não tiveram dificuldades, contra 48,89% que tiveram sim dificuldades.

Outra questão relevante foi se o entrevistado foi aprovado em todas as disciplinas cursadas até o momento. No questionário de 2012, do total de respostas 67,77% alegaram que tiveram aproveitamento, contra 33,33% que alegaram não ter aproveitamento. No questionário de 2015, as respostas foram de que 68,89% alegaram que tiveram aproveitamento, e 31,11% que não tiveram aproveitamento. Retratando, especificamente esta amostragem dos alunos que não tiveram aproveitamento em relação aos que tiveram aproveitamento. Observa-se que os alunos que não tiveram aproveitamento foram os alunos que alegaram entrar em contato com o professor, e no ambiente de 2 a 3 vezes por semana. Retratando-se inclusive que destes, a falta de tempo para estudo foi o fator de maior relevância identificado pelos entrevistados.

Reitera-se aqui que em pesquisas divulgadas pela instituição de ensino foco da pesquisa, mesma retrata como perfil de seus alunos, a idade superior a 35 anos, e que os alunos já se encontram em sua maioria trabalhando em escritórios contábeis.

Esta Universidade em sua metodologia encaminha material impresso a seus alunos e disponibiliza vídeos aulas que ficam dispostas no ambiente virtual. Identificado também que a regularidade destes vídeos é de mínimo de um para cada unidade, bem como realiza provas presenciais formadas de questões abertas e fechadas. Esta informação se faz necessário em função da última questão referenciada no questionário.

Foi sugerido que o entrevistado fizesse sugestões de melhoria para o curso, sendo que entre as sugestões mais enumeradas, foram o aumento na quantidade de vídeos nas disciplinas, e a redução da quantidade de questões abertas na prova presencial.

Considerações finais

Pesquisas demonstraram que a cada dia mais, cresce a procura por educação a distância, seja provocado pela utilização dos meios tecnológicos, ou pelo fato do aluno ter seu próprio horário de estudo, podendo assim atender também as exigências empresariais, cujo profissional tem que estar qualificado e trabalhando por vezes em horários diferenciados nas empresas. Por conseguinte por ser ainda uma modalidade de estudo considerada nova, ainda há conflitos quanto à forma de se estudar em uma modalidade à distância.



Alguns alunos relatam ser a falta de tempo para estudo o fato da procura por uma instituição com esta modalidade. Ocorre desta análise surgem alguns conflitos, pois tempo para estudo, dedicação este aluno deve ter. A única diferença é que há flexibilidade neste horário, podendo ser realizado no seu próprio tempo de estudo, mas esta rotina no aprendizado deve ser constante. No aprendizado, seu conhecimento não é diferenciado seja por qual forma for de metodologia de ensino.

Com o surgimento destas novas tecnologias, propiciam, por conseguinte novas ferramentas de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem como chat's, fóruns, no qual se utilizadas fazem com que o aluno se torne protagonista de seu aprendizado, pois o mesmo pode discutir, comentar, tecer observações sobre todos os assuntos pesquisados e estudos na disciplina, objetivando assim a melhoria no processo ensino-aprendizagem, e não somente ficar recebendo um conteúdo pronto e acabado.

Destaca-se também que ao estudar em uma modalidade a distancia a autonomia é provocada, pois os alunos são convidados há interagir o tempo todo com seus colegas, e com seus professores.

Neste contexto o foco deste trabalho foi demonstrar a interação, e se esta interação pode ser um fator de diferencial no aprendizado. Assim podemos afirmar que um aluno que não interage no ambiente virtual tem resultado insatisfatório na conclusão da disciplina? Não, mas a pesquisa demonstrou tanto em pesquisa realizada no ano de 2012 como em comparação a realizada em 2015 que o número de alunos que realizam interação no ambiente diariamente com seus professores tem aproveitamento superior em comparação com os demais.

O estudo apresentou também a interação como vantagem na obtenção de êxito no ensino aprendizagem na educação à distância. Desta maneira, sugerimos como pesquisas futuras o estudo de metodologias, ações sugeridas a professores frente às exigências de interação presentes nesta modalidade de educação a distância. O professor está preparado para este atendimento individual e particular? A carga horária propiciada pelas instituições é compatível para este atendimento?

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 05 de outubro de 1988. DOU, de 05 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23 dez. de 1996.

_____. **Lei que Regulamenta a Educação a Distância**, Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. DOU, 20 dez. 2005.

BEHRENS, M. A. **Projeto de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**. In Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BERLO, D. K. **O processo da comunicação**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BORDENAVE, J.D. **Pode a educação a distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil?** Revista Tecnologia Educacional, v.17, n.80/81 p.36, jan./abr.1988.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papyrus, 2001.

Dicionário do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Interacao>>. Acesso em: 02 de mar. de 2015.

O reflexo da interação no processo de ensino aprendizagem do aluno de educação a distância: pesquisa comparativa em uma instituição de ensino nos anos de 2012 e 2015

FIALHO, F. A. P. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Ed. Insular, 2001. INFO EXAME. Guia do Linux, Revista INFO Exame: edição especial. São Paulo: Editora Abril, junho de 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LLAMAS, J. L. G. **Um modelo de análisis para La evaluación Del rendimiento académico em La enseñanza a distancia**. Madrid, OEI, 1986.

KENSKI, V. M. **O Desafio da Educação a distancia no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>>. Acesso em: 07 de mar. de 2015.

KEEGAN, D.J. On the nature of distance education. Hagen. ZIFF,1980.

LANDIM, C. M. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, s/n, 1997.

MOORE, M. M. 1989. Three types of interaction. The American Journal of Distance Education.

MORAN, J.M. **O que é educação à distância, 1994**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 03 mar. de 2015.

_____. J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PRIMO, A. **Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo**. Revista da Famecos, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

VALENTE, J.A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria E.B.B.de;

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MOODLE INSTITUCIONAL . Disponível em <<http://moodle.org/>>. Acesso em: 02 de mar. de 2015.

MORAN, J. M. (orgs). **Integração das Tecnologias na Educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SENGE, P.M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. 13.ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.



Sistema de qualidade na gestão escolar: Uma estratégia de avaliação e melhoria na rede de escolas jesuítas da América latina (flacsi)

Juliana Cristina Heleno, HELENO JC.*
Marcelo Pastre, PASTRE M.**

Resumo

INTRODUÇÃO: O Sistema de Qualidade em Gestão Escolar representa o desejo dos diretores da Federação Latinoamericana de Colégios da Companhia de Jesus, FLACSI, de materialização de um sistema de avaliação e melhoria comum para os colégios na América Latina. Trata-se de uma ferramenta de trabalho em rede, que permite aos centros educativos da FLACSI avaliarem seus respectivos resultados e suas práticas institucionais, a partir de uma referência compartilhada, com o propósito de impulsionar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria. O foco central de todo o Sistema são as aprendizagens que os estudantes têm, em coerência com a proposta para a formação integral que é própria da pedagogia inaciana. Cada centro deverá identificar os resultados alcançados para analisar os fatores e processos que podem estar influenciando os resultados. Este Sistema foi concebido como ferramenta compartilhada pela rede FLACSI, para que seus centros possam organizar os processos de avaliação e melhoria. **RELATO DE CASO:** Para validar a ferramenta desenvolvida pela FLACSI, em parceria com a Universidade Católica do Uruguai e Universidade Alberto Hurtado, do Chile, desenvolveu-se um projeto piloto em dez centros da Federação (Outubro de 2012 e julho de 2013). Este projeto piloto possibilitou a formação de profissionais responsáveis em desenvolver o Sistema, designados como Facilitadores do Sistema de Qualidade. Em 2014, outros onze centros da Federação iniciaram o desenvolvimento do Sistema, incluindo neste caso, três colégios do Brasil; Colégio Catarinense (SC), Colégio São Luís (SP) e Colégio Diocesano (PI). A primeira etapa do Sistema (quatro meses) desenvolve um processo de autoavaliação, por meio da ferramenta “guia de autoavaliação”, que possibilita ao centro um diagnóstico aprofundado sobre as aprendizagens desenvolvidas e as áreas de melhoria do centro. Numa segunda etapa (dois meses) este diagnóstico é refletido e, a partir disto, são definidos desenhos dos projetos de melhoria e determinação das metas de aprendizagem. Em uma etapa seguinte são implementados estes projetos de melhoria (vinte meses), que ao final são avaliados e auditados pela FLACSI. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A noção de qualidade, que o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar propõe, se sustenta em três grandes pilares: o respeito à definição de sentidos e objetivo final de uma escola inaciana; critérios e princípios teóricos conceituais comuns, que discutem a pesquisa sobre a eficácia escolar e; a qualidade como fenômeno sistêmico, tanto em sua compreensão como também nas intervenções para melhorias. A ideia de melhoria em rede e a interconexão dos processos sustentam a compreensão do processo educativo com um fenômeno complexo e sistemático.

Palavras-chave: Avaliação institucional, Sistema de qualidade, Aprendizagem integral.

*Doutor em Educação UNIMEP, Mestre em Engenharia de Produção UFSC e Licenciado em Educação Física UFPR. Facilitador do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar FLACSI. Coordenador da Unidade de Ensino do 8º e 9º anos do Colégio Medianeira. Professor do Curso de Educação Física na UNIBRASIL. Flacsi – Colégio Medianeira. Centro Universitário Unibrasil Curitiba – PR.

**Mestre em Educação PUCPR, Especialista em Leitura de Múltiplas Linguagens PUCPR e Licenciada em Letras UFPR. Coordenadora interna do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar FLACSI e orientadora pedagógica da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Medianeira. Colégio Medianeira. Curitiba - PR



Introdução

O trabalho em rede tem se configurado como uma alternativa para o enfrentamento das dificuldades e contradições da sociedade atual. “As redes são um modo que as organizações usam cada vez mais para compartilhar seus propósitos e horizontes de sentido, somando inteligência e recursos para enfrentar os desafios do desenvolvimento”. A Companhia de Jesus, como parte do corpo apostólico da Igreja, a partir da tomada de consciência deste novo contexto e de seus desafios, tem feito um esforço para aprender a trabalhar de forma colaborativa, “buscando encontrar deste modo o melhor e maior corpo apostólico, que possa continuar assumindo criativamente o comando de evangelizar a cultura.” (Flacsi, 2014, p.5).

Desde 2006, a Federação Latinoamericana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI), vem construindo a rede educativa latinoamericana e do Caribe, a partir do chamado feito pelos provinciais, reunidos na Conferência das Províncias da América Latina (CPALSJ). Desde que foi promulgado o Projeto Conjunto Educacional, há o apoio ao trabalho para qualificar o trabalho educacional dos colégios jesuítas. Buscando a união em torno de uma missão comum, a FLACSI vem trabalhando para assegurar a qualidade da proposta dos centros educativos, na perspectiva de uma educação integral, equitativa e de excelência, entendendo que esta pode ser uma contribuição real para a obra evangelizadora da Igreja na América Latina.

A qualidade será expressa tanto como consequência nos resultados, como na coerência dos modos de proceder e na avaliação da organização e trabalho dos centros educativos.

A qualidade educativa tem sido discutida em diferentes âmbitos e instâncias e há muitas evidências dos resultados deficitários e da falta de qualidade, nos sistemas educativos latino-americanos, de forma geral. (Flacsi, 2014, p.7).

Neste contexto, são muitos os questionamentos pertinentes a respeito da real contribuição dos sistemas e das escolas à aprendizagem e à formação dos alunos. Faz parte do universo da Educação o questionamento sobre as aprendizagens que os alunos devem atingir na escola; sobre o tipo de gestão (condução e liderança) que se espera tanto dos diretores como das instituições; sobre as competências profissionais e o trabalho pedagógico dos professores. Compreendendo que este conjunto de fatores deve impulsionar o ensino, de maneira contundente, entende-se que há que se ter um conjunto de indicadores, que permitam aos centros educativos, o monitoramento de seu trabalho pedagógico, objetivando a melhoria deste trabalho, para que seja possível assegurar a qualidade educativa, muitas vezes já anunciada nos projetos dos centros.

A FLACSI e os colégios associados e suas comunidades educativas, como instituições da Companhia de Jesus, estão inseridos neste contexto de discussão. Pretendendo que a prática da rede jesuíta latino-americana e do Caribe possa contribuir não só com a experiência dos seus membros, mas também possa inspirar outros centros para que ingressem em um ciclo de melhora contínua. Assim sendo, entende-se que um processo de melhora se fundamenta na identidade da Companhia de Jesus e no compromisso permanente por formar homens e mulheres para os demais (inseridos em seu tempo), que sejam competentes para abordar os desafios que o contexto do século XXI impõe. Neste sentido, é necessário, aos centros educativos jesuítas, identificar os traços de evidências do selo inaciano, para que se constitua uma referência comum que mova a cada um dos centros, em uma lógica permanente de avaliação, reflexão e melhoria, que possibilite alcançar os resultados que são próprios de um Colégio Inaciano.

Diante da certeza da pertinência e da validade da proposta educativa inaciana, entendendo que, ainda hoje, esta pode ser instrumento para a construção de sociedades mais justas e fraternas, é que a FLACSI se propôs a construir um sistema que orientasse “os centros e seus diretores, a respeito de como concretizar adequadamente tal proposta, de forma que se veja refletida em um trabalho de aprendizado que leva em conta o desenvolvimento integral que espera para todos seus estudantes.” (Flacsi, 2014, p.7).

O Sistema de Qualidade em Gestão Escolar (SQGE) materializa o desejo e o sentimento

dos diretores de escolas da FLACSI que reunidos na Bahia (2008) e, em seguida, reunidos em Quito (2010), apontaram para a criação de um sistema de avaliação e melhoria. O Sistema nasce da necessidade, percebida de se contar com uma ferramenta que pudesse orientar os centros educativos da Companhia de Jesus e seus diretores, a respeito de como concretizar a proposta educativa inaciana.

Em 2011 uma equipe de profissionais das Universidades Alberto Hurtado (Chile) e Católica do Uruguai, acompanhados por representantes das províncias e dos centros educativos da FLACSI, iniciou os trabalhos, revisando os antecedentes sobre o tema. Ainda em 2011, em Lima, no Encontro dos Diretores Acadêmicos dos Colégios da FLACSI, firmou-se um acordo a partir da identificação das propriedades que o sistema precisaria considerar. Em 2012, em Boston, a proposta foi apresentada na reunião de Reitores e Delegados de Educação, no Colóquio Internacional de Educação Inaciana.

De outubro de 2012 a julho de 2013 desenvolveu-se um projeto piloto em dez centros educativos da FLACSI (localizados em sete países distintos¹), que se propuseram a participar desta etapa. A aplicação do processo piloto tinha como objetivo “validar os conteúdos e metodologias, além de reconhecer classificações, preocupações, entradas e dificuldades que contribuíssem para o redesenho do Sistema para uma segunda etapa de implementação” (Flacsi, 2014, p.60).



Figura 01: Flacsi. Países que desenvolveram o Projeto Piloto. [sl.: sn.] 2014.

O processo de validação do sistema teve três focos centrais: o modelo de avaliação, a metodologia utilizada e a plataforma de apoio. Participaram como atores deste processo os integrantes das equipes dos dez centros educativos, os facilitadores e os profissionais de apoio da FLACSI. Os resultados do piloto trouxeram melhorias ao desenho do Sistema, que estão sintetizadas no quadro abaixo:

¹ México, Guatemala, Equador, Paraguai, Uruguai, Argentina e Chile.



Quadro 1 – Resultados do processo piloto

	Primeiro desenho/piloto	Segundo desenho
Selo Inaciano	Linguagem mais implícita sobretudo na guia de autoavaliação.	Maior explicitação da linguagem inaciana em todo o Sistema, em especial a descrição dos âmbitos e resultados.
Foco nos aprendizes	Definido como foco do sistema, mas não estava operacionalizado.	Operacionalizado como foco, incluindo uma análise que o Centro realiza antes de iniciar a aplicação da guia e, a partir da qual se fixarão posteriormente as metas que darão sentido ao processo de melhoria.
Estrutura da Guia de Autoavaliação	4 âmbitos, 16 resultados e 67 indicadores.	Mantém os âmbitos e suas ponderações, assim mesmo se mantém os 16 resultados. Os indicadores são aumentados a 80, solucionando o problema de indicadores com o dobro de avaliações ou muito amplos.
Pontuação de evidências	Pontuação 0 para a falta de existência da prática e para a ausência de evidências.	A diferenciação entre uma prática ruim e a ausência de evidências, de maneira que o centro possa precisar mais adequadamente de motivo de pontuação designada.
Glossário de Conceitos	Não tinha	Incorpora-se um glossário com os conceitos centrais do guia, por sua relevância ou bem por sua especificidade, requerem uma definição operacional que ajude a compreender a avaliação.
Oportunidade de entrega de informação	Informação parcial e entrega de alguns casos analisados.	Maior e melhor informação. Revisa-se, e otimiza a plataforma virtual de apoio, que permitirá integrar os sistemas de avaliação institucional e diretivas, com uma interface mais

		amigável e enriquecida, com recursos e ferramentas de comunicação.
Relação e análise de resultados e definição das melhorias	Em uma mesma semana presencial (a segunda) será realizada o trabalho de análise dos resultados de uma autoavaliação e o início do desenho dos planos de melhoria, que comprime excessivamente a possibilidade de reflexão.	São incorporados em novos momentos ao processo global de implementação e se separa a análise de resultados da autoavaliação e o desenho dos planos incorporando-se também uma capacitação para as equipes de melhoria. O que permite dar mais espaço e reflexão no processo de melhoria.
Recursos de Apoio	Limitavam-se a apresentação do Sistema, a Guia de Autoavaliação e as Competências Diretivas.	Incorpora-se um protocolo para o facilitador que orienta cada fase deste processo, elabora-se recursos de apoio, tanto para o facilitador como para o centro. Organiza-se uma proposta de melhoria com as orientações e estratégias para sua implementação que serão entregues aos facilitadores que acompanham o processo, capacitando-os para este acompanhamento.

Flacsi, 2014, p.63-64.

Durante a implementação do projeto piloto, também ocorreu a Certificação de Formação dos Facilitadores do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, que se constitui como um grupo de profissionais responsáveis em auxiliar os centros na implementação do sistema, principalmente na fase inicial de autoavaliação.

O papel dos facilitadores é direcionar o centro à autonomia sobre o sistema, incrementando uma rede de facilitadores locais, ou seja, autores próprios na execução do sistema de qualidade.

Foram formados 90 facilitadores de 14 países da América, entre eles o Brasil, fortalecendo desta forma a capacidade da FLACSI de construir uma rede potencial de profissionais.





Figura 02: Flacsi. Formação dos Facilitadores do Sistema de Qualidade. [sl.:sn.], 2013.

Objetivo da estrutura do sistema de qualidade em gestão escolar

O Sistema não pretende ser constituído como um modelo estático, que sirva somente de referência para os estabelecimentos educacionais da Federação. Pelo contrário, pretende tornar-se uma ferramenta de trabalho na rede, que permita a um centro educativo da FLACSI, avaliar seus resultados e suas práticas institucionais, a partir de uma referência compartilhada, com o propósito de impulsionar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria.

O foco central de todo o Sistema são as aprendizagens que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral que é própria da pedagogia inaciana. O centro escolar então deverá identificar os resultados alcançados para analisar os fatores e processos que podem estar influenciando os resultados; a meta final será sempre conseguir que seus estudantes alcancem cada vez melhores níveis de aprendizado.

Estes fatores e processos se organizam em quatro âmbitos de análise: pedagógico/curricular; organização/estrutura e recursos; clima escolar e família/comunidade. Nos quatro âmbitos foram definidos os resultados que o centro deverá avaliar através do cumprimento de indicadores de qualidade.

Para auxiliar este processo, conta-se com uma plataforma de acompanhamento e supervisão que comporta materiais e recursos que estão à disposição dos centros escolares e com uma rede de profissionais, que irão promover o trabalho colaborativo durante as diversas etapas da implementação deste processo (facilitadores e profissionais de apoio)

O Sistema de Qualidade na Gestão Escolar se constitui em uma ferramenta recomendada, mas não obrigatória, para que os centros inacianos possam avaliar e melhorar a qualidade educativa que oferecem. Neste sentido, os centros poderiam operar outros sistemas, na medida em que sejam coerentes com os princípios e práticas de um centro da Companhia de Jesus.

Este Sistema além de ser concebido como uma ferramenta compartilhada pela rede FLACSI (para que seus centros possam organizar os processos de avaliação e melhoria) pode servir para que, eventualmente, os centros certifiquem seus resultados em médio prazo. Tal certificação se dará a partir de normas que foram acordadas e compartilhadas na mesma rede como uma referência válida para o desenvolvimento da qualidade de uma escola associada à Companhia de Jesus.

Em particular, o sistema deve permitir que cada centro reconheça os fatores de sua própria dinâmica e processos de negócios, explicando o que pareça afetar na aprendizagem e formação dos alunos, fornecendo princípios e diretrizes de como intervir prontamente para melhorar esses fatores e condições.

Conceitos centrais

Tendo feito o histórico da gestação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, é importante retomar alguns conceitos, que são centrais na estrutura do sistema.

O primeiro conceito é Qualidade, devido a sua amplitude e por ser largamente usado pelo contexto corporativo, se faz necessário evidenciar o que se entende por qualidade no âmbito do sistema em questão. Segundo documento oficial da FLACSI, a qualidade neste contexto se sustenta em três pilares. O primeiro diz respeito à definição dos sentidos, e objetivo final de uma escola inaciana, exigindo compreensão e a busca pela qualidade da educação a partir dos princípios da espiritualidade inaciana, conferindo, assim, o seu selo e identidade. O segundo segue critérios e princípios teóricos conceituais que levantam a pesquisa sobre a eficácia da escola, principalmente na América Latina. Um centro de qualidade assume a necessidade de levar adiante um conjunto de práticas e processos, sobre os quais existem abundantes evidências a respeito de sua contribuição no processo de ensino. Finalmente, se assume a qualidade como um fenômeno sistêmico, tanto em sua compreensão como também nas intervenções para melhorias. A ideia de melhoria em rede, e a interconexão dos processos, sustentam a compreensão do processo educativo como um fenômeno completo e sistemático (Flacsi, 2014, p.10).

Diante disso, é possível afirmar que ao propor o sistema como uma estratégia em rede, a FLACSI pretende reforçar a identidade inaciana de seus colégios. Para tanto, não basta almejar atender as exigências de qualidade colocadas pela sociedade, é preciso evidenciar o que é qualidade para um centro educativo da Companhia de Jesus. Na tentativa de tornar isso claro, a FLACSI, em documento oficial, sistematiza seis características de uma proposta de qualidade, são elas (Flacsi, 2014, p.12-13):

1. Sentido da missão: remete à missão evangelizadora que as instituições educacionais têm, a partir da ação baseada em suas propostas pedagógicas. "A educação jesuíta é um instrumento apostólico que procura formar princípios e valores, orientando as pessoas no serviço aos outros, de acordo com o exemplo de Jesus Cristo. Portanto, ensinar em uma escola jesuíta é um serviço ministerial." (Companhia de Jesus, 1987, p.35).
2. Qualidade contextualizada: baseando-se no Paradigma Pedagógico Inaciano, a FLACSI afirma que o contexto é um elemento fundamental a ser considerado para que se possa atingir a qualidade almejada. Ou seja, a qualidade tem relação com a capacidade que o centro educativo possui de responder às demandas do contexto no qual está inserido, o que leva a um repensar permanente dos programas e estratégias realizados pelo colégio.
3. Compromisso com a formação integral: retomando a missão das instituições de ensino jesuítas, afirma-se o compromisso com uma educação que trabalhe todas as dimensões da pessoa humana, ou seja, a sócio emocional, a espiritual religiosa e a acadêmica.
4. Busca pela excelência: trata-se da busca do Magis Inaciano, dar o melhor de si em tudo, mobilizando assim, os estudantes e os educadores para explorar o máximo de suas capacidades pessoais, buscando a excelência de resultados. Isso serve também para a gestão das instituições, ou seja, o mesmo rigor e organização que se espera dos estu-



dantes e educadores deve fazer parte da gestão institucional.

5. Promover a Justiça, como nossa opção de fé: segundo esta característica, todas as instituições educacionais da Companhia de Jesus “constituem comunidades escolares que vivem segundo os critérios da justiça que nossa fé exige.” Tais critérios devem permear os conteúdos, as experiências escolares, mas também os critérios de organização e funcionamento de toda a instituição. Sobre isso afirmam: “Devemos ser testemunhas ousadas e criativas, para acolher o multiculturalismo de nossas sociedades, promover o respeito pela diversidade e igualdade de oportunidades, contribuindo para reduzir as desigualdades sociais e contribuir, através de uma educação de qualidade, para a construção de uma sociedade justa e democrática.”
6. Sentido de comunidade: ressalta-se, nesta característica, a ligação que o centro educativo precisa estabelecer com o meio ambiente, com as famílias e com a comunidade local, valorizando, como essencial a dimensão comunitária, que promove o cuidado com o outro.

Tendo evidenciado as características de uma proposta de qualidade, faz-se necessário retomar os três pilares já citados, para dar atenção especial ao segundo, que preconiza que a qualidade no contexto do Sistema: “segue critérios e princípios teóricos conceituais que levantam a pesquisa sobre a eficácia da escola”. Em outras palavras, significa afirmar que ao discutir a questão da qualidade, fez-se necessário recorrer às pesquisas existentes sobre Eficácia Escolar, para compreender quais são os principais fatores que influenciam a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes. Isto é relevante porque o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar é uma ferramenta de trabalho em rede, que tem como centro a aprendizagem integral dos alunos. Tal ferramenta pretende permitir aos centros educativos da FLACSI, avaliar seus resultados e seus processos, a partir de uma referência comum, na perspectiva de implantar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria. O gráfico abaixo evidencia esta questão:



Figura 03: Flacsi. Estrutura do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar. [sl.:sn.], 2014.

O foco central do sistema, como já dito, são as aprendizagens dos estudantes, na perspectiva da formação integral. Assim sendo, o objetivo maior será sempre conseguir que os estudantes aprendam mais e melhor. Por isso, a necessidade de recorrer às pesquisas sobre eficácia escolar.

A partir destes estudos foi possível afirmar que, na América Latina, a influência da escola sobre a aprendizagem dos alunos é maior do que em países mais desenvolvidos. Aprofundando esta questão, buscou-se identificar os principais fatores associados ao rendimento escolar, na perspectiva de identificar e compreender como uma escola deve se organizar para melhor garantir o êxito de

seus alunos. Baseando-se em estudos dos últimos trinta anos a FLACSI elenca os seguintes fatores:

- a) Conhecimentos, atitudes e subjetividade dos professores;
- b) Formação e prática pedagógica;
- c) Pertinência e relevância dos conteúdos escolares;
- d) Utilização do tempo;
- e) Preparação e organização do método de ensino;
- f) Motivação e atitude dos estudantes;
- g) Clima em que ocorre o ensino.

Na perspectiva da FLACSI, conhecer os fatores associados à eficácia escolar é um dos passos para que se possa pensar em um sistema que tem a pretensão de viabilizar processos efetivos de melhoria na qualidade do centro.

Outro fator chave neste processo é a liderança, pois para que os processos de melhoria sejam pensados e executados na perspectiva de obter resultados efetivos em relação à aprendizagem dos alunos, é necessário que os centros possuam líderes capazes de orientar e conduzir tais processos.

Estrutura do sistema

Como já dito, o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar é uma estratégia de avaliação e melhoria em Rede, que foi gestado e está sendo implementado na Rede de Colégios Jesuítas da América Latina.

Para que um centro inicie o processo de implementação do Sistema é necessário que demonstre desejo de participação. Nesta fase avalia-se se existem as condições necessárias e capacidades internas para fazer a autoavaliação e implementar as ações de melhoria.

No ano de 2014 três colégios brasileiros da Rede Jesuíta de Educação iniciaram o processo, são eles: Colégio Catarinense (SC), Colégio São Luís (SP) e Colégio Diocesano (PI). Em 2015, são mais três unidades: Colégio Antônio Vieira (BA), Colégio Nossa Senhora Medianeira (PR) e Colégio Santo Inácio (RJ).

O desenvolvimento do sistema de qualidade ocorre em cinco passos distintos: condição de entrada no sistema (desejo de participação), autoavaliação (experiência e reflexão), desenho dos projetos de melhoria (reflexão e ação), implementação dos projetos de melhoria e auditoria final (avaliação e contexto). O prazo de desenvolvimento respectivamente de cada etapa corresponde ao período de: dois meses, quatro meses, dois meses, vinte meses e quatro meses.



Figura 04: Flacsi. Etapas do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar.[sl.:sn.], 2013.



A primeira etapa corresponde à abertura e disponibilidade de participação da escola no sistema, já a segunda etapa, a autoavaliação é realizada utilizando uma ferramenta específica disponibilizada pelo Sistema: a guia de autoavaliação. As equipes de âmbito, que são constituídas em cada centro, recebem formação específica, oferecida pelos facilitadores externos, para operar a guia. Os facilitadores externos são profissionais que pertencem à Rede Jesuíta e atuam em diferentes funções nos centros educacionais. São pessoas que receberam formação específica na ocasião do processo piloto e têm o papel de orientar a instituição sobre o processo de autoavaliação. Os facilitadores não têm função de avaliar o centro.

A Guia, por sua vez, possui alguns atributos: é um instrumento que permite avaliar a qualidade da escola; permite determinar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes (foco em aprendizagens); promove a participação da comunidade educacional na realização de metas definidas de maneira compartilhada; proporciona à instituição uma identificação detalhada e sistemática de suas capacidades e fragilidades baseada em evidências, superando as avaliações que se sustentam apenas em impressões, com pouca informação rigorosa sobre o que foi realizado; oferece um método para o trabalho conjunto da equipe que permite ter uma visão global, relativamente abrangente e ordenada da escola. (Flacsi, 2013, p.03)

Ao iniciar o processo de autoavaliação o primeiro passo é a determinação de uma linha de base, que consiste em levantar e sistematizar resultados externos e internos dos alunos, em três dimensões: acadêmica, sócio emocional e espiritual-religiosa. Tais resultados são levantados por uma equipe ou comissão a partir de anos/séries de corte (ao menos dois/duas), que servem de base de análise para a instituição. Pretende-se aqui fazer um diagnóstico da situação atual de aprendizagem. Este levantamento é retomado pelo centro posteriormente, pois há que se determinar, a partir dos resultados, metas pretendidas nas aprendizagens e tais metas precisam ser contempladas nos projetos de melhoria.

Ainda nesta etapa, formam-se quatro equipes (com diferentes segmentos da comunidade escolar), denominadas equipes de âmbito¹, que têm a tarefa de fazer a autoavaliação, via plataforma digital, em quatro âmbitos, abaixo descritos:

O âmbito Pedagógico-Curricular focaliza o êxito da formação integral sob as seguintes perspectivas: Projeto e Planejamento de ensino; Realização e Apoio ao Ensino; Acompanhamento aos Estudantes e Êxitos de aprendizagem. Em cada destas perspectivas, aprofundam-se dimensões das evidências acerca do conhecimento e da aprendizagem na relação com a Pedagogia Inaciana, com o PPP (Projeto Político-Pedagógico), com o currículo e com as práticas e conteúdos disciplinares, reconfigurando processos e gestão de resultados em uma dimensão integral de aprendizagem.

O âmbito Organização, Estrutura e Recursos focaliza os processos internos do colégio, as equipes de trabalho, recursos institucionais e a coerência entre ideias e metas. Tal foco adquire significação nas seguintes perspectivas avaliativas: Direção Estratégica Institucional; Estruturas, Papéis e Coordenação; Gestão de Pessoas; Infraestrutura e Equipamento e Gestão Financeira. Aprofundam-se dimensões e processos do pensar estratégico, da gestão de planos, das competências pessoais e avaliação contínua, da relação entre infraestrutura e adaptação à necessidade dos alunos, do orçamento estratégico frente aos propósitos educativos da Companhia de Jesus.

O âmbito Clima Escolar focaliza o sentido do clima escolar como modo de proceder em um centro educativo da Companhia de Jesus, no cuidado com as relações entre as pessoas. O âmbito adquire significação nas seguintes perspectivas avaliativas: comunicação e interação escolar; participação de educadores e estudantes; motivação, compromisso e identidade; altas expectativas e reconhecimento. Pontuam-se neste âmbito as estratégias de resolução de conflitos, as necessidades internas frente ao atendimento aos alunos e educadores e o compromisso dos estudantes frente à proposta educativa, dentre outras dimensões.

O âmbito Família e Comunidade Escolar focaliza as dimensões do diálogo entre o centro educativo e a comunidade local. Tal âmbito adquire forma de acordo com as seguintes perspectivas: participação e envolvimento das famílias; apoio ao fortalecimento do papel educador das

1 Os âmbitos têm pesos diferenciados na estrutura do Sistema.

famílias e os vínculos com a comunidade local. Avaliam - se neste âmbito a participação da família em atividades acadêmicas, sociais e pastorais, a abertura do colégio frente à comunidade local, bem como as práticas educativas e programas de apoio hoje existentes e que diretamente se relacionam com a comunidade ao redor.

Os componentes para análise de cada um dos âmbitos são: resultados, critérios orientadores, ferramentas indicativas de avaliação, indicador, evidências e observações. As equipes operam com tais componentes por meio de uma plataforma digital, desenvolvida pela FLACSI, que é acessada a partir de uma senha que é da instituição.

Para melhor compreensão da estrutura é possível exemplificar cada um dos componentes. Tomando por base o âmbito Pedagógico-Curricular, têm-se seis resultados, considerando apenas o primeiro: "1.1 PROJETO E PLANEJAMENTO DO ENSINO: O centro organiza e sustenta o ensino em função das metas de aprendizagem próprias da formação integral, definidas em seu projeto curricular e que respondem às tendências curriculares do estado/país, ao contexto, à realidade e às necessidades dos estudantes, refletindo um sentido e modo de proceder que é coerente com a identidade de um centro educacional inspirado na pedagogia e espiritualidade inacianas. (Flacsi, 2013, p.19)

O resultado é um componente que determina aquilo se espera de um centro educativo da Companhia de Jesus, em diferentes aspectos. A equipe de âmbito, tendo conhecimento do resultado, dispõe ainda de critérios orientadores para avaliação, um exemplo, relacionado ao resultado acima mencionado: "devem-se buscar evidências a respeito do conhecimento, compreensão e adesão dos gestores e educadores com respeito à proposta curricular." (Flacsi, 2013, p.19)

Os critérios orientadores ajudam a equipe a compreender o que o resultado explicita. A guia traz ainda, para cada resultado, ferramentas indicativas de avaliação. No exemplo acima mencionado, tem - se: pauta de análise da proposta curricular; questionários aos docentes e gestores; pauta de entrevistas aos gestores; registros de atas de reuniões que evidenciem as reflexões e tomadas de decisão a respeito da proposta curricular do colégio. (Flacsi, 2013, p.20)

Além dos componentes já mostrados, para cada resultado a guia traz um conjunto de indicadores. Então para o resultado Projeto e Planejamento de Ensino, há seis indicadores e cada indicador possui um conjunto de rubricas, conforme exemplo abaixo:

Indicador	Rubrica
	0. O projeto curricular do centro não está explicitado ou, se existe, não explicita as aprendizagens em nenhuma área ou etapa escolar.
1.1.1 - O projeto curricular explicita as aprendizagens e/ou desempenhos que os estudantes devem conseguir alcançar em cada etapa escolar e garantir a formação integral	4. O projeto curricular explicita as aprendizagens somente nas áreas acadêmicas (disciplinas) em todos ou em algumas etapas escolares. 8. O projeto curricular explicita parcialmente as aprendizagens que se espera que os estudantes consigam alcançar, seja porque se refere a algumas etapas escolares, ou porque se refere somente a algumas áreas que dão conta da formação integral.
	12. O projeto curricular explicita as aprendizagens e/ou desempenhos que os estudantes devem conseguir alcançar em cada etapa escolar e em cada uma das áreas do currículo que garantem a formação integral.
Flacsi, 2013, p.21.	



As equipes de âmbito, por meio da plataforma digital, respondem, coletivamente a cada um dos resultados e para cada resposta dada, postam na plataforma uma (ou mais) evidência(s) pertinente(s). Evidências são registros dos processos que estão sendo questionados pelo indicador. Além de postar as evidências, a equipe de âmbito pode postar observações a respeito da evidência, explicando do que se trata (a origem da evidência) ou algum outro comentário que achar pertinente.

Os facilitadores externos, bem como os profissionais de apoio da FLACSI interagem com as equipes por meio da plataforma, comentando as respostas dadas a cada rubrica e as evidências postadas. A intenção aqui é problematizar, no processo, a autoavaliação que está sendo gestada pela instituição, levando os membros da equipe a analisar criticamente o trabalho feito. É papel do facilitador também zelar pelo rigor metodológico do processo e auxiliar as equipes em suas dificuldades com os componentes do guia. .

Terminado o processo de autoavaliação, a instituição pede à FLACSI o fechamento da plataforma e são gerados os resultados finais. A partir destes, os facilitadores internos elaboram um informe que é apresentado à equipe diretiva da instituição.

Tais resultados são analisados pelo centro e apresentados à Comunidade Escolar. A tomada de consciência sobre os resultados é uma etapa muito importante do processo, pois é a partir dela que serão identificadas e priorizadas áreas e fatores onde o centro deve intervir ao elaborar os projetos de melhoria.

A partir deste momento inicia-se a etapa do desenho dos projetos de melhoria, que são elaborados por outras equipes, envolvendo, preferencialmente pessoas distintas daquelas que participaram das equipes de âmbito. O objetivo desta diversidade de pessoas é também a formação e o envolvimento de um maior número de educadores em todo o processo, na perspectiva de formação de lideranças inicianas. Tais equipes, ao elaborar os projetos de melhoria considerarão, além dos resultados da autoavaliação, as metas de aprendizagem que foram fixadas a partir dos dados levantados pela equipe de foco, no início do processo. Não há um número fixo de projetos de melhoria que cada centro tem que elaborar, pois isso depende das capacidades de cada colégio, mas para orientar tal etapa o Sistema preconiza três condições (Flacsi, 2014, p.57):

- a. O alinhamento dos planos, feitos em relação às metas que surgem com foco nas aprendizagens e considera as debilidades detectadas durante o processo de autoavaliação.
- b. Ao menos um dos planos, impacta de maneira específica na gestão curricular e pedagógica, que resulta centralmente no melhoramento da qualidade do centro.
- c. As ações propostas e os resultados esperados de cada plano devem ser possíveis de execução em um prazo não maior que dois períodos escolares completos (dois anos).

Na quinta etapa, o centro recebe apoio dos profissionais da FLACSI durante a implantação dos projetos de melhoria. Ao fim do prazo de implantação dos projetos, há uma última etapa que consiste em uma Auditoria externa, feita por um profissional de apoio da FLACSI. Nesta auditoria faz-se uma verificação dos êxitos alcançados pela instituição em relação ao proposto nos projetos de melhoria. Inicia-se assim uma nova etapa de autoavaliação, que gerará novas reflexões e elaboração de novos projetos de melhoria, numa dinâmica permanente.

Considerações finais

Ainda em fase de desenvolvimento no Brasil (desenho dos projetos de melhoria), o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar da FLACSI, já tem estabelecido questionamentos interessantes na perspectiva da melhoria.

A qualidade está associada à capacidade de gerar resultados objetivos (quantitativos e qualitativos) a partir da missão e da visão da escola. Para que isto aconteça, visão e missão precisam estar traduzidas na proposta educativa da escola (PPP). Mais do que uma declaração de princípios, o PPP deve indicar caminhos, processos e meios para a realização da formação

integral e o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões do ser humano.

Não se trata de um somatório de excelência acadêmica e formação humana, mais que isso: trata-se de contar com uma proposta educacional que dê conta de realizar formação humana de excelência. Qualidade é mais que um resultado, é um atributo organizacional.

Um sistema comum de avaliação de qualidade da proposta educativa das escolas da FLACSI tem possibilitado evidenciar todas as aprendizagens decorrentes das práticas educativas e processos desenvolvidos e desta forma potencializar a concepção de rede.

Trata-se de uma estratégia em rede, que insere a escola em um ciclo contínuo de avaliação e reflexão das suas atividades, de definição de metas e implementação de processos de melhoria que impactem positivamente a aprendizagem integral de todos os seus estudantes.

Uma escola da Companhia de Jesus é definida por sua capacidade de fazer com que todos e cada um de seus estudantes alcancem o aprendizado em todas as dimensões da pessoa humana. A perspectiva é que os estudantes dos centros escolares alcancem níveis de aprendizagem mais elevados do que seria de se esperar tendo em conta a situação social, econômica e cultural das famílias que frequentam o centro.

Um centro educacional da Companhia de Jesus deve desenvolver o potencial máximo de cada um dos seus estudantes e educadores, tendo em vista as metas estabelecidas no Projeto Curricular do centro. Uma das marcas fundamentais da pedagogia inicianiana é o alcance de uma proposta pedagógica que desenvolva a pessoa, em cada uma das suas capacidades (cognitiva, artísticas, sociais, emocionais, éticas, corporais e espirituais).

Neste sentido, a gestão da escola deve estar voltada à excelência de aprendizagem. Um gestor inicianiano precisa constituir um modo de proceder que traga em sua raiz os desafios da missão de um centro da Companhia de Jesus, missão esta que é evangelizadora. Neste sentido todos os processos precisam estar voltados para aquilo que é finalidade de um colégio inicianiano: o uso de recursos, a gestão de pessoas, a gestão pedagógica, o clima escolar, as relações com as famílias e a comunidade local.

Referências

CEPAL . **Panorama social de América Latina**. Santiago: [sn.]; 2007.

Companhia de Jesus. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

Federação Latino Americana de Colégios Jesuítas. **Guia de Autoavaliação**. [sl.: sn.], 2013.

Federação Latino Americana de Colégios Jesuítas. **Manual de Apresentação do Sistema**. [sl.: sn.], 2014.

SITEAL. **Metas educativas 2021: desafios y oportunidades**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2010.



Processo de inovação na gestão da comissão própria de avaliação em ies privada do recife/pe

Rosimar dos Santos, SANTOS R*
Ricardo José de Souza Silva, SILVA RJS**

Resumo

Em agosto de 2007, a direção da FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃO (FADIC) constituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A avaliação interna foi iniciada como uma atividade pontual com a finalidade de cumprir o instituído pelo INEP. A partir do aprofundamento, estudos em grupo e inquietações com o objetivo de melhoria do processo, a CPA passou a adotar estratégias de inovação alicerçada no que postula³. Destaca-se algumas ações: i. Trabalho de gestão da equipe (participação em fóruns de debates de CPA); ii. Atualização de instrumentos e técnicas de avaliação, considerando a tecnologia da informação e comunicação; iii. Coleta e análise de dados com o corpo técnico-pedagógico. Dentre tais ações, destaca-se a criação do Seminário de Formação da Equipe Administrativa de IES. Esta ação consolida e legitima os objetivos da gestão da CPA, ao estabelecer situações que extraiam da realidade as necessidades formativas e informativas dos colaboradores, aliado aos objetivos institucionais, constantes no PDI. Entende-se, então, que a inovação se caracteriza no trabalho desenvolvido pela CPA na FADIC.

Palavras-chave: CPA, gestão, inovação

Introdução

Fundada em 2005, a Faculdade Damas da Instrução Cristã – FADIC vem se empenhando no caminho educacional com um projeto inovador e repleto de perspectivas de satisfação das expectativas dos que buscam o Ensino Superior visando se preparar para a futura atuação no cenário profissional no contexto do século XXI.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI foi aprovado pelo MEC com mérito por instituir competentemente as diretrizes que norteariam a missão, os valores, as metas, as ações e políticas pedagógicas dos planejamentos do ensino, pesquisa e extensão a serem elaborados e cumpridos, implantados e implementados.

A FADIC acredita estar contribuindo na instalação dos avanços esperados e buscados pela sociedade de modo geral. Seu PDI apresenta setas que apontam caminhos ao definir a sua missão:

*Faculdade Damas da Instrução Cristã, Representante Administrativo – CPA. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE) ricardo.silva.br@gmail.com

**Faculdade Damas da Instrução Cristã, Representante da Mantenedora – CPA. MBA – Administração Acadêmica & Universitária (Carta Consulta) irrosimar@hotmail.com



Formar profissionais-cidadãos tecnicamente capazes e socialmente comprometidos com o bem comum, dotados de pensamento crítico e predispostos a utilizar o saber científico e tecnológico nos limites da ética e dos valores cristãos, de forma a contribuir para a consolidação da Sociedade da Informação e o desenvolvimento da Economia do nosso País⁹.

As políticas internas para o trinômio ensino – pesquisa – extensão, bem como a garantia do suporte necessário para o desenvolvimento da IES, são aspectos que dão legitimidade à atuação dos seus profissionais. Por acreditar que “neste contexto a educação emerge como pilar fundamental para a afirmação da Dignidade da Pessoa Humana e da cidadania”⁹.

O Projeto Pedagógico de Cursos - PPC apresenta a possibilidade de agregar mais valor acadêmico e científico ao futuro egresso em sua atuação no cenário regional ou nacional. Somando-se aos aspectos elencados, a grande urgência de oferta na esfera privada, considerando o acelerado crescimento da sociedade local e a abertura de muitas multinacionais, selecionando para seu quadro de funcionários profissionais com destacado currículo de formação acadêmica a fim de garantir a excelência nos serviços a serem prestados.

Considerando que:

Deve-se reconhecer, também, que o projeto pedagógico de cada curso se legitima no cotidiano, através das práticas que o caracterizam, dos modelos que o estimula, das atitudes e valores que o promove e incentiva, assim como dos recursos materiais disponíveis. E tal materialização é tão importante para a formação do profissional quanto o conhecimento científico⁹.

A FADIC oferta os cursos de Administração, Arquitetura, Direito e Relações Internacionais, iniciando sua trajetória com a autorização e, dois anos depois, o reconhecimento, mediante visita in loco, concedendo-lhe conceito máximo. Realidade que patenteia as iniciativas da IES e a lança para projetos futuros ousados e relevantes para a sua história no universo acadêmico e social.

Em 2004 é criado, pelo MEC/INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei³. Apresenta-se importante, conforme a própria lei, pois “fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais”³.

O INEP estabeleceu que cada Instituição de Ensino Superior – IES deveria constituir uma Comissão Própria de Avaliação - CPA para acompanhar, coordenar, articular o processo de avaliação interna, criando a cultura interna conforme expressa o documento justificando a determinação: “Nestes casos, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social”.

Dessa feita, em agosto de 2007, a direção da FADIC constitui a Comissão Própria de Avaliação – CPA com representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica e representante da sociedade civil. A Direção convocou os membros de imediato para a posse e a primeira reunião a fim de elaborar a agenda de encontros e definir o caminho a ser percorrido. A partir desse ponto a comissão procurou conhecer os documentos que regulamentam a CPA, aprofundou-os e definiu a trajetória de trabalho percebendo que teria muito a fazer.

Com as regulamentações advindas do INEP divulgando o procedimento a ser seguido pela comissão no que concerne ao relatório dentro das dez dimensões estabelecidas, ao envio até o dia 30 de março do ano subsequente e, posteriormente, à postagem no sistema e-MEC, a comissão interna foi se ajustando e buscando instrumentos e meios de implementar a coleta dos dados.

Enfim, a comissão assumiu o compromisso de cumprir as determinações com dedicação e competência, favorecendo à IES a tranquilidade pelo trabalho realizado atendendo às exigências do MEC.

Caminho percorrido: contextualização institucional

Nesses dez anos de história da Faculdade Damas da Instrução Cristã - FADIC várias implantações e implementações foram acontecendo dando visibilidade à instituição, promovendo a satisfação da população regional e, a conseqüente, dilatação da demanda de alunos que tem crescido consideravelmente semestre a semestre.

Dado ao nível de excelência acadêmica dos cursos, à avaliação do MEC e aos registros dos egressos, tem-se expressa a coerência do que está posto documentalmente em paralelo com o que acontece na dinâmica do curso até a aplicação no mercado de trabalho. Notadamente pela atuação da CPA que tem ao longo desses anos aperfeiçoado o processo da avaliação interna, podem-se registrar esses fatos.

A avaliação interna foi iniciada como uma atividade pontual com a finalidade de cumprir o instituído pelo INEP no tocante à apresentação do relatório a ser enviado pelo sistema e-MEC. Para cumprir esta tarefa, originariamente, a comissão elaborava o questionário a fim de coletar os dados e fazer o relatório. Como eram poucos alunos aplicava o questionário por sala atingindo todos os alunos; entregava o questionário a todos os professores e funcionários para preencherem; assim como, ao membro da sociedade externa para espontaneamente dar a sua contribuição.

Com todos os questionários em mãos, a comissão tabulava os dados e elaborava o relatório, o que a princípio era muito simples devido ao número que compunha a comunidade acadêmica. Com o passar dos semestres esse número aumentava e o trabalho também, tornando operacionalmente inviável continuar com essa prática.

Por outro lado, a comissão começou a escutar os participantes que expressavam insatisfação pelo cansaço em responder ao questionário, o qual era muito extenso e trazia um certo nível de complexidade nas questões abordadas.

Prática que inquietou a comissão a qual passou a se questionar sobre a metodologia adotada e as possibilidades de inovação com estratégias mais modernas e eficazes. Vários encontros foram realizados a fim de identificar o caminho mais adequado a ser adotado. A comissão indagava-se sobre os meios e ferramentas que pudessem ser utilizados para favorecer um mergulho mais profundo nas questões da avaliação interna e seus encaminhamentos, favorecendo a maior participação da comunidade acadêmica. Tudo isto dentro de uma considerável satisfação.

A comissão passou a dedicar mais tempo a estudos sobre avaliação pesquisando vários autores que pudessem fundamentar a sua prática a fim de não se constituir apenas um cumprimento legal. Aprofundando a avaliação mediadora, defendida por⁸, acreditou ser a fonte de inspiração para traçar a rota a ser seguida no processo avaliativo interno. Isto porque “para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria”⁸.

Conceituação que abrange horizontes dilatados para promoção de novas práticas e crescente melhoria na estruturação das ações em vista ao resultado esperado. A comissão encontrou, neste aspecto, o sentido e a razão da avaliação interna. Conforme⁸ “Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando a promoção moral e intelectual dos alunos”⁸.

Aplicando também a compreensão da avaliação como possibilidade de constante crescimento qualitativo da prática em várias dimensões, de forma a construir uma dinâmica ascendente de desenvolvimento:



Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece⁸.

A Comissão da CPA buscou também aplicar um conceito de qualidade que estimasse a sintonia com a filosofia da instituição e a perspectiva mediadora da avaliação, inserindo-a em um contexto no qual os envolvidos tenham a possibilidade de estar em constante crescimento. Evitando, a rotina e a acomodação:

Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser', sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa⁸.

Registra-se, ainda, um forte argumento para a aplicação a avaliação mediadora devido ao caráter de ampliação das iniciativas e mudanças que venham a ser necessárias. Confirma este argumento a autora: "Paralelamente ao estabelecimento de novas posturas em educação surgem posturas diferenciadas em avaliação. Dessa forma, as experiências ampliam-se no que se refere à avaliação mediadora"⁸.

Em sintonia com essa prática avaliativa que estima e aponta para o assumir a condição de sujeitos da história, a comissão buscou também fundamentos em ⁶ que apresenta argumentos determinantes em sua defesa do ser humano enquanto um ser inserido no mundo e nele atuante.

Comprova-se pelo fragmento:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História⁶.

O próprio documento do SINAES direciona para uma prática avaliativa entendida como processo que caminha para resultados em vista da transformação social:

A Avaliação Interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social³.

Toda a caminhada traçada convergiu para a instalação da cultura da avaliação com objetivos de constante crescimento e da adoção da inovação. Esta entendida como a maximização do desempenho pessoal e institucional considerando o processo como uma das possibilidades de ajuda no crescimento e cultivo pessoal na direção da excelência nos serviços da IES.

Assim, a CPA passou a adotar estratégias de inovação alicerçada no que postula a Lei⁴, inciso IV, que caracteriza inovação como sendo "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços"⁴.

Iniciativa que desencadeou um processo de mudanças por apresentar um horizonte de

possibilidades de atuação e intervenção no complexo da IES sempre apresentando à direção as sugestões coletadas. Sugestões que se focam na área satisfatória para reforçá-la cada vez mais, assegurando a ascendência nas ações com o intuito de se manter no mercado educacional cumprindo sua missão institucional.

No tocante ao aspecto que apresenta fragilidade ou carência de inovação, tem buscado acompanhar e encaminhar para a direção sugestões de solução, seja referente ao serviço que é disponibilizado à comunidade acadêmica, seja ao processo de atendimento às solicitações, seja, ainda, na qualidade do serviço ou mesmo na criação de novos serviços. De forma que coube à direção a definição das prioridades e estratégias de intervenção que viessem garantir os benefícios esperados pela comunidade acadêmica, passando a configurar-se como processo de melhoria no todo da IES. Por isto, a importância da avaliação interna ser apresentada à direção para que a considere no seu Plano de Ação.

Resultado que os membros da CPA, da Faculdade Damas da Instrução Cristã atribui ao desenvolvimento de estratégias de gestão de equipe e de processos, que vêm nos últimos três anos buscando aprimorar, ao investir em cursos sobre temáticas que abordam questões relevantes para a sua atuação. Nas reuniões sistemáticas a comissão tem se apropriado dos instrumentos de avaliação do INEP, e outros dispositivos legais, como também enriquece as discussões com outros referenciais importantes para o processo.

Outra prática que merece destaque é a participação no Fórum das CPAs, que acontece anualmente, no Estado de Pernambuco, o que tem colaborado para manter o intercâmbio com outras IES para troca de experiência e o acesso à informações e materiais. Iniciativa esta que tem elevado o patamar do trabalho, por estabelecer cenários de inovação, potencializando a socialização e disseminação de práticas e experiências.

Na perspectiva de potencializar as práticas, desde 2012, desenvolveu-se novas soluções para a coleta e análise das avaliações institucionais. Foram utilizados recursos online do Google® Drive®, como os formulários de avaliação interna a serem encaminhados para o corpo técnico-administrativo, docentes e discentes. Atendendo, com isto, à solicitação de facilitar o preenchimento e inovar a metodologia.

Para divulgação da avaliação interna no formato online, foram utilizadas algumas estratégias de comunicação, além do uso de QR-CODE para simplificar e agilizar o acesso ao formulário eletrônico. Esta iniciativa teve satisfatória receptividade e ampliou a participação da comunidade acadêmica.

Em 2014, a comissão estabeleceu um processo a ser desenvolvido em duas etapas objetivando a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. A primeira etapa foi realizada no I Semestre com representantes dos vários segmentos da IES, aplicando a Análise de SWOT, no intuito de avaliar cada curso na sua caminhada específica e a instituição, enquanto favorecedora das possibilidades de concretização do instituído no PDI.

A comissão acreditava que com a vivência da Análise de Swot seria possível ter um perfil mais detalhado da IES através da identificação das FORÇAS o que seriam as alavancas responsáveis pelos pontos fortes; as FRAQUEZAS o que seriam as restrições responsáveis pelos pontos fracos causadores de problemas; as POTENCIALIDADES que seriam os antídotos a agirem contra as ameaças; e, por último, as AMEAÇAS que estariam trazendo a vulnerabilidade em alguns setores ou aspectos.

Inicialmente, fez-se o convite aos docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante - NDE, a membros do corpo técnico-administrativo; no caso dos discentes, foi convidado um aluno de cada período/curso para compor o grupo e participar da avaliação interna. Cada segmento reuniu-se em dia e hora convenientes.

Os presentes tiveram a oportunidade de discutirem sobre a caminhada da IES, do curso, da sociedade e registrar a sua contribuição para as proposições: forças | fraquezas | ameaças | oportunidades. A discussão com cada segmento foi um momento de riquíssima troca de experiência, com relato de satisfação da equipe por integrar o conjunto da IES.

No caso dos colaboradores, até expuseram a história da instituição com seus avanços e



conquistas, isto porque muitos estão na instituição desde a sua fundação. Relataram também suas preocupações relativas a alguns aspectos que necessitariam de maior atenção a fim de que a instituição se mantenha na excelência dos serviços prestados. Os dados foram categorizados, analisados e apresentados no relatório anual.

A segunda etapa realizou-se no II Semestre com a aplicação de questionário contemplando os cinco eixos estabelecidos pelo INEP e um espaço livre para questões que não constassem no instrumento. Foi disponibilizado no site da faculdade, para toda comunidade acadêmica participar. Firmando, com isto, a sua participação espontânea na avaliação interna. Delimitou-se o período de outubro/2014 a janeiro/2015 para a comunidade acadêmica realizar a sua avaliação.

Prática que trouxe pontos muito positivos pela forma tranquila e rápida de lançar a avaliação pessoal; além de que eficiente e segura para se obter o resultado, pois o sistema Google® Drive® permite a construção do documento e fornece ferramentas e possibilidades para a tabulação e análise dos dados.

A análise dos dados foi fortemente apoiada pelos recursos gráficos e estatísticos do Google® Drive®, sendo estes fundamentais para o percurso analítico realizado durante a construção do relatório.

Destacamos a contribuição que esses dados irão fornecer na elaboração do Relato Institucional proposto na Nota Técnica Nº 62:

Para ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de gestão, bem como o autoconhecimento das IES e o conseqüente aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o novo instrumento de avaliação institucional propõe o Relato Institucional como uma inovação que objetiva integrar as ações de avaliação interna e de avaliação externa à gestão das IES5.

Considerando o caminho percorrido constatou-se vários fatores relevantes provenientes da história da CPA na faculdade, o que se constituiu resultado bastante positivo. Assegura-se que a consolidação da comissão tem sido fundamental; embora haja mudança de algum membro sempre permanece a maioria que consegue dar continuidade aos trabalhos.

Destaca-se como relevante, ainda, a visão sistêmica adotada pela comissão na condução da avaliação interna em cada etapa do processo e a elevação do nível de motivação e satisfação de cada membro, o que tem sido um ponto influenciador na busca da competência nos trabalhos. Aliada a esta constatação está a busca constante de aperfeiçoamento na execução das tarefas, o que se posta como determinante para a atuação em campo tão árduo e desafiador.

A CPA traçou estratégias para a realização do plano de trabalho ao dispor de subsídios para organizar as ações previstas considerando a valorização do potencial individual e a elevação da autoestima, além da sinergia na equipe em prol da caminhada salutar da organização numa crescente autonomia e interdependência harmônicas.

Por conseguinte, o trabalho tem sido desenvolvido em etapas bem definidas, com vistas à excelência no resultado a servir de contribuição nas implantações e implementações planejadas pela equipe gestora da Faculdade Damas da Instrução Cristã.

Gestão da comissão da cpa: perspectiva de trabalho desenvolvendo as competências individuais

A temática da gestão nas organizações sempre foi um desafio enfrentado pelos profissionais na sociedade do conhecimento, caracterizando-se também como objeto de estudo nas Instituições de Ensino Superior - IES. Prática que vai muito além de gerir negócios, porque o gestor está liderando pessoas, o que torna uma tarefa exigente e que demanda conhecimento humano e acadêmico aliado à destacada experiência profissional.

Sabe-se que o maior patrimônio de uma organização se centra nas pessoas e estas agregam valor imensurável à instituição na qual estão vinculadas. A atuação competente e sistêmica das pessoas é que vai fazer dar certo o plano da instituição, através da conquista dos objetivos estabelecidos, da efetivação da dinâmica dos processos e da execução dos planos elaborados pela gestão.

Enfatiza-se que “na era da informação, o recurso mais importante deixou de ser o capital financeiro para ser o capital intelectual, baseado no conhecimento”⁶. O mesmo autor indaga e, de imediato, responde:

E onde está o conhecimento? Na cabeça das pessoas. São as pessoas que aprendem, desenvolvem e aplicam o conhecimento na utilização adequada dos demais recursos organizacionais. Os recursos são estáticos, inertes e dependentes da inteligência humana que utiliza o conhecimento.

Notadamente diante de um mundo de rápidos avanços tecnológicos e mercadológicos é preciso estar atento a realidade que compõe e sustenta o sistema da instituição desde a seleção e contratação do pessoal, passando pelos processos, indo até a avaliação dos resultados obtidos. O cenário atual determina que:

As pessoas precisarão aprender e desenvolver algumas competências pessoais para atuarem nos novos ambientes de negócios das organizações, como: aprender a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e solução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, liderança, autogerenciamento da carreira⁶.

Assim, no trato com os profissionais é importante considera-los pessoas, seres integrais nos aspectos: corpo, mente, consciência, intuição, emoção, laços familiares e afetivos. Neste contexto, torna-se necessário enveredar nas sutilezas da constituição humana e na teia das relações interpessoais permeada pela subjetividade e buscar perceber e compreender as várias situações e reações para então montar a trajetória de trabalho. Para tanto, são essenciais nesse processo: a empatia e a boa comunicação, favorecendo os contatos dialogais e a condução da equipe de forma eficiente e harmônica.

A perspectiva dialogal estabelecida na Comissão da CPA corroborou na interpretação de discussões, reflexões, decisões e integração entre os membros. Isto ilustra e norteia a problematização das noções de proximidade e de desenvolvimento, de identidade e de competência, de certeza e de busca pessoal e institucional. Estes aspectos estão conjugados com as características institucionais presentes na missão, visão, cultura, metas, formando o sistema amplo e complexo, que é uma IES.

A aplicação da visão sistêmica no processo interno de condução das tarefas da comissão demonstrou ser uma das iniciativas primordiais para a efetivação do trabalho, no seu acompanhamento e inovação. A visão sistêmica é definida por² “como sendo a capacidade profissional de ‘ver’ a empresa como um todo e entender como funcionam e se integram seus processos de obtenção, transformação e entrega de seus serviços, produtos e informações, ao mercado e, particularmente, aos seus clientes”. Dado que se constitui chave de leitura e instrumento que apresenta elementos fundamentais na constituição da equipe de trabalho, destacando-se a sua integração e envolvimento nas questões avaliativas confiadas pela IES.

Partindo da compreensão de visão sistêmica percebeu-se que o valor da interação entre os membros da Comissão da CPA seria determinante para fazer circular as informações, orientações, conhecimentos a fim de fazer acontecer o processo avaliativo institucional. Decorre daí,



dentre outros fatores, a importância dada às conexões estabelecidas entre os membros da comissão no tocante ao andamento dos processos e relações desencadeadas.

A perseverança na consolidação dessa integração e intercâmbio tem sido fundamental para que os objetivos da CPA sejam atingidos dentro do prazo previsto, cumprindo, desta forma, sua extensa agenda.

Ressalta-se, contudo, a necessidade de conhecer os próprios sentimentos e emoções procurando administrá-los e integrá-los no intuito de contar com o equilíbrio emocional para auto gerir-se e conduzir as situações contando com a inteligência emocional, no sentido de que “o gerente que é educado emocionalmente sabe criticar de modo construtivo, lida positivamente com a diversidade, além de fornecer a eficácia do trabalho em equipe”⁷.

Daí a importância de compor uma equipe de trabalho consciente de suas atribuições e que tenha habilidade para traduzir determinação em ação; que cuide prioritariamente da relação de aproximação e capacitação dentro das necessidades da instituição; que tenha perfil de observador, olhar atento e argucioso; capacidade para desenvolver o trabalho; pronta para apresentar possibilidades de inovação e de crescimento da IES.

Esse perfil da comissão fez brotar um clima de elevada participação e produção da equipe nas tarefas, isto porque cada membro soma seu ser ao ser do outro e, assim, todos se sentem valorizados e prestigiados como pessoa e como profissional. Conforme¹¹: “As pessoas sentem-se eficientes a partir do momento em que conseguem perceber a importância do seu trabalho; além disso, tornam-se eficazes na concretização dos objetivos da empresa”.

Demanda daí a sabedoria do gestor em estabelecer relações dialogais e interação no âmbito organizacional, canalizando as energias de modo a despertar um nível sempre crescente de criatividade e de motivação para que o trabalho seja realizado e os objetivos organizacionais sejam atingidos a contento, gerando também a satisfação pessoal. Dentro desta perspectiva⁷ declara que:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza.

Observa-se, em vista do exposto, a ampliação da compreensão e competência da pessoa que reconhece suas qualidades e habilidades, seu “saber-fazer” e imprime uma elevada autoestima direcionando-se para a real aplicação do seu currículo no trato com os demais.

Por conseguinte, este contraponto determina o rumo da atuação de cada profissional dentro da instituição e patenteia a adoção de estratégias de trabalho que coordene esse sistema de relações capaz de favorecer um clima saudável e produtivo superando as expectativas da gestão.

É interessante sublinhar que a história da comissão ao longo desses anos tem atraído a aquisição de posturas e relações mais bem afinadas e ricas de significado. Passando, assim, a exigir um tratamento relacional mais centrado nas potencialidades, qualidades e valores da pessoa, redescobrimo as relações interpessoais voltada para os fatores intrínsecos e valores intangíveis característicos do ser humano, como a emoção, os sentimentos, o prazer, a satisfação, os sonhos, a criatividade e a intuição. Tudo isto conjugado e articulado de maneira harmônica com vistas aos objetivos da organização presentes em sua missão, visão e metas.

Essa compreensão tem determinado as definições internas para que aconteçam de maneira clara e significativa, eficiente e consistente priorizando os princípios básicos da dignidade humana e da instituição.

A iniciativa acertada na gestão das competências individuais tem iluminado as ações, ajudado a encaminhar as situações e favorecido a formação de equipes de alto desempenho, as

quais “são equipes caracterizadas pela elevada participação das pessoas e pela busca de respostas rápidas e inovadoras às mudanças no ambiente de negócios e que permitam atender às crescentes demandas dos clientes”⁶.

Vale destacar que esse cenário é o que confere a possibilidade de traçar metas e planos a serem cumpridos, executados e realizados pelos que compõem a IES. Confere, ainda, aos atores a visão, que lhe permitirá conhecer a organização como um todo interdependente, como também as atribuições individuais e a interação necessária na teia das relações; podendo, cada um, posicionar-se na estrutura organizacional e compreender seu papel como membro de uma equipe na execução das tarefas que lhe são inerentes. Caminha no sentido de “repensar e revitalizar as organizações em direção ao sucesso e em sua identidade futura”⁶.

A Instituição de Ensino Superior é essencialmente diferente de outras instituições na sua finalidade e contribuição no processo de construção da sociedade. Configura-se como uma entidade educativa de formação do cidadão e do profissional no tocante ao conhecimento acadêmico e aos valores éticos e morais.

Citando o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a “educação superior” é definida como aquela que:

É ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, possuindo vários graus de abrangência e especialização. Tem como objetivos estimular a criação e a difusão cultural; desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar, nas diferentes áreas do conhecimento, diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia; e, desse modo, aprimorar o entendimento do homem e do meio em que este vive³.

Necessário se faz buscar o foco nos objetivos do Ensino Superior e nele se manter tendo em vista que nos dias atuais as decisões precisam ser rápidas e eficazes. Mais uma vez se enfatiza a importância da Comissão da CPA exercer a sua tarefa com competência e habilidade de forma a se constituir um diferencial da IES que reconhece a contribuição que lhe oferece através dos dados coletados na avaliação interna.

A comissão tem demonstrado ser capaz de contribuir para alavancar todo o processo avaliativo dentro de um clima institucional motivador e de considerável nível de satisfação propiciando um ritmo interno próprio. Para retroalimentar sua caminhada tem sido fundamental cultivar o apoio mútuo, o diálogo, onde os membros vivenciam a sinergia facilitando a ação conjunta na realização das tarefas.

Situa-se nesse ponto com relevado destaque a presença da direção da FADIC que tem tido uma postura de atenção e respeito à atuação da comissão, como também reconhecido a qualidade do trabalho desenvolvido. Disponibiliza um espaço para escuta e diálogo, acolhendo os resultados da avaliação interna e traçando o seu Plano de Ação considerando os dados coletados.

Ademais, a legislação nacional sobre educação orienta e reforça a questão das medidas de implantação e implementação que a IES deve estabelecer. Para isto, vê-se a necessidade de voltar sua atenção para o item da aprendizagem como condição para o crescimento e desenvolvimento. Defende⁶ “a aprendizagem é a principal vantagem competitiva de uma organização. Ela conduz à criatividade e à inovação”. Essa aprendizagem assumida por todos os segmentos da IES lançará descobertas que servirão de colaboração para o constante crescimento acadêmico e fortalecimento da teia de relações no interior da instituição.

Portanto, todas essas iniciativas e vivências confirmam a relevância que se deu à Comissão da CPA enquanto órgão instituído pelo MEC/INEP e assumido pela instituição. Sua história demonstra



que primando pela excelência acadêmica e, conseqüentemente, pela formação profissional de alta qualidade, visando o destacado desempenho dentro do compromisso social da IES, tem-se, finalmente, a formação da equipe de alto desempenho como possibilidade de promover a motivação e a satisfação da equipe de trabalho favorecendo a aprendizagem em serviço.

Cenários de inovação: socialização das práticas e experiências

O trabalho desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), na FADIC, tem se caracterizado estratégico nas iniciativas institucionais, tanto no contexto pedagógico quanto administrativo.

Desde a gestão da comissão, o acompanhamento e aperfeiçoamento dos processos avaliativos institucionais, passando pela inserção de tecnologias digitais no desenvolvimento de novas possibilidades e de ferramentas para apoiar o processo diagnóstico da IES, chegando à avaliação baseada na reflexão das ações adotadas. Processo que tem colaborado com a condução da equipe interna no sentido de vislumbrar novos patamares humanos e profissionais.

A adoção de práticas mais eficazes e a otimização do trabalho da CPA vem qualificando o processo de Avaliação Interna, sobretudo com a inserção de novas técnicas e abordagens para quantificar e registrar as opiniões, sentimentos, impressões e ideias dos discentes e profissionais da comunidade acadêmica.

A CPA tem desenvolvido atividades que potencializam e qualificam os dados e informações coletadas e analisadas, durante o período de sua realização. Em 2014, o Instrumento de Avaliação Institucional foi disponibilizado para a comunidade acadêmica, que pôde responder às questões encaminhadas pela CPA, com o objetivo de sondar a vivência da missão institucional, a aplicação dos objetivos e o clima organizacional, a fim de perceber como alinhar e atender as questões demandadas e a realidade posta nas avaliações realizadas.

Conforme já citado neste trabalho, as tecnologias de informação e comunicação auxiliam, não apenas no processo de coleta e análise, mas durante as inferências a partir dos resultados obtidos. Há clareza de que este processo demanda uma maior e constante apropriação dos processos e procedimentos, apoiados pelas tecnologias.

O resultado obtido através da Análise de SWOT aplicada com o setor administrativo, especificamente, apontou demandas a serem atendidas, sendo utilizada como estratégia para sondar possibilidades de formação continuada, proporcionando, ao mesmo tempo, atualização profissional, melhor compreensão do entorno do trabalho, redução da distância entre o entendimento sobre os conceitos que envolvem as questões apontadas na pesquisa e o que de fato acontece na realidade da FADIC.

Nesse contexto, nasceu a proposta do I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DA EQUIPE ADMINISTRATIVA DE IES, realizado no I Semestre de 2015 para todos os membros dos diversos setores administrativos da faculdade. Evento avaliado como muito esclarecedor, formativo, importante, proveitoso. Provocado por esta avaliação, a direção decidiu realizar o seminário semestralmente.

Essa ação consolida e legitima os objetivos da gestão da CPA, ao estabelecer situações que extraíam da realidade as necessidades formativas e informativas dos colaboradores, aliado aos objetivos institucionais, constantes no PDI.

A proposta é tornar o evento parte integrante da agenda institucional, consolidando a ideia de que a formação continuada contribui para o processo de desenvolvimento da IES, tanto no aspecto humano, quanto profissional. Formar o colaborador da área administrativa da IES, potencializa sua ação junto aos docentes e discentes, tornando possível a adoção da visão sistêmica por todos os colaboradores. E, conseqüentemente, a IES pode contar com uma equipe mais coesa e coerente, na prática, com as expectativas institucionais.

Considerações finais

Em uma sociedade na qual a preocupação com os serviços prestados e a satisfação do cliente tomou conta do universo das organizações, condicionou as relações e as lançou para

o plano que não é o da prioridade ou da importância devida ao profissional, necessário se faz apresentar alternativas de superação desse equívoco organizacional e social a fim de resgatar a dignidade do ser humano.

A IES tem consciência de que o resultado de uma avaliação é referencial básico para a tomada de decisões e confirma o seu caráter diagnóstico e formativo na perspectiva de proceder aos ajustes necessários ao desenvolvimento e a eficácia do processo de gestão, possibilitando o realinhamento permanente do planejamento institucional. Neste sentido, portanto, a auto avaliação institucional é utilizada como instrumento diagnóstico inspirador para referenciar e definir as políticas de ação a serem implantadas pela IES.

Daí a importância da instituição investir em projetos que direcionem as ações para a satisfação da sua equipe desenvolvendo as competências individuais, fazendo emergir a motivação pessoal e, conseqüente, sucesso em suas iniciativas. Assim, é basilar o tratamento relacional centrado nas potencialidades, qualidades e valores da pessoa, como também, nos fatores intrínsecos e valores intangíveis característicos do ser humano.

Nessa direção, é primordial e determinante cada um assumir a responsabilidade pela motivação e satisfação gerando com isto um clima organizacional que propicie a sinergia entre os membros da equipe e a interdependência nas ações.

Os profissionais de umas IES, especificamente, precisam estar cada vez mais capacitadas e hábeis para atender a clientela de perfil exigente e de cobranças de alto nível no tocante à qualidade, atenção, disponibilidade, tempo, uma reunião de serviços que atendam às expectativas pessoais e institucionais em uma sociedade com avanços tecnológicos e científicos consideráveis.

Nesse universo de demandas, sinala-se fundamental a adoção da visão sistêmica como facilitadora do alinhamento das relações interpessoais fortalecendo as conexões devidas ao processo instalado na IES. Necessário se faz estar atento para não perder de vista a missão, visão e metas institucionais que podem aparecer confusas no emaranhado de urgências e atividades. Não permitir que as pessoas se afoguem no oceano das atividades, preocupações e tensões advindas das diversas fontes internas e externas à instituição.

Nessa ótica, sugere-se implantar uma cultura de formação em serviço com o intuito de aprofundar os conhecimentos e vivenciar um conjunto de ações visando o crescimento pessoal, o desenvolvimento profissional, a socialização das potencialidades, competências e habilidades de cada membro da equipe, e respeito às diferenças individuais. Considera-se esta iniciativa um importante fator motivacional e uma ferramenta profícua na descoberta de talentos para a instituição, conferindo-lhe a credibilidade necessária para se manter no mercado.

Pelo exposto, considera-se de relevância para a IES o tema tratado no presente artigo, pois conjuga a responsabilidade da comissão a quem é confiado um trabalho sério e a busca da satisfação pessoal em equipe, frente aos inúmeros desafios que se apresentam pelos dispositivos legais e seu entorno. Desafios que instigam a buscar conhecimentos e inovação para corresponder às expectativas da sociedade.

Finalmente, de tudo o que foi discorrido, que se considere prioritariamente o bem-estar da pessoa e sua satisfação no trabalho em um crescente de relações harmoniosas e aprendizagens que assegurem o espaço que cabe a cada membro da equipe e favoreçam o sucesso da organização de modo que contribua com a construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária.

Referências

1. ALVES, Heleny Ponciano. **A Importância da Visão Sistêmica no Gerenciamento de Equipes em Projeto**. Artigo. IX Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. Centro Universitário do Norte – UNINORTE, 2012.
2. BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.



3. _____. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004.
4. _____. **Lei n o 10.973**, de 2 de dezembro de 2004
5. _____. **Nota técnica INEP/DAES/CONAES Nº 062, de 09 de outubro de 2014.**
6. **CHIAVENATO, Idalberto, Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações** - 7. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, (Coleção Leitura), 1996.
8. GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
9. HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora; Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade.** 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
10. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – Faculdade Damas da Instrução Cristã, 2014-2018.
11. RIBEIRO, Silvio Paula; RIZZO, Marçal Rogério; TISOTT, Sirlei Tonello. **O Modelo de Gestão com Pessoas: uma análise da abordagem de vantagem competitiva em uma instituição de ensino superior.** SIMPOI, 2011 – ANAIS.



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Fórum de Pastoral Escolar



 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Projeto gentileza: currículo, humanidades e transformação social

Bruno Correia de Oliveira*

Resumo

O projeto Gentileza gera Gentileza, ocorre em um colégio da cidade de Canoas/RS e tem por objetivo articular os saberes escolares e cotidianos na busca por soluções à sociedade, possibilitando vivências em que os/as adolescentes aprendam a gostar de fazer o bem. Envolve todas as dimensões do colégio como motivadoras dos valores atitudinais, promovendo formação ética, humana e integral para multiplicar estudantes que se propõem a construir um mundo onde haja respeito e aceitação do outro. RELATO DE CASO: Ao longo do ano letivo são desenvolvidas atividades como caminhada pelo bairro, trabalhos em escolas públicas, ações em espaços de grande circulação urbana, teatros de rua, ações sociais, discernimento de projeto de vida. E, por turmas, desenvolve-se um projeto de ação, que interfira em alguma realidade, sendo executado ao longo do ano letivo com o apoio dos/as professores/as. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O diferencial do Projeto Gentileza encontra-se: na ação mobilizadora pelo carisma que inspira, em sua capacidade de dar o tom e torna-se símbolo da instituição de ensino e em sua capacidade de promover a transformação de relações sociais.

Palavras-Chave: Gentileza. Currículo. Pastoral.

1 Introdução

Percebemos uma sociedade imediatista, onde os indivíduos são regidos pelo que produzem e possuem em detrimento do que são e dos valores que vivem. É urgente a construção de iniciativas que atentem para a necessidade do ser humano construir laços sinceros e valorizar tudo o que compreende a vida. Atentos e sensibilizados com essa realidade, acreditamos que é preciso através da educação possibilitar que a juventude desperte e multiplique a mística do acolher, desenvolver e cuidar; valorize a vida e consolide sua formação ética, humana e integral. Refletindo sobre o desenvolvimento da formação humana dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, em 2003, surgem no Plano de Trabalho da Educação Religiosa as competências: “1. Conhecer a contribuição das religiões para a mudança de comportamento de seus sujeitos e para a estrutura moral das sociedades; 2. Propor escolhas de ação no mundo pautadas pela ética, pelo cuidado, pela opção pelo Bem; 3. Comprometer-se com a transformação social em todas as suas dimensões.”

Inspirado na vida do carioca José Datrino, o Profeta Gentileza, o professor Daniel Assum mergulhou na história deste atual profeta urbano, no conceito e no contexto do termo ‘gentileza’ e em 2008 a partir disso: experiência de, na rua, ser gentil. José Datrino, nasceu em São Paulo e ficou conhecido como José Agradecido ou Profeta Gentileza, pelas inscrições singulares que fez nos pilares de um viaduto no Rio de Janeiro. Após o incêndio no Gran Circus Norte Americano, saiu pelas ruas provocando nas pessoas o real sentido de Gentileza, através de suas palavras

* Graduando em Ciências Biológicas/UFRGS, Coordenador de Pastoral do Colégio La Salle Niterói e assessor da Pastoral da Juventude Estudantil.



e gesto, como a entrega de flores em suas caminhadas como andarilho pela cidade. Algo está aprendido: não se incute valores. Eles podem ser vivenciados e a partir da experiência, aprende-se a aprendê-los! Leonardo Boff (2004) diz que:

A gentileza funda um princípio civilizatório, princípio descurado pela modernidade e hoje de extrema importância se quisermos humanizar as relações demasiadamente funcionais e marcadas pela violência.

O que agora apresentamos não se trata de uma iniciativa que hoje é parte de nossa comunidade educativa e quer espalhar-se, tal como é a necessidade emergente de renovarmos nossas consciência e atitudes, a gentileza. Justifica-se o presente projeto pela necessidade de oferecer aos educandos do Colégio La Salle Niterói a oportunidade de refletir a respeito dos valores existentes hoje em nossa sociedade.

O neurobiólogo chileno, Humberto Maturana (2002) diz que:

a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. Há duas épocas na história de toda a pessoa que têm consequências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver: a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e no respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável. Os adolescentes vivem e percebem um mundo falso, onde os valores que os foram ensinados são negados e o amor e a justiça assumem outros conceitos. A escola é um espaço de interações que modifica o ser humano estruturalmente para uma maneira ou para outra, através do aprender.

Uma das preocupações de La Salle era ensinar a bem viver, sendo assim o projeto vem de encontro a Semana La Salle - que celebramos em 15 de maio e dias próximos - para auxiliar nossos educandos e educadores a perceber a necessidade de refletir e vivenciar gestos de gentileza. Sobre a ação específica da escola nas ruas do bairro, podemos afirmar que a atitude se faz necessária frente ao distanciamento provocado pela neurose dos novos tempos que afastou-nos dos contatos acalorados e das palavras afáveis. Propor encontros de gentileza é antes de mais nada compreender a importância da vivência na construção do bem, pois:

um encontro com alguém que pertence ao meu mundo, e que respeito, não é igual a um encontro com alguém que não pertence ao meu mundo e que me é indiferente {...}. E não é igual porque as emoções envolvidas são diferentes. (MATURANA, 2002)

O carisma lassalista é claro, quanto a sua concepção de educação: ela deve estar a serviço da vida. Buscamos um mundo onde as crianças se aceitem e se respeitem, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitem e os respeitem a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. É preciso, através da educação, educar para a responsabilidade e liberdade na concepção de partícipes da criação do mundo em que se vive, uma vez que:

além de investir no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças e jovens, a escola pode transformar-se em um espaço privilegiado para estimular o desenvolvimento socioemocional dos familiares dos alunos, ampliando para a comunidade o seu âmbito de influências. (ABED, 2014)

Assim, o objetivo do Projeto Gentileza é articular os saberes escolares e cotidianos na busca por soluções à sociedade, possibilitando vivências em que os/as adolescentes aprendam a gostar de fazer o bem. Envolve todas as dimensões do colégio como motivadoras dos valores atitudinais, promovendo formação ética, humana e integral para multiplicar estudantes que se proponham a construir um mundo onde haja respeito e aceitação do outro.

2 Metodologia

O Projeto Gentileza funciona como um grande 'guarda-chuva' de ações. Ele é a essência para que as mais diversas áreas da Comunidade Educativa possam atuar e participarem ativamente na multiplicação da Gentileza. Assim, a partir da proposta de José Dadrino e do carisma lassalista, acontecem ações em diversos nichos, envolvendo os alunos do Colégio, os educadores, as famílias, a comunidade local. Essas ações não são fixas, surgem das necessidades que aparecem pelo caminho, assim, praticamente todos os anos são desenvolvidas atividades novas e algumas perseveram. Os grandes cerne metodológicos do projeto, enquanto ferramenta pedagógica, são a autonomia e protagonismo do jovem estudante. Assim, desenvolvemos nossa ação para que os alunos estejam inseridos em todas as etapas do processo, desde a chuva de ideias até mesmo a avaliação final das ações. Um dos grandes fins para isso é o desenvolvimento da análise crítica do estudante e do senso de gestão e responsabilidade. O processo metodológico enfatiza a necessidade do aluno realizar experiências, conhecer os sujeitos aos quais a ação é voltada. E assim, a partir dessa vivência empírica, problematizar seu cotidiano e a realidade em que vive Baseada no amor, fenômeno biológico cotidiano e básico que acontece no reconhecimento da legitimidade do outro na convivência (MATURANA, 2002), a metodologia do Projeto Gentileza visa uma postura reflexiva no mundo no qual se vive, onde se assume uma educação que leve ao conhecimento do mundo no respeito e na reflexão e ensine o fazer (pensar) e não apenas o fazer (saber), ensine a criança a problematizar seus erros, a medir sua produção pela responsabilidade com a qual realiza e não pela competição ao outro na premência de aceitação e respeito. As propostas são trabalhadas sempre numa perspectiva de objetividade-entre-parentheses, onde as diferentes verdades, nos mais diversos domínios de coerência de ação, não geram uma atmosfera de negação do outro pela distinção entre o legítimo e o desejável.

2.1 Envolvimento com os públicos de interesse

O Projeto Gentileza atinge variados públicos, pela dinâmica que possui. Assim, podemos caracterizá-lo como um projeto de que fortalece o público interno para, a partir disso, atingir um público externo. É interessante ressaltar que não é possível ter controle total do público externo atingido, pela dimensão que o projeto assume, no sentido de multiplicação de uma ideia. É importante também pensarmos que parte desse público mantém-se o mesmo ao longo dos anos, mas anualmente é renovado pelas novas atividades pensadas pelos alunos.

- Público interno: constituído pelos cerca de 600 estudantes e 85 educadores do Colégio. Esse público assume papel de beneficiado assim como de promotor. Muitas das atividades são pensando pelos estudantes dentro do Projeto Gentileza, - que serão listadas posteriormente -, sendo pensando para outros estudantes do Colégio ou para alguma entidade externa. Os educadores também são promotores ao acompanhar as atividades assumidas pelas turmas e coordenar algumas delas. Mas, como dito, tanto



os alunos, como os educadores, ao mesmo tempo em que são sujeitos multiplicadores da proposta atingindo as famílias e demais população que o projeto se propõe a atingir, são beneficiados pela amplitude do projeto e seu sentido de reciprocidade.

- Público externo: é constituído pelas famílias dos alunos, pela população atingida pontualmente pelo projeto e por entidades as quais construímos vínculos. As famílias do colégio tornam-se partícipes por atividades que os alunos levam até suas casas para serem executadas com as famílias, mas principalmente pela Caminhada da Gentileza. Esse é um espaço onde as famílias dedicam seu sábado pela manhã não apenas para acompanhar seus filhos, mas sim por apoiar a ideia do projeto. O projeto possui relação constante com: 1) Escola Estadual de Ensino Fundamental Guanabara; 2) com a Escola Municipal de Educação Infantil Tia Maria Lúcia; 3) com o CRAS Niterói; 4) Centro de Integração da Criança Especial – Kinder 5) Abrigo Raio de Sol ; 6) Associação Canoense de Deficientes Físicos – ACADEF; 7) Núcleo de Apoio à Criança Feliz Moura – NACRI-FEM; 8) Uma mãozinha para Angela; e 9) público diverso atendido pela Caminhada da Gentileza, Gentileza no Trânsito, Simplicidade da Vida, Campanha do Agasalho e outras atividades de responsabilidade das turmas

2.2 Matriz curricular

O Projeto Gentileza está atrelado diretamente aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, nas áreas de Filosofia, Educação Religiosa e Sociologia, segundo a proposta nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Relação da Educação Infantil e Anos Iniciais e o Projeto Gentileza

Nível de Ensino	Temáticas da Área Filosofia
Ed. Infantil e 1º ano	Gentileza e o cuidado cotidiano – “Palavrinhas Mágicas”
2º ano	Gentileza nas práticas desportivas
3º ano	Gentileza e diversidade
4º ano	Gentileza e o ambiente
5º ano	Gentileza e cidadania

Tabela 2: Relação dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e o Projeto Gentileza

Nível de Ensino	Ed. Religiosa	Sociologia
6º ano	Cultura de Paz	-
7º ano	Direitos Humanos	-
8º ano	Dimensão do cuidado e as religiões	-
9º ano	Fé e Engajamento Social	-
1º série	-	Diversidade Cultural
2º série	-	Mídia, indústria e consumo
3º série	-	Intolerância Religiosa e Étnica

2.3 Estratégias e ações adotadas para atingir os objetivos

2.3.1 Caminhada da Gentileza

Acontece pelas ruas do Bairro Niterói, onde os alunos partilharam por meio de folders, flores e conversas suas reflexões aos moradores locais. Além disso, espaço de divulgação dos trabalhos das turmas, uma vez que levam para a caminhada um pouquinho do que produziram até agora. A cada ano, essa caminhada atinge um local diferente dentro do bairro, envolvendo outros moradores e comércios locais.

2.3.2 Blitz da Gentileza

No Dia Nacional do Trânsito, 25/09, ocorre em um movimentado semáforo do bairro Niterói a distribuição de lixeiras de carro com mensagens sobre educação e gentileza no trânsito. Essa atividade ocorre em parceria com a Patrulha Ambiental e o Grupo de Jovens da 1ª série do Ensino Médio.

2.3.3 Simplicidade da Vida

Os alunos dos Grupos de Jovens do Ensino Médio do Colégio vão a locais públicos, principalmente praças e estações de trem, para realizarem uma intervenção urbana. Com o intuito de desacomodar a rotina cotidiana, os estudantes levam cartazes com mensagens positivas e questionadoras propondo que as pessoas possam fazer da gentileza um hábito, através de simples ações. Entregam cartões com frases célebres sobre felicidade, plenitude, cuidado, divulgando também o endereço da ação no twitter (<https://twitter.com/OsImplesdaVida>).

2.3.4 Gentileza gera solidariedade

Essa atividade envolve duas ações sociais realizadas no colégio: a Campanha do Agasalho e o Natal Solidário. Em ambas a comunidade educativa é convidada a ações solidárias envolvendo doações. Na Campanha do Agasalho, realizada em maio, são recolhidas roupas e calçados. No Natal Solidário, o colégio adota algumas instituições beneficentes para propor que as famílias adotem um dos beneficiados pela escolhida e doe um presente de natal, após isso, é feito um momento especial e significativo de entregas. Para essa atividade há uma comissão de pais, educadores e alunos coordenando o processo.

2.3.5 Conviver

Visando que os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental busquem o convívio harmônico, respeitando regras de convivência e as características pessoais de cada colega, a Orientação Educacional e a Coordenação de Turno desenvolvem o Conviver. Através de ações reflexivas com os alunos sensibilizam para a importância dos bons hábitos de convivência.

2.3.6 Corrida dos alimentos

Essa é uma atividade promovida pela Patrulha Ambiental, projeto de conscientização ao cuidado com a natureza. Ele funciona a partir da mobilização das turmas para arrecadar alimentos durante um mês. Os alimentos arrecadados serão doados à ACADEF (Associação Canoense de Deficientes Físicos), e a turma que obtiver maior pontuação é premiada com um passeio ambiental oferecido pela ACADEF.



2.3.7 Poesia Gentil

Consiste em um concurso de poesias, onde os alunos do Ensino Fundamental II e Médio são convidados e orientados por suas professoras de Língua Portuguesa a escreverem poesias alusivas à temática da Gentileza. Após a avaliação de uma comissão, a melhor poesia é escolhida e como prêmio, pintada em um dos muros externos do Colégio, juntamente com uma arte alusiva, divulgando o trabalho do aluno.

2.3.8 Teatro de Rua e Gentileza

O Grupo Teatral Três Máscaras, representante teatral do Colégio, ao longo de sua trajetória elaborou uma peça de rua, onde contextualiza a proposta da gentileza, a partir da biografia de José Datrino, o Profeta Gentileza. Essa apresentação é disponível aos mais diversos locais.

2.3.9 Folder do bem

A partir das aulas de filosofia e sociologia, os alunos da 3ª série do Ensino Médio são provocados a refletirem sobre a sociedade e a ação da gentileza sobre ela. Além disso, os alunos são convidados a multiplicarem esse entendimento no dia da caminhada, através de folders produzidos por eles.

2.3.10 Gentileza Especial

O Colégio estabeleceu parceria com a Kinder (Centro de Integração da Criança Especial) que possui como elementos fundantes o direito à educação da criança especial, a celebração da diferença, o apoio à aprendizagem, a resposta às necessidades individuais, a solidariedade. Nessa relação, o Colégio será um grande motivador, incentivando que os membros da Comunidade Educativa indiquem em suas declarações de imposto de renda, tanto de pessoa física como jurídica, que determinada porcentagem do valor a ser pago vá para a Kinder. Essa medida é uma ação de autonomia e gestão de um recurso que ao final do processo seria público. Além disso, o Colégio estabelece parceria com escritórios de contabilidade e responsáveis que trabalham em empresas para serem motivadores dessa destinação para a Kinder.

2.3.11 Respirando Gentileza

Consiste em promover mudanças visuais no ambiente do Colégio La Salle Niterói, utilizando produções artísticas dos alunos (frases, poesias e desenhos) e construção de um jardim, incentivando a gentileza através de estímulos visuais.

2.3.12 O que te faz feliz?

Alunos do Colégio La Salle Niterói desenvolvem ações com algumas turmas das escolas públicas do bairro, promovendo uma discussão sobre as relações tecidas no ambiente escolar e suas perspectivas de vida (Projeto de Vida), propondo, também, a participação em organizações juvenis.

3 Resultados

A Gentileza é uma disposição da sensibilidade humana. Com o projeto podemos permitir que os alunos e educadores utilizem seus saberes na melhoria de vida de outras pessoas e/ou de sua comunidade. Dessa maneira, ocorre a vivência da cidadania por meio de práticas democráticas envolvendo valores tais como solidariedade, respeito mútuo e liberdade de expressão. As ações em diversos lugares permitem que os beneficiados e os integrantes da Comunidade Educativa possam conviver e respeitar as diferenças socioeconômicas, culturais, educacionais, físicas e de gênero entre si, irradiando para o mundo além da escola.

O cuidado é valor fundamental, intrínseco ao ser humano. Leonardo Boff (1999) nos traz a perspectiva do cuidado como elemento integrante do fazer do ser humano e também como elemento constituinte do seu ser, havendo assim a necessidade de cuidar e ser cuidado. Sob essa ótica da ética do cuidado, o Projeto Gentileza, faz com que esse elemento característico do ser humano seja fomentado e reconhecido, pela reciprocidade das trocas, pela gentileza que gera gentileza. O projeto atinge em algumas de suas ações pessoas que não conseguimos acompanhar. Cabe analisar como resultado sua reação com as ações, que sempre são provocativas. Alguns passam sem olhar para aquilo que está sendo executado, alguns sorriem, alguns abraçam e outros param e conversam querendo saber mais sobre a proposta do projeto em si. Se pensarmos na caminhada, é possível ainda ver moradores saindo de suas casas e acompanhando trajeto pelo bairro.

A execução do projeto até agora foi interessantíssima pelos diversos públicos que ele atingiu e mobilizou à participação. Os alunos do Colégio La Salle Niterói conseguiram a partir do projeto refletirem sobre a realidade que os cercava em seu próprio bairro e por vezes era velada. O confronto entre a realidade da educação pública e da educação privada foi muito significativo em sua formação. Entrar na sala de aula de alunos da mesma série e perceber a falta de estrutura, diferenças de idade gritantes, falas e posicionamentos por vezes diferentes das suas e ao mesmo tempo dar-se conta da grande semelhança entre eles: ambos são humanos e deveriam possuir os mesmos direitos.

Foi bonito perceber também a motivação das famílias e dos educadores ao longo do processo. Esses por vezes, romperam fronteiras ainda não ultrapassadas e encontraram-se com realidades que preferiam não reconhecer e descobriram-se mais engajados e envolvidos que imaginavam ser possível os alunos da Escola Guanabara e da Escola Tia Maria Lúcia responderem conforme seu perfil etário, sendo um tanto desconfiados, mas colaborativos ao longo do processo e sendo altamente receptivos, afetivos e correspondendo além do esperado nas atividades, respectivamente. O público que definitivamente foi encantador de trabalhar e futuramente desejamos muito realizar um trabalho mais permanente com eles, foram os idosos ligados ao CRAS Niterói. De fato, eles ao mesmo tempo em que se sentiram tocados pela proposta, reconhecidos e felizes, compartilharam experiências de vida que marcaram os alunos e educadores presentes, trazendo presente, com uma imensa simplicidade, a forma mais pura da gentileza em suas ações e palavras.

A Caminhada da Gentileza, a partir de estimativa por amostragem, calculamos a presença média de 590 pessoas, sendo que ao longo do trajeto o número de participantes aumenta, em vista das pessoas que saíam de suas casas para participarem comunitariamente desse momento. A partir do Projeto, chegamos a uma equipe de profissionais cativados pela proposta, um grupo de estudantes imbuídos na ação transformadora e uma comunidade local mais próxima do Colégio La Salle Niterói. A participação na 11ª Feira do Livro do Bairro Niterói foi significativa para o Grupo de Jovens “Gritos de Paz” que conversou com cerca de 30 pessoas durante a tarde, na Praça Dona Mocinha, em Niterói, promovendo mais tarde um momento de Danças Universais da Paz e Danças Circulares Sagradas na praça. Com a ação Gentileza no Trânsito já foram distribuídas 1500 lixeiras para carros, no Dia do Trânsito, incentivando os motoristas a cuidarem do meio ambiente e também manterem boas relações no trânsito.

Com relação a equipe de profissionais, percebe-se o fortalecimento de laços e o seu envolvimento na participação comunitária. Humberto Maturana (2002b) reflete sobre as relações de trabalho, como sendo “acordos de produção nos quais o central é o produto, não os seres humanos que (o) produzem. Por isso, as relações de trabalho não são relações sociais. Isso é o que justifica a negação do humano nas relações de trabalho: ser humano em uma relação de trabalho é uma impertinência. O fato das relações de trabalho não serem relações sociais é o que torna possível a substituição dos trabalhadores humanos por autômatos e o uso humano no desconhecimento do humano, que os trabalhadores ignorantes dessa situação vivenciam como



exploração”. O fortalecimento do Projeto Gentileza permitiu que as relações de trabalho da instituição se tornassem cada vez mais sociais. É claro, que vivemos em uma empresa, que possui valores humanos e cristãos, mas que encontra-se permeada por uma lógica que constitui nossa realidade, e com certeza as relações de trabalho, mantêm-se existentes, mas o olhar que cada educador lança sobre o outro, que a Equipe Diretiva olha para os educadores da escola torna-se cada vez mais humano, de aceitação e reconhecimento.

4 Considerações finais

O Projeto Gentileza é por natureza, capaz de tocar muitos corações, e promover atitudes maravilhosas nas pessoas que possuem a oportunidade de conhecê-lo e participar dele. Ao longo dos anos conseguimos atingir um público diferenciado que até então, não era o nosso foco principal por estarmos formando nossa comunidade para a ação, assim: o projeto envolveu além da Comunidade Educativa do Colégio, os moradores de Niterói. Isso foi corroborado pelos Prêmios Fundação La Salle, no 9º Prêmio SINEPE/RS de Responsabilidade Social e pela fala dos participantes do I Congresso de Pastoral de Instituições Confessionais e IX Congresso Latino-americano Interdisciplinar do Adolescente. Nesses últimos, onde o Projeto foi apresentado e reconhecido pelo seu alto nível de replicação e pela capacidade de disseminação da ideia. O diferencial do Projeto Gentileza encontra-se: 1) na ação mobilizadora pelo carisma que inspira; 2) em sua capacidade de dar o tom e torna-se símbolo da instituição de ensino; 3) em sua capacidade de promover a transformação de relações sociais.

Somos enfáticos ao dizer que a educação deve estar a serviço da vida e percebemos a urgência, em nossa realidade, de projetos de incentivo à vida e o bem viver. O Projeto Gentileza preocupa-se em cuidar da vida não apenas de jovens lassalistas, mas sim da saúde social de jovens do Bairro Niterói e adjacências. É importante observar que esse cuidado não é pontual, mas sim processual, a partir de acompanhamento e metodologias coerentes com as realidades. Permitir que jovens sejam protagonistas de sua vida e marquem presença na vida de outros jovens, crianças e adultos é ser coerente com a construção de um Outro Mundo Possível.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 199 p.

BOFF, Leonardo. **O Profeta Gentileza**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.leonardoboff.com/site/vista/2004/maio07.htm>

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. 103 p.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002b.

Um olhar sobre a realidade da pastoral escolar na escola católica

Valéria Andrade Leal, LEAL VA.

Resumo

A Igreja Católica, desde a fundação da instituição escolar, mantém unidades educacionais, entendidas “como lugar de formação integral, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura” que proporciona “o encontro vivo e vital com o patrimônio cultural” (EC 26). Seu grande diferencial é o ponto de partida da interpretação de si mesma e da ação: a pessoa de Jesus Cristo e o Reino de Deus. Para desempenhar sua missão, a escola católica, participante do múnus da Igreja, mantém em seu seio a Pastoral Escolar, como órgão responsável, em primeira instância pela ação evangelizadora. Em face à existência de inúmeras escolas católicas em nosso imenso país, buscou-se realizar uma investigação acerca dos maiores desafios que afetam a Pastoral Escolar, a forma como está organizada e atua nas unidades educacionais de diferentes lugares do país para melhor compreender e poder oferecer subsídios e canais de comunicação entre estas, visando tornar mais efetiva a ação evangelizadora e a identidade da escola católica em solo brasileiro. Para atingir tal fim, propôs-se a realizar um questionário com questões objetivas e subjetivas a ser respondido pelo gestor, agente de pastoral ou similar, conforme a realidade da escola. Depois de coletados, os dados foram computados e analisados pela equipe do Grupo de Trabalho de Pastoral Escolar e Ensino Religioso da ANEC à luz do *Instrumentum laboris*, da Congregação para Educação Católica. A partir dos dados levantados, observou-se que os desafios apontados pela Igreja fazem-se sentir no cotidiano das escolas católicas brasileiras e que a superação destes passa, entre outras questões, pela troca de experiências e entre ajuda das instituições afins, visto que todas estão comprometidas com a missão evangelizadora da Igreja.

Palavras-chave: escola católica, pastoral escolar, identidade católica.

Introdução

Ser Escola Católica, testemunhando seu referencial que é Jesus Cristo (EC 9) é tarefa cada vez mais desafiadora para as diversas mantenedoras, religiosos, religiosas, leigos e leigas comprometidos com sua fé. Oferecer educação de qualidade é missão desenvolvida por diversos órgãos governamentais, pela iniciativa privada e também por instituições confessionais de diversas denominações. Nesta conjuntura, o primeiro desafio é deixar explícita a identidade de Escola Católica como diferencial que a torne apta para estar no mercado educacional que se torna cada vez mais competitivo no Brasil.

Com vistas a esta realidade, o presente artigo procura refletir os desafios apresentados especificamente para a Pastoral Escolar em Escolas Católicas confrontando-os com aqueles elencados no *instrumentum laboris* da Congregação para Educação Católica. Para tanto, além da pesquisa às fontes bibliográficas, foram analisadas as respostas de cento e setenta e seis unidades educacionais brasileiras em um questionário promovido pela Associação Nacional de

Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Assessora de Pastoral Escolar do SAGRADO – Rede de Educação. Curitiba, Brasil. E-mail: vandradeleal@yahoo.com.br



Educação Católica – ANEC, no primeiro trimestre de 2015. O questionário, referente à Pastoral Escolar e Ensino Religioso, aponta para outros dados que serão, futuramente, analisados em outros ensaios. Por ora, a reflexão acerca dos principais desafios apontados por gestores e agentes de pastoral poderá fornecer um quadro geral das dificuldades vividas e abrir canais de comunicação para a superação conjunta destas.

Desafios globais para a educação católica

Com o surgimento dos estados modernos, baseados, sobretudo nos ideais da Revolução Francesa, a educação católica nos moldes da cristandade necessitava de alternativas diversificadas para garantir seu espaço na sociedade. Principalmente a partir do século XIX, muitas foram as congregações e institutos seculares fundados com o intuito de oferecer educação formal, sobretudo aos órfãos e pobres, a partir dos valores e tradições cristãs.

Frente à secularização da sociedade, os avanços das ciências humanas e sociais, a progressão dos recursos técnicos e científicos, a Escola Católica, inevitavelmente, sofreu mudanças em sua forma de entender-se e atuar. Também o Concílio Vaticano II, trouxe à Escola Católica uma nova forma de relação com o as sociedades: da postura de oposição ao moderno e pós-moderno, para uma atitude de diálogo, de colaboração e serviço, como expressam, principalmente, os textos da *Lumen Gentium*, *Gaudium et spes* e *Gravissimum educationis*.

Recentemente, a Congregação para a Educação Católica publicou um *instrumentum laboris* a ser aprofundado e servir como base para um questionário que será discutido e considerado no Congresso Mundial que se realizará em Roma, de 18 a 21 de novembro de 2015. A apresentação do texto revela o interesse em “recolher os ensinamentos do Magistério e traçar as diretrizes para as futuras décadas”, especialmente neste ano em que se celebra 50 anos da publicação da Declaração *Gravissimum educationis* e 25 anos da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. É indício de que o tema da educação tem sido objeto de reflexões e inquietações para a Igreja.

Após uma síntese dos dois documentos mencionados, o texto busca delinear como devem ser a escola e a universidade católica. Após a apresentação do ideal, passa a ver a realidade e ressaltam-se as preocupações apresentando desafios para a escola e a universidade católica. Especificamente para a educação básica são elencados doze desafios para a escola católica:

- a) O desafio da identidade. A preocupação está em “redefinir a identidade da escola católica para o século XXI”. A pobreza espiritual, o rebaixamento do nível cultural, as novas e, talvez, desgastadas, relações de autoridade e a diversidade cultural entre os estudantes são apontadas como as maiores dificuldades para que a Escola Católica mantenha com clareza a sua identidade nas realidades em que está inserida. Outra questão mencionada é a sedução dos modismos em educação e também as questões de mercado que obrigam as escolas a tornarem-se atrativas, do ponto de vista do consumo, para as famílias que tem um leque variado de opções.
- b) O desafio da comunidade escolar. Diante do individualismo crescente a Escola Católica sente a responsabilidade de ser um espaço de acolhida, boa convivência e suporte no enfrentamento das dificuldades. Sabe-se que a depressão tende a tornar-se o mal do século, o que muitas vezes é acarretado pela solidão e falta de perspectivas. Ser “comunidade” é uma contribuição que a escola pode oferecer para estudantes oriundos de diversos modelos familiares e valores fundamentais. Para isso, a Igreja percebe a necessidade de estabelecer relações de proximidade também com as famílias desses estudantes. Educadores, estudantes e seus familiares formam uma comunidade na qual o acolhimento e a solidariedade podem estabelecer padrões de convivência social, formando pessoas capazes de romper com o individualismo.
- c) O desafio do diálogo. Em 2013, o texto *Educare al dialogo interculturale nella scuola*

cattolica, da Congregação para Educação Católica ocupa-se exclusivamente deste tema. Neste último, o diálogo apresenta-se como necessidade urgente frente à pluralidade de culturas e de crenças presentes na escola, bem como a relação ciência e fé. O *instrumentum laboris*, no entanto, destaca a necessidade de interação entre as gerações, entre o professor – adulto – e o estudante – jovem.

- d) O desafio da sociedade da aprendizagem. A facilidade de acesso à informação fez da escola, uma dentre tantas outras instituições educadoras. Recursos midiáticos e tecnológicos disponibilizam conhecimento de forma clara, acessível e sempre mais rápida. Diante disso, a escola tem o papel de preparar as novas gerações para interagir com a informação de forma consciente e crítica, capaz de avaliar e selecionar informações que contribuam para o próprio crescimento e o desenvolvimento da sociedade justa e fraterna.
- e) O desafio da educação integral. A compreensão é de que, além de trabalhar para desenvolver todas as dimensões da pessoa humana, a educação integral considera cada estudante em sua dignidade humana e não apenas enquanto instrumento para o desenvolvimento econômico. A formação integral liberta a pessoa para vencer os condicionamentos que o impedem de viver plenamente, segundo o protótipo que é Cristo (EC 29). Por isso, busca dar ferramentas para que cada um possa fazer a síntese entre fé-cultura e fé-vida (EC 38-48) e seja capaz de tomar decisões fundamentais com base nos valores humanos e cristãos. O *instrumentum laboris* ressalta também as necessidades e características individuais ressaltando que a escola católica, preocupada com a educação integral, precisa inserir-se nos debates quanto à educação inclusiva. É também sua tarefa, desenvolver todas as potencialidades de cada criança e jovem desenvolvendo também a capacidade de bem conviver e agir a partir da ética.
- f) O desafio da carência de meios e recursos. Dois aspectos são destacados: falta de recursos financeiros e humanos. O texto aponta para os avanços tecnológicos que requerem investimentos, bem como o compromisso de atender a todas as camadas sociais. Entretanto, nem sempre existem recursos necessários para que a escola possa atuar como deseja e desenvolver sua missão com qualidade em todos os meios em que atua. Além disso, a formação e valorização do profissional da educação com salários justos e dignos também requer investimento. Justamente por essa razão, há carência de profissionais qualificados ou estes se encontram absorvidos em atividades burocráticas e privados da merecida consideração social.
- g) Desafios pastorais. A Igreja reconhece o distanciamento que há entre novas gerações e a instituição eclesial. Além disso, o número de leigos comprometidos capazes de dar testemunho de sua fé também está cada vez mais reduzido. Esses dois fatores tornam a ação evangelizadora e pastoral na Escola Católica bastante desafiadora. Somada a essa circunstância, há também a carência de orientações claras por parte das conferências episcopais frente ao pluralismo cultural e a própria missão da Igreja na educação.
- h) O desafio da formação religiosa dos jovens. A multiplicidade cultural e também os processos legislativos dos diferentes países levam à exclusão do ensino da religião católica na escola. O texto se refere a “cursos de religião católica” como possibilidade de evangelização querigmática e de preparação aos sacramentos, sobretudo à iniciação cristã. Neste ambiente, surge o problema do “espaço/tempo” para o anúncio explícito, previsto na escola católica, visto que esta participa da missão evangelizadora da Igreja (Cf. EC 9).
- i) Os desafios específicos para uma sociedade multirreligiosa e multicultural. O tema da diversidade foi bastante explorado no citado texto sobre o diálogo intercultural na Escola Católica, 2013. Diante dessa problemática urge a necessidade de educadores capazes de evangelizar pelo testemunho, visto que são formados a partir do diálogo entre ciência e fé. Recomenda-se a integração de estudantes de crenças e culturas dife-



rentes a partir de iniciativas de cunho social.

- j) O desafio da formação permanente dos professores. Diante da realidade acima descrita, torna-se cada vez mais preponderante a formação acadêmica e, sobretudo cristã dos professores que atuam nas escolas confessionais, de forma a compor um corpo docente coeso e comprometido com a identidade da Escola Católica.
- k) Os lugares e os recursos desta formação. Surge a questão acerca de como oferecer a formação necessária para os professores da Escola Católica. Nesta tarefa, são responsáveis as instâncias estatais e eclesiais. Nos mais diversos âmbitos, a Igreja precisa estar comprometida em encontrar meios de chegar até os educadores para oferecer-lhes formação doutrinal e também suporte espiritual para que sejam testemunhas credíveis do Evangelho.
- l) Alguns desafios de ordem jurídica. O texto em análise aponta para dificuldades com governos contrários à educação pautada nos valores religiosos defendendo a laicidade da sociedade e do Estado.

Embora não elenque entre os desafios, na conclusão do instrumentum laboris, mencionam-se os diversos processos de avaliação e sondagens internacionais. Estes, embora visem a qualificação da educação, mobilizam a opinião pública acerca da qualidade da escola gerando esperança ou desesperança, novas exigências para a escola ou mudança do estudante da unidade educacional. Considera-se que tais mecanismos de qualificação também são desafios à Escola Católica que por sua natureza, prima pela inclusão e o respeito o tempo do desenvolvimento de cada estudante. Diante disso, o próprio texto apresenta como paradigma o semeador que nem sempre pode ver florescer as sementes plantadas, mas sabe que elas darão frutos a seu tempo.

A conjuntura brasileira

Além das questões acerca da identidade confessional da escola, a educação no Brasil é entendida como um negócio rentável para grandes empresas nacionais e multinacionais seja de escolas ou de editoras de material didático, de brinquedos pedagógicos e assessorias dos mais diversos tipos. Um dos mercados que mais cresce é o Ensino Superior e de cursos à distância¹, entre os quais estão diversos cursos de formação de professores, o que afeta também a qualidade da formação do professor da escola básica. A diminuição de membros nos institutos religiosos muitas vezes é motivo de fechamento, venda ou concessão de escolas centenárias a empresas privadas que nem sempre preocupam-se em manter a identidade confessional da escola. As editoras de materiais didáticos também tem papel importante, pois muitas vezes os livros tornam-se o currículo em ação na escola determinando formas de pensar, ser, agir e sentir.

Também em termos legais, questões relacionadas ao Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS, no qual grande parte das escolas católicas está vinculada, gerou, recentemente, a necessidade de atualização e por vezes reorganização dos aspectos administrativos das mantenedoras². O mesmo se pode dizer de mudanças quanto à idade de escolaridade obrigatória, as discussões acerca da obrigatoriedade da educação em tempo integral, os acordos com as convenções coletivas de professores e outros serviços da escola. Enfim, uma série de leis que mudam com certa frequência e que exigem atenção e atualização frequente, sobretudo dos gestores.

Somados a isso, poder-se-ia citar os rankings de qualidade promovidos por órgãos estatais e privados, a atual crise econômica que afeta o país, a questão da formação de professores, a ausência de posicionamentos claros acerca da Educação confessional por parte da Conferência Episcopal brasileira, entre outras problemáticas que podem ser observadas no cotidiano da Escola Católica e aprofundadas em estudos mais específicos. Por ora, volta-se a atenção para as respostas obtidas no questionário promovido pela ANEC acerca da Pastoral Escolar e do Ensino Religioso.

¹ Embora tenha passado por um período de insegurança pelas mudanças do FIES no início de 2015, cabe lembrar que empresas do ramo como a Kroton, foram as campeãs de valorização na Ibovespa em 2013 e 2014.

² Em 16 de outubro de 2013 foi publicada, no Diário Oficial da União, a Lei nº 12.868/2013 que, embora esteja ainda em fase de regulamentação, modificou substancialmente a Lei nº 12.101/2009.

Estado	n. de escolas
Espírito Santo	10
Santa Catarina	9
Mato Grosso	1
Rio Grande do Sul	29
São Paulo	32
Minas Gerais	19

Resultados da pesquisa

A partir de reflexões promovidas pela ANEC, foi elaborado por um grupo de trabalho, um questionário que teve por foco a ação evangelizadora e pastoral nas escolas confessionais católicas e também sua relação com o Ensino Religioso, visto que muitas escolas entendem que ambos se complementam. Participaram da pesquisa 173 unidades educacionais católicas de educação básica, distribuídos em 18 estados. Com base nos dados levantados, segue-se uma análise dos desafios das escolas católicas no Brasil a partir da perspectiva pastoral, ou seja, da missão evangelizadora da instituição católica.

Um dos desafios apresentados pela Congregação para a Educação Católica é o da identidade. Entende-se que a identidade da Escola Católica refere-se à questão da ação evangelizadora, pois o que a diferencia de outras instituições é justamente sua referência à pessoa de Jesus Cristo (EC 9). Logo entende-se que um elemento que possibilita compreender a dinâmica da identidade católica da escola está ligada à presença de uma organização mínima da ação evangelizadora.

No Brasil, de longa tradição católica, desde os jesuítas na catequese e educação, o debate acerca da “catolicidade” da educação começa a ser discutido já no início da República, em especial no tocante à disciplina de Ensino Religioso³. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 o debate acerca da catequização e evangelização no espaço escolar levou muitas escolas confessionais a entender o Ensino Religioso como área de conhecimento cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso e não a fé católica propriamente dita. A partir desta reflexão, em muitas instituições confessionais, o Serviço de Orientação Religiosa, responsável pelo Ensino Religioso e as atividades celebrativas, deu lugar à Pastoral Escolar como setor responsável por fazer acontecer a missão evangelizadora na escola, enquanto o Ensino Religioso passaria a ser pensado e organizado pelo setor pedagógico. Essa era a tendência.

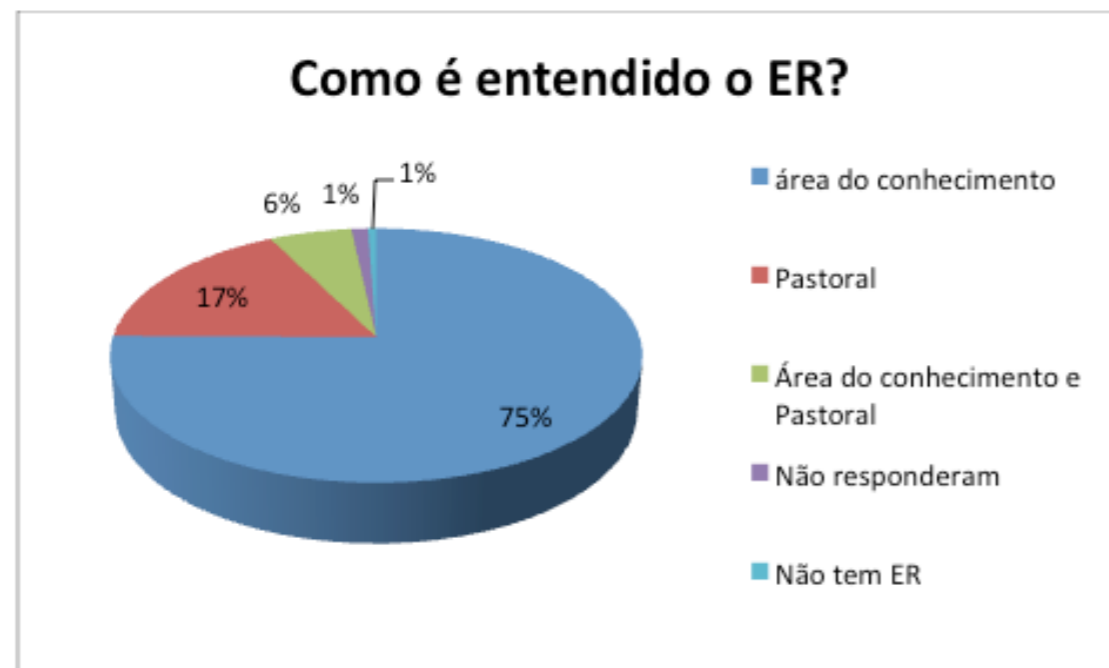
Em pesquisa realizada e publicada na extinta Revista de Educação da Associação das Escolas Católicas – AEC, em 2005, dez anos após o calor do debate, os pesquisadores constataram que não havia clareza, para escolas católicas, na compreensão do Ensino Religioso em sua condição de disciplina, considerando-o como espaço de formação humana (34,8%), como pastoral (21,9%) ou catequese (11,9%).

No questionário proposto em 2015, também houve questionamento acerca de como é entendido o Ensino Religioso. Conforme mostra o gráfico abaixo, a grande maioria afirma que o Ensino Religioso é uma área do conhecimento. Há também os que o consideram como oportunidade de evangelização. Entre as escolas pesquisadas, 93% afirmam a existência de um setor de pastoral escolar ou similar e as denominações variam, sendo que 69% assumem denominações que remetem à pastoral escolar, 19% a um setor que atua com pastoral escolar e Ensino Religioso, 5% apenas Ensino Religioso, 1% setor religioso e 0,5% setor de Ciências Sociais. Embora

³ Para aprofundar as questões legais desde a república ver JUNQUEIRA, S.R.A.; CORRÊA, R.L.T.; HOLANDA, A.M.R. Ensino Religioso. Aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.



este ensaio não objetiva discutir tal área de conhecimento, estes dados fornecem informações preciosas acerca da compreensão de Pastoral Escolar e de evangelização na escola.



O que se percebe é que diferentes mantenedoras e unidades educacionais desenvolveram suas reflexões e tomaram suas decisões acerca da organização da evangelização na escola, de forma que é difícil falar das escolas católicas como um todo uniforme cujo setor responsável pela evangelização obedeça a padrões de ação e organização. Seja pelo Ensino Religioso ou não, percebe-se que desde sempre há preocupação com a missão evangelizadora da escola. Entretanto, nem sempre se tem clareza de como fazer acontecer esta evangelização nas instituições escolares.

Outro desafio apontado pela Congregação para a Educação Católica é o da comunidade. No texto “Educar juntos na escola católica missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos”, ressalta-se a importância da escola enquanto comunidade educativa, pois a missão de levar à plenitude humana “só pode realizar-se autenticamente num contexto relacional e comunitário” (n.12). A partir da fé cristã, a Trindade é o ideal de comunhão. A escola como comunidade indica o caminho para a experiência eclesial e também para a “difundir e restabelecer as relações internas da comunidade humana” (Ibid., n. 10) à luz da comunhão trinitária. Neste sentido, fazer da escola uma comunidade implica em fomentar e proporcionar redes de relações concretas entre todos os envolvidos no processo educativo, inclusive as famílias, primeiros responsáveis pela educação dos filhos.

Quando interrogados acerca dos destinatários da ação pastoral, além dos estudantes, as escolas entendem que devem atuar com as famílias (97,1%), com professores (96,5%), com as equipes pedagógica (94,2%), administrativa (89,6%), de manutenção e limpeza (88,4%), com ex-alunos (31,2%) e também com catequistas, voluntários, pessoas atendidas em projetos sociais e grupos ligados à espiritualidade da congregação (11,6%). Nota-se o empenho e a consciência crescente da necessidade de agregar e atingir todos os envolvidos na ação educativa. Entretanto, quando questionadas acerca dos grupos mais desafiadores nota-se que nem sempre integrar os diversos grupos é tarefa fácil. Professores e famílias são os grupos mais preocupante para 39,9% das escolas, seguido da equipe de manutenção e limpeza (16,2%) e da equipe administrativa (15%). O *Instrumentum laboris*, justamente chama a atenção para a integração com as famílias quando pensa em formar comunidade.

Juntamente com as famílias, o grupo de professores também merece atenção especial. O *instrumentum laboris* mostra preocupação com a formação continuada do corpo docente, pois ao educador católico cabe, não apenas ser competente profissional, mas também testemunho

de fé e da vivência dos valores cristãos. Juntamente com as demais equipes que atuam na escola, os professores são responsáveis por criar um ambiente de comunidade educativa que favoreça a experiência eclesial, por isso, eles serem apontados como grupo mais desafiador ao lado das famílias é inquietação que toca não apenas à pastoral escolar, mas também à gestão da escola.

No tocante à relação entre a Igreja e as novas gerações, a Congregação para a Educação Católica expressa grande preocupação. Na lista de doze desafios elencados, refere-se a questão dois deles. A preocupação maior está com a formação na fé. Nota-se certo distanciamento das novas gerações e a Igreja. Os Bispos do Brasil indicam a cultura moderna e pós-moderna como fator de impacto nas novas gerações que interpela as formas de evangelização da juventude, e apontam “a subjetividade, as novas expressões da vivência do sagrado e a centralidade das emoções” (Evangelização da Juventude, n.15) como elementos dessa cultura que acentuam à indiferença da juventude com relação à Igreja. Trata-se de um desafio pastoral que fica bem expresso, sobretudo nas escolas de Ensino Médio. Das cento e quarenta e quatro escolas deste nível de ensino, 43,1% afirmam que o grupo mais desafiador são os jovens desta etapa.

Entretanto, a Igreja não desiste da juventude. Entende que “Cristo abre espaço para eles” e “bota fé nos jovens”⁴. Assim, nota-se que escolas católicas mostram empenho na evangelização das juventudes. Das cento e sessenta e duas escolas que oferecem Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, 69,8% afirmam realizar um trabalho sistematizado com a Pastoral Juvenil, muitos dos quais agregam também ex-alunos. Alguns indicam grupos ligados a espiritualidade das congregações e também a Pastoral Juvenil Estudantil – PJE, bem como grupos de voluntariado.

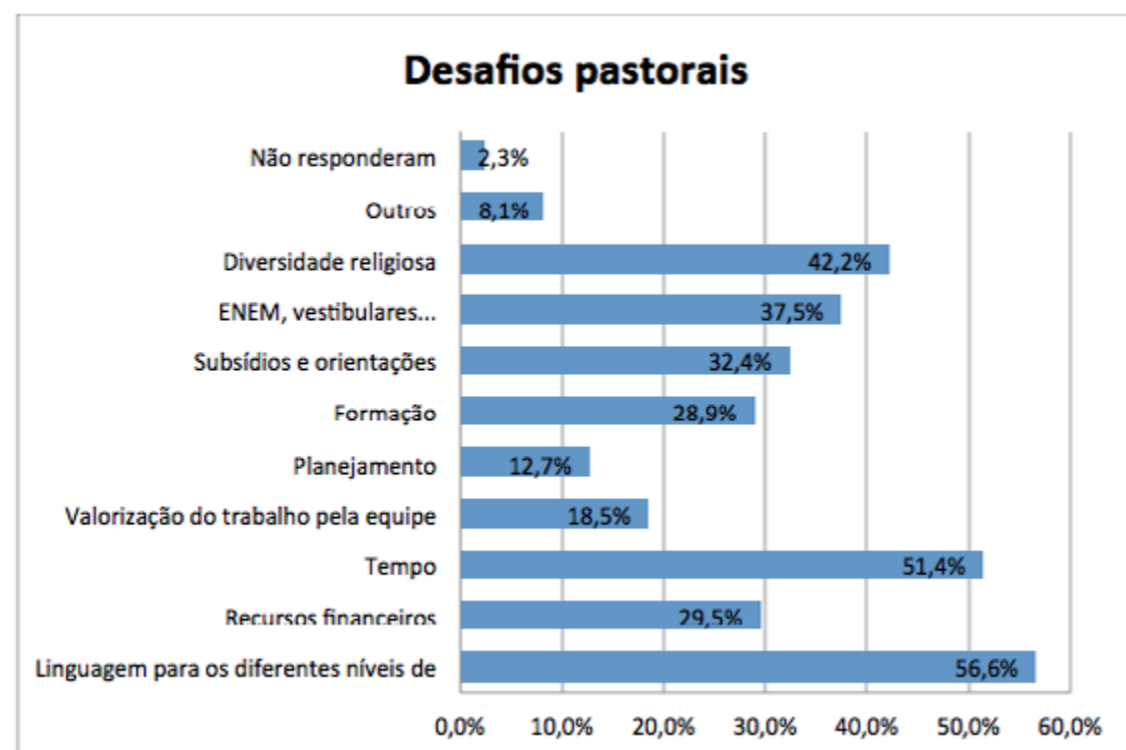
Tanto no trabalho com os jovens, como com os outros grupos de pessoas da comunidade educativa, adaptar-se às diferentes linguagens é o outro grande inquietação das equipes de Pastoral Escolar, como se pode notar no gráfico abaixo. São crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes idades, isso sem falar dos valores e costumes das famílias. A evangelização deve “oferecer a todos os nossos fiéis um ‘encontro pessoal com Jesus Cristo’, uma experiência religiosa profunda e intensa, um anúncio querigmático e o testemunho pessoal dos evangelizadores, que leve a uma conversão pessoal” (DAP, n. 226a). Entretanto, especialmente com as juventudes

Os sermões dominicais, os programas de rádio e televisão têm que competir com altos graus de profissionalização na sociedade moderna. Apertando o botão de um controle remoto o jovem pode selecionar canais onde encontra variedade, cores vivas, criatividade ao utilizar a imagem, música atrativa, histórias e pessoas interessantes (BORAN, 2003, p. 91).

Isso faz com que a linguagem da evangelização da escola busque uma linguagem que possibilite que a mensagem chegue de forma significativa, envolvente, intrigante. Como afirma o Papa Francisco, é preciso “acompanhar, cuidar e fortalecer a riqueza que já existe” ou “procurar novos processos de evangelização da cultura, ainda que suponham projetos a longo prazo” (EG 69).

⁴ Discurso do Papa Francisco na cerimônia de boas vindas no Jardim do Palácio Guanabara, Brasil, 2013.





Analisando os dados do gráfico Desafios Pastorais, nota-se também a preocupação das Escolas Católicas quanto à diversidade religiosa. A questão, amplamente discutida pela Congregação para Educação Católica, refere-se aos desafios específicos para uma sociedade multirreligiosa e multicultural. Este pode também ser visto como oportunidade, pois é justamente da heterogeneidade que “surge a necessidade de saber conhecer e dialogar com diferentes crenças e com os não crentes” (O diálogo intercultural na escola católica, n. 55 – Tradução livre). Para estabelecer esse diálogo urge uma formação adequada que possibilite refletir e compreender a própria identidade e a do outro para assumir a postura de acolhida de Jesus ao relacionar-se com estrangeiros e pagãos. Uma ação evangelizadora pautada apenas em aspectos morais e doutrinários terá maiores dificuldades em lidar com a multiplicidade de crenças, usos e costumes.

Quanto à formação, o questionário revelou a presença de teólogos em 68,2% das equipes de pastoral escolar ou similar. Em 66,5% há pedagogos, em 54,9% há filósofos, em 47,9% há pessoas formadas em diversas licenciaturas e outros cursos, inclusive contabilidade e administração. Frente a esse quadro, grande é a responsabilidade das instituições com a formação continuada. A Congregação para a Educação Católica mostra a preocupação da formação continuada do professor, sobretudo pelo fato de que ele é também testemunho na escola, quanto mais o agente de pastoral. A este, “não basta competência teológica e pedagógica, mas também se lhe compete ser um bom cristão, comprometido com sua fé a indicar com a própria vida que o seguimento de Cristo dá sentido à vida” (LEAL, 2014, p. 80), pois a evangelização acontece, sobretudo pelo testemunho.

Outro item interessante é o desafio dos recursos financeiros. A Congregação para a Educação Católica cita dificuldade em atender aos pobres, em oferecer os necessários recursos tecnológicos e também da valorização dos profissionais que atuam na escola. O questionário, por sua vez, indica a falta de recursos para ação pastoral. Pode-se pensar em dois critérios: da prioridade e da realidade. Pensando no critério da prioridade, volta-se para a questão da identidade da escola confessional. Muitas vezes, prioriza-se investimentos em tecnologias, em preparação para vestibular, em ambientação e até mesmo decoração de ambientes, na contratação de equipe de eventos entre outros enquanto à pastoral cabe a criatividade dos agentes. Neste caso, precisa haver maior clareza acerca das prioridades da instituição em relação à sua missão. O *instrumentum laboris* já alerta para o fato de muitas escolas apresentarem-se de forma vendá-

vel, esquecendo-se que sua existência relaciona-se diretamente com a missão de evangelizar. Isso vale também para o tempo, apontado como segundo maior desafio. Quanto ao segundo critério, o da realidade, o ponto é reconhecer quais são as reais possibilidades de investimento que a escola tem e pode fazer para, a partir do critério da prioridade, investir corretamente. Isso implica também em criatividade do agente de pastoral em saber criar e usar os recursos disponíveis sem deixar que a falta de algo seja motivo para a evangelização não acontecer.

Considerações

Ao lerem estas páginas, muitos podem perguntar-se sobre o que fazer para desempenhar a missão de ser escola confessional católica em meio às circunstâncias. O Papa Francisco (2013), anima e convida a não perder a esperança: “Não desanimeis diante das dificuldades apresentadas pelo desafio educativo! Educar não é uma profissão, mas uma atitude, um modo de ser...”.

A diversidade de realidades e de identidades das Escolas Católicas não permite conclusões rápidas e definitivas. Cada uma tem opções institucionais, experiências acumuladas ao longo dos anos e lideranças que imprimem um jeito próprio de educar, embora a missão evangelizadora seja tarefa de todas elas. Nota-se que muitos são os desafios e grande o empenho em superá-los. Vencer sozinho os obstáculos, entretanto, os torna ainda mais difíceis. O intuito da Congregação para Educação Católica em identificar os desafios e propor diretrizes é justamente para vencer a “solidão” em que algumas unidades educacionais se encontram.

A análise dos dados indica que muitos dos desafios e dificuldades são comuns às várias unidades educacionais. Algumas já aprenderam a lidar com certos percalços, outros ainda estão na paciente espera em ver brotar a semente. Muitas congregações e institutos atuam em redes, o que facilita a superação de muitos problemas. No entanto, as associações de âmbito nacional e internacional podem oferecer indicações acerca de onde e quando lançar as sementes. Também a interação e entre ajuda entre as redes e unidades educacionais podem facilitar a oferta de formação continuada, de realização de atividades com os diversos grupos presentes na escola, de produção de materiais e atitudes que mostrem para a sociedade brasileira que a educação católica tem sua identidade e contribui significativamente na sociedade para gerar solidariedade e justiça.

Referências

BORAN, Jorge. **O futuro tem nome: Juventude. Sugestões práticas para trabalhar com jovens**. São Paulo: Paulinas, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Evangelização da Juventude: desafios e perspectivas pastorais**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção documentos CNBB; 85).

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova (Instrumentum laboris)**. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 10 abr. 2015.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar juntos na escola católica missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos**. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_po.html#_ftnref16. Acesso em: 19 mai. 2015.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell'amore**. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_it.html. Acesso em: 12 dez. 2014.



CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Escola Católica**. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html>. Acesso em: 29 jul. 2010.

JUNQUEIRA, S.R.A.; OLENIKI, M.R.; ALVES, L.A.S. **Aspectos do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar nas Escolas Católicas do Brasil**. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 136, p. 76-89, jul./set. 2005.

LEAL, Valéria Andrade. **Agente de Pastoral Escolar: Protagonista e coadjuvante**. Educación Hoy, Colombia, n. 198, pp. 72-84, abr./jun. 2014.

V CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE, 2007. Documento de Aparecida. São Paulo: Paulinas; Paulus, Brasília: CNBB, 2008, 5 ed.

Conhecendo e vivenciando a história de vida de Marcelino Champagnat

Janaina Guimarães, GUIMARÃES J*

Jocelaine Kasten, KASTEN J**

Rosemari Xhabiaras Grapiglia, GRAPIGLIA RX***

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada com o projeto intitulado “Conhecendo e vivenciando a história de São Marcelino Champagnat”, surgido do interesse das autoras de tornar mais conhecidos a história de vida e o carisma do Instituto Marista entre os familiares e alunos do Nível I da Educação Infantil do Colégio Marista Santa Maria. O projeto foi realizado no ano de 2014, oportunizando, às famílias e aos alunos, momentos de reflexão e trocas entre pais e filho (a), utilizando a linguagem oral e escrita como instrumento. Por meio de cartas, as famílias e os alunos obtiveram dados mais específicos sobre a missão do Instituto Marista. Além dos conhecimentos ampliados sobre o tema, o projeto alcançou a aproximação das famílias.

Palavras-chave: História de vida; Marcelino Champagnat; vivências na educação infantil.

Introdução

Pensando em tornar a história de vida de São Marcelino Champagnat conhecida e resgatar alguns ensinamentos que ele nos deixou, como ser humano e educador que era, foi organizado um projeto que oportunizasse aos estudantes atividades lúdicas que lhes despertassem a curiosidade, a vontade de expressar-se com criatividade e proporcionasse maior interação entre família/escola. Para efetivar estes objetivos, nasceu a ideia de conhecer e vivenciar a história de vida de Marcelino Champagnat, por meio de uma atividade lúdica que integrasse familiares e estudantes. Para tanto, os estudantes e suas famílias receberam, em suas residências, uma carta escrita pelo Ir. Rudi Hahn, superior da comunidade dos irmãos do Colégio Marista Santa Maria, em nome de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, sobre a vida, obra e carisma do Instituto, juntamente com um boneco de tecido denominado “Champito”. Cada família respondeu, com a criança, a carta recebida, material que, posteriormente, tornou-se um livro de cartas.

Ao professor, coube oferecer ferramentas para que o desenvolvimento pedagógico proporcionasse um encantamento e, como consequência, um aprendizado pautado na diversidade. Com este intuito, utilizando a comunicação escrita, de cartas, foi idealizado que a história de vida do Instituto Marista, de seu fundador São Marcelino Champagnat e a vida de cada aluno das turmas da educação infantil, do nível I, do Colégio Marista Santa Maria, no ano de 2014, pudessem entrelaçar-se.

*Agente de Pastoral no Colégio Marista Santa Maria em Santa Maria -RS, Graduada em Licenciatura Plena Letras – Português pela FIC, Santa Maria - RS, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco, RJ, e Gestão Escolar – Administração Escolar, Orientação Escolar e Coordenação Pedagógica, pela PUC-RS.

**Professora no Colégio Marista Santa Maria em Santa Maria -RS, Habilitação Magistério - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com ênfase em educação especial e Graduação em Pedagogia, pela UNIFRA, Santa Maria - RS.

***Professora no Colégio Marista Santa Maria em Santa Maria -RS, Habilitação Magistério Anos Iniciais, Graduada em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco – RJ.



As professoras, junto com a Pastoral da Escola, consolidaram uma atividade que alcançassem esses enlaces que tiveram a escrita como ferramenta de apoio.

As cartas usadas como meio de comunicação entre escola e família oportunizaram aos alunos um olhar mais atento para sua própria história de vida, bem como a construção de maior familiaridade com a história da Instituição de Ensino que os orienta. Esse diálogo envolveu a escola e familiares estabelecendo vínculos por meio das histórias descritas. Segundo Florczak (2009, P.75), “A comunicação inclui o outro: o receptor, o interlocutor, enfim, aquele que dá sentido e efetiva o processo. As relações sociais, portanto, vinculam-se por meio de comunicação”.

O projeto Conhecendo e vivenciando a história de São Marcelino Champagnat deu ao aluno também a oportunidade da vivência e do cultivo da espiritualidade ao lado da família, um dos grandes princípios do carisma marista.

Para a realização da atividade descrita neste trabalho, houve envolvimento e participação ativa das famílias dos estudantes. Sendo a escola uma extensão do lar, pode proporcionar interação entre a criança e a família, com um olhar educativo para a formação dos indivíduos. O trabalho da família integrado à escola torna-se essencial para que ambos falem a mesma linguagem, auxiliando na aprendizagem da criança. Segundo o autor

É importante que a família participe constantemente das atividades proporcionadas pela escola, incentivando seus filhos para essa prática, pois esta união de esforços enriquecerá todo o processo de aprendizagem; a família deve dar continuidade a esse processo iniciado. Para que haja, na educação, aprendizagem efetiva e clara, um processo longo nos primeiros anos escolares, é preciso que exista um propósito definido no contexto em que a escola, o aluno e a família sejam aliados. (DELORS, 1998, p.111)

Como educadores, entendemos que não se pode mais traçar um modelo de educação sem o envolvimento familiar. Educar, nos dias atuais, é, sem dúvida, tarefa que envolve família/escola e, quanto mais estreita e legítima for essa relação, mais os alunos serão beneficiados.

Cabe à escola propor atividades que oportunizem à família, de maneiras diversificadas, uma participação mais ativa na vida escolar dos filhos.

Vida e Obra de José Bento Marcelino Champagnat – o fundador do Instituto Marista

Nascia, aos 20 dias de maio de 1789, em um povoado chamado Marlhes (Departamento de Loire), na França, o nono filho de Maria Chirat e João Batista Champagnat, camponeses. José Bento Marcelino Champagnat, como foi batizado, nasceu no ano em que foi deflagrada a Revolução Francesa naquele país, contexto histórico do qual resultaram grandes marcas na trajetória da sua vida.

Marcelino teve suas primeiras lições em sua própria casa, ministradas pela tia, uma freira, e pela mãe. As lições catequéticas, de valores religiosos e católicos, alimentaram a sua fé. O cenário de guerra e as duras dificuldades que ele e sua família viviam fizeram com que o menino recebesse princípios norteadores rígidos, para que pudesse enfrentar as adversidades e sobreviver. E é neste meio de desamor, que tomava conta de sua pátria, que a figura de Maria, a Virgem Santíssima, foi o alicerce para todos os sonhos de Marcelino. Maria, a Boa Mãe, modelo primeiro de virtude, educadora, discípula, seguidora do amor de Deus, aquela que, através do seu “sim”, foi o caminho para que Jesus Cristo se tornasse humano, foi a inspiradora de Marcelino para que a “civilização do amor” fosse possível em meio a tanta pobreza material e a tanta carência espiritual e cultural.

E, assim, a vida de Champagnat foi-se construindo; sua vida escolar teve início em idade adiantada. Teve muitas dificuldades para acompanhar seus companheiros de classe. Sofreu constrangimento e foi exposto quando deveria ler fluentemente para o seu mestre. Seu primeiro contato com a escola ficou registrado por medo e insegurança, pois presenciou uma agressão física do professor a um de seus colegas. Este fato fez com que Marcelino tomasse coragem para não mais frequentar aquele ambiente escolar. Pensava em retornar para a vida simples de um camponês regradado de afazeres e responsabilidades determinados pelo seu pai.

Já na adolescência, o convite inesperado para ingressar no Seminário fez da trajetória de sua vida juvenil uma caminhada de novos desafios e, talvez, o despertar para a vocação. Ao convite que lhe foi feito para ingressar no Seminário, Marcelino disse “sim”, em busca de resposta para um questionamento que lhe surgiu: “O que Deus quer de mim?”.

As dificuldades de aprendizagem, a idade avançada no ingresso escolar e no seminário, as transgressões disciplinares que presenciou, a falta de recurso financeiro, estes fatos, e, com certeza outros, não foram parâmetros para que este jovem idealizasse uma proposta visionária de construção de um Instituto que se comprometesse com valores humanos, além da aprendizagem.

O sonho de Marcelino, em fundar um Instituto de Irmãos que trabalhassem com educação, nasceu de um desejo profundo de que crianças e jovens, além da formação escolar, também fossem evangelizados, com base na fé, na simplicidade e no amor. Segundo as palavras de Marcelino, “Para bem educar as crianças é preciso antes de tudo amá-las”.

A vida do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, como foi primeiramente chamado, teve, em seu início, a participação de apenas dois Irmãos, João Batista Granjón e João Batista Audras. Ao longo dos anos, mais sonhadores se juntaram a estes visionários da educação.

Os irmãos, principalmente o Padre Marcelino, tinham uma forma concreta de registro da vida do Instituto. Este registro era feito através de cartas, contendo: solicitações, aconselhamentos, informações, desejos, felicitações, enfim, tudo o que norteava o sonho de prosperidade de uma escola ideal. Através das cartas, o padre Marcelino demonstrava todo o seu desejo em relação ao modelo de vida que sonhara.

A testemunha mais próxima de Champagnat, que conviveu com ele aproximadamente 20 anos, o Ir. João Batista Furet foi o que mais consagrou, em documentos, a existência desse santo.

O Ir. João Batista Furet é um testemunho privilegiado sobre Champagnat. Durante uns 20 anos conviveu com ele, acompanhou-o, pôde vê-lo, ouvi-lo e captar aspectos de sua personalidade, deixados por escrito neste livro. Sempre ficará sendo um ponto referencial a partir do qual, poder-se-á edificar, ampliar ou retocar o edifício da compreensão mais profunda sobre Champagnat. (FURET, JB, 1980 p. 09).

Além dos estudos sobre os relatos de vida e obra do Padre Champagnat, contados por aqueles que viveram com ele, também há os relatos das experiências vividas por Marcelino Champagnat e seus primeiros Irmãos, que repercutem até hoje na vida, na missão e obra do Instituto, e que estão registrados em cartas documentadas. São 339 (trezentas e trinta e nove) cartas ou bilhetes escritos por Champagnat, totalizando um período de 17 (dezessete) anos de escrita da sua vida. Estas cartas nos servem de referência, pois transcrevem os sentimentos de Marcelino em toda sua essência, bem como o desejo, suas aspirações de modelo de escola e de vida consagrada dos Irmãos, assim como registrada na carta abaixo:

“Meu caro Irmão Barthélemy e seu caro colaborador.

Fiquei muito satisfeito de receber notícias suas. Fico satisfeito de saber que vocês estão de boa saúde. Sei também que estão com



muitos alunos e que, portanto terão também muitas cópias de suas virtudes, pois é seguindo estes modelos que seus alunos se formam. De acordo com os exemplos que vocês derem é que eles vão pautar o comportamento deles.

Como é grande o trabalho que vocês fazem, como é sublime! Vocês estão continuamente em companhia daqueles com os quais Jesus se comprazia, já que proibia expressamente a seus discípulos de impedir as crianças a se achegarem a Ele.

E você, meu caro amigo, não só não impede mas ainda faz de tudo para conduzi-las a Jesus. Ih! que bela recepção vai ter da parte do divino Mestre, Mestre generoso, que não deixa sequer um copo de água fresca sem recompensa.

Digam a seus meninos que Jesus e Maria gostam muito deles todos: dos que são bem comportados; dos que ainda não são, porque vão ser. Digam que Nossa Senhora também gosta deles porque Ela é a Mãe de todos os meninos de nossas escolas. Digam mais, que eu também gosto deles todos, que nenhuma vez, ao subir ao altar, (para rezar a Missa) deixo de me lembrar de vocês e de seus queridos meninos. Desejaria eu ter a felicidade de ensinar, de consagrar minhas atenções de maneira mais direta para formar essas criaturinhas delicadas.

Todos os demais estabelecimentos vão mais ou menos bem. Rezem por mim e por toda a casa.

Tenho a honra de me dizer seu pai muito dedicado, em Jesus e Maria.

Champagnat

Sup.

Notre-Dame de l'Hermitage

21 de janeiro de 1830.”

O sonho de Marcelino, de que todas as dioceses do mundo tivessem a presença de Irmãos Maristas evangelizando através da educação, concretizou-se. Hoje, o Instituto Marista é presença marcante em todos os cinco continentes. E nesta história de vida, o Colégio Marista Santa Maria, em Santa Maria-RS, que no ano de 2015, completa 110 anos de existência, segue os preceitos de seu fundador e proclama uma educação voltada para os princípios norteadores do carisma marista, através de práticas que proporcionem aos seus estudantes vivenciar e alimentar a fé para que se tornem cidadãos conscientes e transformadores da sociedade, tendo como lema “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

Realização do projeto

Utilizando a linguagem oral e escrita como forma de conhecer histórias de vidas, a proposta surgiu com o intuito de proporcionar aos alunos conhecerem um pouco da história do fundador do Instituto Marista, bem como tornar significativa a forma de ele se comunicar por meio das cartas, que expressavam o desejo de levar seus ensinamentos.

O Irmão Rudi Hahn, superior da comunidade escolar do Colégio, escreveu uma carta, em nome de São Marcelino, com a essência do carisma marista. Nela, o irmão Rudi, além de relatar sobre a missão da Instituição, formulou questionamentos, que serviram de base para que as famílias pudessem contribuir na consecução dos objetivos do projeto.

Santa Maria, junho de 2014.

Caros filhos em Jesus e Maria!

Demorei até hoje para escrever a vocês, a fim de poder dar-lhes notícias da minha família, da minha residência, dos Irmãos e das escolas maristas.

Como as crianças, às quais eu escrevo esta carta, não me conhecem, vou primeiro me apresentar. Eu sou Marcelino Champagnat, nasci no dia 20 de maio de 1789. O meu pai João Batista e a minha mãe Maria Girat tiveram 9 filhos.

Quando eu era pequeno, ajudava a família, cuidando ovelhas, como o Bom Pastor.

Fui estudar numa escola, perto de casa em La Valla, na França, pensei em ser Padre Marista, para poder ajudar e educar as crianças.

Ao concluir os meus estudos, pensei em fundar uma Congregação de Irmãos Maristas. Chamei muitos jovens, que aceitaram o meu convite e vieram morar na minha casa, para estudar e aprender a arte de ensinar.

O primeiro grupo se formou, assumiram escolas paroquiais e municipais. A educação, que os irmãos conseguiram desenvolver, foi ótima e produziu um excelente resultado.

Outros Irmãos se formaram e, eu tive que enviá-los pelo mundo, para aumentar o número de escolas e, assim, cheguei pertinho de vocês. Não eu, Marcelino, mas meus Irmãos Maristas.

Minhas queridas crianças! Eu percebi, em todos os lugares do mundo, por onde os Irmãos passaram, muita pobreza material e espiritual. Só Jesus e a Boa Mãe poderiam, através das escolas, melhorar a vida da sociedade, através da educação. E eu vos digo: “para bem educar as crianças, é preciso, antes de tudo, amá-las”.

Enviei meus Irmãos pelo mundo afora, aos cinco continentes, pois fiquei doente, devido ao frio e a neve, atendendo crianças e jovens nas noites de inverno, vindo a falecer no dia 6 de junho de 1840.

Meus Irmãos chegaram, em Minas Gerais, Brasil, em 1897.



Após três anos, embarcaram para o Rio Grande do Sul, destino: Bom Princípio. Em 1902, chegaram a Santa Maria, fundando a Escola São Luiz e, em 1905, o Colégio Santa Maria.

Para a alegria da população e de Nossa Boa Mãe, adotaram o nome da cidade e chamaram a minha escola de Colégio Marista Santa Maria.

Então, como vão meus filhinhos, os maristinhas de Santa Maria?

Escrevam para mim contando as novidades da cidade, da escola, dos Irmãos, dos professores. Escrevam para Champagnat se estão felizes. Se ainda não sabem escrever, podem desenhar, pois eu sei interpretar os sentimentos das crianças.


E a família de vocês como vai? Minhas crianças e pais, vocês conhecem os Irmãos Maristas da vossa escola, meus seguidores? Uma dica, hoje no Colégio Marista Santa Maria, são eles: Ir. Rudi, Ir. Jair e Ir. Fabrício. Procurem meus Irmãos, aí pela escola e conversem com eles. Depois me digam como eles vão!

Se vocês, crianças, professores e pais, precisam de um conselho, de uma graça ou mesmo de uma bênção, peçam a Jesus e a Boa Mãe, no silêncio da sua oração.

Eu, Marcelino Champagnat, fico agradecido pela resposta da minha carta e, digam ao pai e a mãe, que eu os amo a todos.

Como eu tenho a intenção de escrever em outra ocasião, termino aqui. Asseguro, para as minhas crianças e suas famílias que, sempre serei, com muita satisfação, seu atencioso Marcelino Champagnat em Jesus e Maria.

Ir. Rudi Hahn, em nome de



*VJMJ – Viva Jesus, Maria e José

As respostas dadas pelas famílias revelaram entusiasmo e proximidade em relação aos anseios da educação sonhada e o que propõe a Instituição. Cada criança, num final de tarde, participava de um sorteio, recebia a carta e o boneco de pano, chamado “Champito”, que levaria para casa e compartilharia com a família. Este momento era esperado pelas crianças com muitas expectativas. Afinal, quem levaria, para a casa, a carta com o Champito? O boneco e a resposta deveriam retornar à sala de aula no dia seguinte. A resposta deveria ser em formato de carta também, ao remetente, Marcelino Champagnat, depositada nas caixas de correspondência fixadas na porta da sala de aula.

Trechos de alguns relatos familiares:

“Marcelino Champagnat!

Obrigado pela visita em nossa casa, ficamos felizes com a sua presença. Veio para abençoar o nosso lar.

Minha filha amada esta muito feliz com o colégio e aprendemos bastante com a professora Jocelaine e a professora Isabel. Ficamos tranquilos, pois sabemos que deixamos nossa filha com pessoas maravilhosas.

Ela esta muito contente e evoluindo a cada dia, tanto nas atividades da escola como nas de casa, sinto que esta mais segura, aprendeu a conviver e dividir as coisas com os outros.

E nas questões religiosas, gosta que conte historias, leia livros sobre a Boa Mãe. Nossa família só tem a agradecer as professoras e os irmãos maristas.

Ficamos muito gratos pela maneira de trabalhar com as crianças e suas famílias, valorizando a união entre as famílias. “Nosso muito obrigado de coração por tudo o que tem feito pela nossa família.”

Champanhat a Eduarda, Debora e o Edison estão muito felizes por fazer parte desta história, 30/06/2014.

“Prezado Marcelino Champagnat

Agradecemos a sua carta e estamos escrevendo para dar noticias de nossa família e nossa escola!

Estamos muito felizes em poder expressar o que estamos vivendo e sentindo neste momento e compartilhar isto com o Senhor.

Pensamos que é uma imensa satisfação fazer parte desta família: a família Marista.

Consideramos que o senhor é um exemplo a seguir e está muito bem representado pelos Irmãos, professores e funcionários da nossa escola, que seus ideais no dia a dia das atividades realizadas.

Todos aqui em casa, especialmente, o Antônio e o seu irmão Arthur, que já está há mais tempo na escola, estão muito contentes em partilhar desses ideais e colocarem em prática ações de solidariedade, amizade e amor.

Todo o carinho, o amor e o saber das minhas professoras, dos Irmãos e dos funcionários da escola ajudam na educação e no desenvolvimento dos nossos maristinhas, que crescem felizes e abençoados por Jesus e pela Boa Mãe. Obrigado por tudo e até breve!”

Antônio, Arthur, Alexandre e Fernanda

“Nosso querido Champagnat



Ficamos emocionados com sua carta, pois, como recém-chegados ao Colégio Santa Maria, ainda não conhecemos sua história de vida e de luta pelas crianças do mundo.

Nesse grande preocupação como pais e educadores é cumprirmos com nosso papel com muito amor e satisfação. Rezamos diariamente, ou quase, pedindo ao Pai Maior que nos abençoe nesta missão linda, mas também muito seria e comprometedora.

O sofrimento de tantos pais frente a tragédia que assolou nossa cidade em 2013, fez aumentar nossa lucidez de consciência e responsabilidade sobre o futuro traçado ao futuro de nossos filhos, em que somos os projetistas desta trajetória a ser seguida. Amamos muito nossa filha Estela, e buscamos ser mais “presentes” do dia a dia nos pressionam, muitas vezes.

Adoramos o sistema Champagnat e a equipe que cuida da nossa escola em Santa Maria. Percebe-se não apenas a dedicação e compromisso do trabalho, mas, principalmente, o amor pelo que fazem!

Esperamos, como pais, sermos bem-sucedidos na criação e evolução moral de nossa filha como fostes em tua jornada de conquistas!!!

Obrigada pelo exemplo, pela tua história de lições e conquistas e pela linda preocupação em todos nós, pais, filhos, professores e demais funcionários do sistema Champagnat. Que Deus nos abençoe!!!

Somos felizes da forma como somos, em nosso lar, nossa família e nossa escola! Obrigada, sinceramente!”

Estela (aluna Nível I), mamãe Claudine e papai Paulo.

11/ junho/ 2014

Durante a leitura das cartas, nos momentos da rodinha, muitas descobertas foram feitas, os alunos vivenciavam conhecimento e demonstravam respeito uns pelos outros, tomando como exemplo os ensinamentos de Marcelino Champagnat. Os alunos puderam expor ideias, sentimentos e emoções, expressando-se diante do grupo, relatando com motivação o conteúdo da correspondência escrita junto com a família.

Assim, foi ressignificado um meio de comunicação, tão eficaz na época, o qual Marcelino Champagnat utilizava para se comunicar. Com o passar dos anos, esse meio de comunicação foi perdendo espaço para as novas maneiras de promover-se a comunicação. No entanto, esse resgate reavivou lembranças, bem como enriqueceu o cotidiano escolar, pois, dos relatos apreciados, surgiram histórias de vida muito semelhantes aos das crianças, já que muitos pais foram estudantes maristas.

Compartilhando saberes entre família e escola

Para Champagnat, o espírito de família deve inspirar relações em que o amor e a fraternidade reinem na escola. Como uma família, o ambiente escolar é lugar privilegiado, onde se pode demonstrar possível viver como irmãos e compartilhar juntos sucessos e fracassos. (JULIATTO, 2009, p.129)

A participação e a parceria das famílias foram muito positivas neste projeto, notável foi a motivação dos pais e alunos ao receberem a carta de Champagnat, bem como ao respondê-la. As famílias relataram com emoção a experiência vivida e se disseram emocionadas com a história do Fundador e da Instituição. Sendo assim, o fazer parte da família marista foi mais significativo.

O meio pelo qual Marcelino Champagnat se comunicava com aqueles que comungavam de sua vida foi o que inspirou a realização do projeto. Esse meio de comunicação, denominado carta, é um meio antigo, uma forma de registros que estudiosos apontam, inclusive, como mãe de todos os gêneros textuais, ao lado dos mitos e contos populares. Importante mostrar aos alunos que nem sempre as pessoas se comunicavam como hoje por intermédio do telefone, computador, etc.

Antigamente, a base das comunicações eram as cartas: cartas de amor, cartas oficiais, enfim, cartas que demonstram um jeito simples e sigiloso de se expressar.

Foi pensando nessa maneira simples e significativa que propomos a atividade. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais do sonho, da obra e missão daquele que foi o fundador da Instituição, Marcelino Champagnat, conhecendo, resgatando e ressignificando as cartas junto à família. No entanto, entendemos que a parceria entre a família e a escola é de suma importância para que alcancemos a eficácia na construção social, humana, intelectual, moral na formação integral do indivíduo. Como afirma a autora:

A participação dos pais na vida da escola tem sido observada em pesquisas como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola. (LÜCK. H, 2010, p.86).

Escola e família têm a missão de educar as crianças e, para isso, é necessária uma relação conjunta, em que os pais tenham a oportunidade de participar de diversas formas no ambiente escolar e a escola, por sua vez, precisa contar com a confiança e disponibilidade da família.

As atividades pensadas a partir das cartas foram realizadas com a participação efetiva das crianças. Nos momentos de socialização, de forma espontânea, cada aluno contava como vivenciaram a chegada da carta, juntamente com o boneco Champito, o mascote simbolizando Marcelino Champagnat. Enquanto descobriam, conheciam melhor os colegas, também aprendiam a escutar, a respeitar o colega e, até mesmo, dar opinião na hora dos registros das atividades, tornando, assim, momentos lúdicos em significativa aprendizagem, bem como citam os autores:

A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, de auto-expressão e participação social às crianças. A escola deve considerar as atividades criadoras e incentivar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. (FROEBEL, apud, ROSA; DINISIO, 2009, s/p).

Hoje é notório que nossos alunos chegam ao ambiente escolar mais exigentes do que chegavam em épocas anteriores. Nós, educadores, temos a árdua missão de encantá-los a cada dia, tornar nossas aulas atrativas, motivadoras, e propor que participem ativamente desse processo. Devemos a cada aluno a oportunidade de se encontrar, criar, recriar, maravilhar-se, viver a infância e aprender de maneira prazerosa.



Foi muito gratificante perceber que as famílias acolheram e se envolveram com o projeto. Pais relataram aos filhos, em casa, o que conheciam a respeito do fundador do Instituto Marista e eles, alunos, reproduziam, com entusiasmo, aos colegas, mostrando seus desenhos e fotografias anexados à correspondência.

Após todos terem sido parte atuante desta experiência, as famílias foram convidadas para que, juntamente com seus filhos, vivenciassem um momento de partilha, na escola, com a presença de todos os familiares, em um momento único de cada turma. Para esse momento de integração também foi possível contar com a presença dos Irmãos Maristas, da professora, da auxiliar e da Pastoral Escolar.

As ações conjuntas realizadas entre pais e filhos são construídas socialmente, ou seja, é no contexto social, que está impregnado pelo conjunto de valores, normas, afetos, significados, crenças culturais e estabelecimentos históricos, que se constitui a sociedade e que, direta e indiretamente, influencia na construção de projetos pessoais e familiares. (MANAIA, MEDEIROS, GONÇALVES-DOS-SANTOS E MELO-SILVA, apud (BRONFENBRENNER.1994, s/p).

Nessa oportunidade, foi possível contar com praticamente 100% de participação dos familiares, que se mostraram, em todo o momento, motivados, curiosos e interessados, reafirmando a ideia de que família e escola devem caminhar lado a lado, promovendo, assim, uma educação com mais qualidade, buscando formar seres humanos bem preparados para enfrentar os desafios futuros, sendo bons cristãos e virtuosos cidadãos, sonho de São Marcelino Champagnat.

Resultados e conclusões

À medida que o projeto foi criando forma, as belezas contidas nos conteúdos das cartas que as famílias relatavam foram dando impulso para que essas cartas fossem eternizadas de uma maneira também lúdica. Os relatos familiares não se limitaram apenas à escrita, pois as crianças participaram ativamente e expuseram sua opinião, também, através de desenhos. Outro fator marcante foi o registro fotográfico que muitas famílias fizeram. Muitas fotos foram anexadas às cartas.

Foi possível perceber que as famílias fizeram a opção pelo Instituto para a formação de seus filhos por ser um colégio que prima pelo desenvolvimento integral do ser humano, como consta em alguns relatos contidos em algumas cartas: “Ficamos muito gratos pela maneira de trabalhar com as crianças e suas famílias, valorizando a união entre as famílias”. Outro, “Minha família deseja continuar o sonho de Champagnat, pois acredita que é possível formar jovens e adultos bons e conscientes se seus valores lhes forem cultivados desde cedo. Valores de fé e perseverança”.

Após o término do projeto, observando as ações realizadas, podemos concluir que, a atividade foi muito significativa para a caminhada do nível I, no ano de 2014.

Oportunizar aos alunos e familiares o conhecimento da história de Marcelino Champagnat, que há tantos anos já demonstrava ser um homem à frente do seu tempo, o que sempre evidenciou em suas ações, foi muito gratificante. Difundir um comportamento ligado aos valores familiares, de amor e respeito, ajudou-nos a fortalecer nossas convicções quanto escola, além de ressignificar o modelo de educação, bem como aproximar a família da escola, o que hoje é indispensável, se quisermos alcançar uma educação de qualidade.

Com um percentual de total participação das famílias neste projeto, ficou evidente a motivação dos pais e alunos em receber a carta de Champagnat, bem como em respondê-la, além de relembrar esse meio de comunicação singelo e significativo ainda nos dias de hoje. As famílias relataram estar emocionadas com a história de vida do Fundador e da Instituição. Sendo assim, o fazer parte da família marista foi mais significativo.

O projeto “Conhecendo e vivenciando a história de São Marcelino Champagnat” resultou na união de todas as correspondências, personalizadas em aula pelos alunos, formando um único livro com o título “Cartas para Champagnat”. Sonhamos que nosso livro possa correr o mundo assim como o livro que contém as cartas escritas pelo próprio Marcelino Champagnat. Importante salientar a importância do desenvolvimento deste projeto no contexto da educação atual, pois sentimos a necessidade de resgatar valores, assim como aproximar mais as famílias da escola.

Referências

CARTAS – Edição Brasileira, 1997 – Marcelino Champagnat – Centenário da Presença Marista no Brasil. Editora FTD, 1997. São Paulo – SP

DELORS, Jacques. Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

FLORCZAK, Rosângela. Dimensões complexas da comunicação na gestão das organizações educacionais. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: [HTTP://tede.pucrs.br/tde_arquivos/7/TDE-2009-05-08T102557Z-1896/Publico/411997.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/7/TDE-2009-05-08T102557Z-1896/Publico/411997.pdf) em 13/04/2015.

FURET, João Batista. Biografia do Padre Marcelino Champagnat. Tradução: José Cegalla, FMS, 1980.

JULIATTO, Clemente Ivo. O horizonte da educação: Sabedoria, Espiritualidade e Sentido da Vida. Curitiba: Champagnat, 2009.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. ed. 6. Petropolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

MANAIA, Maria Manuela da Costa; MEDEIROS, Ana Paula; GONÇALVES-DOS-SANTOS, Gabriel Aparecido e MELO SILVA, Lucy Leal. Carta aos pais: uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha da carreira. Rev. SPAGESP [online]. 2013, vol.14, n. 2, pp. 19-38. ISSN 1677-2970. Acesso em: 05 abril de 2015.

Revista Legado. Publicação Especial sobre Espiritualidade e Patrimônio Marista. Porto Alegre, Ano 1/ n1, 2014.

ROSA, Adriana P; NISIO, Josiane di. Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 2009.



Desafios do ecumenismo e da educação popular na ambiência escolar marista

Adriano de Souza Viana, VIANA AS.

Resumo

Evangelização é um substantivo que define a ação dos crentes discípulos e discípulas de Jesus de Nazaré. Esses seguidores e seguidoras levam adiante os ensinamentos e a memória viva dos feitos do mestre. A exortação apostólica de Paulo VI, *Evangelii Nuntiandi*, ainda hoje apresenta uma definição atual do que é evangelizar: “anúncio de Cristo àqueles que o desconhecem, de pregação, de catequese, de batismo e de outros sacramentos que não de ser conferidos”¹. No presente artigo, será descrito alguns pontos de reflexão e algumas considerações das práticas do trabalho evangelizador no espaço escolar marista, no que tange à temática do ecumenismo em um ambiente confessional católico. Para isso, tomaremos como referencial a opinião de alunos de outras confissões religiosas que estão inseridos em nossos espaços e também material bibliográfico que versa sobre o tema para fundamentar teoricamente nossa prática. Como metodologia pedagógica que embasa esse ensaio, se fará o uso da proposta da educação popular. Buscando construir a partir da realidade da Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha o trabalho evangelizador ecumênico no ambiente educacional marista.

Palavras-chaves: Evangelização, ecumenismo, educação popular.

Introdução

Inúmeros são os desafios do trabalho educativo no tempo hodierno. Dentro desse contexto desafiador, a missão educativa confessional católica cresceu e busca avançar no diálogo maduro com a contemporaneidade. A reflexão teológica acadêmica, que alicerça os documentos da Igreja, tem produzido uma base forte e avançada para se articular a evangelização e educação nos ambientes escolares.

A Congregação para a Educação Católica, do Vaticano, lançou em 2014 um instrumento de trabalho para atualizar a missão educativa confessional católica para o século XXI. Esse documento prepara a Igreja para em 2015 festejar dois aniversários: os 50 anos da *Gravissimum educationis*, documento sobre a educação do Concílio Vaticano II, e os 25 anos da *Ex corde Ecclesiae*, a Constituição apostólica sobre a identidade e a missão da universidade católica, promulgada por João Paulo II em 15 de Agosto de 1990.

No *instrumentum laboris* da referida Congregação, cujo título é “Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova”, apresenta-se variados desafios para o trabalho educativo e evangelizador. Dentre esses desafios, temos “Os desafios específicos para uma sociedade multirreligiosa e multicultural” onde se lê:

¹ PAULO VI, p.23, 2008. O mesmo texto afirma que a evangelização é uma ação complexa.

Graduado em Filosofia e Teologia, com especialização em assessoria bíblica. Coordenador de Pastoral da Escola marista Champagnat de Terra Vermelha, Vila Velha-ES.



O multiculturalismo e a multirreligiosidade dos alunos, que frequentam as escolas católicas, interpelam todos os responsáveis do serviço educativo. Quando a identidade das escolas enfraquece, emergem numerosos problemas ligados à incapacidade de interagir com esses novos fenômenos. A resposta não pode ser aquela de refugiar-se na indiferença, nem de adotar uma espécie de fundamentalismo cristão nem, por fim, aquela de declarar a escola católica como uma escola de valores “genéricos”².

Para se evangelizar ecumenicamente em uma escola confessional, é de fundamental importância que se saiba de sua identidade cristã, para, a partir dela, dialogar com diferentes formas de crer e seguir Jesus Cristo, ou até mesmo de crer em Deus.

A instituição marista já faz esse caminho dialógico há alguns anos em seu processo educativo e evangelizador. O Documento Missão Educativa Marista já apontava para isso no final do século passado. Fruto da reflexão institucional que foi encharcada da teologia do Concílio Vaticano II.

Nos ambientes marcados pelo pluralismo religioso, respeitamos a liberdade religiosa de todos e valorizamos positivamente a riqueza da presença de Deus nas tradições religiosas da humanidade. Ajudamos as crianças e os jovens de todas as crenças a viver juntos e em paz no seu cotidiano: abertos uns aos outros, trabalhando e rezando juntos. Encorajamos os não-cristãos a que “praticuem com sinceridade o que é bom na sua própria tradição religiosa”. Ajudamos os católicos a ter clareza de nossa identidade e de nossa herança, para evitar que caiam em falsas espiritualidades e atitudes sectárias³.

Posto isso, o que será exposto neste artigo será a reflexão e a prática do trabalho evangelizador numa perspectiva ecumênica a partir de uma realidade particular: a ação evangelizadora ecumênica na Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha, Vila Velha-ES. Nos tópicos seguintes será descrito a concepção de ecumenismo e evangelização no espaço-tempo escolar marista, o desafio da educação popular nesse trabalho e as opiniões dos próprios estudantes sobre a temática.

Evangelização ecumênica no ambiente escolar marista

Para iniciar uma exposição sobre o trabalho ecumênico na evangelização de um ambiente educativo é preciso partir de uma definição conceitual. Afinal, o que se entende por ecumenismo? Tomemos uma definição da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e discorramos sobre ela:

Ecumenismo é a aproximação, a cooperação, a busca fraterna da superação das divisões entre as diferentes Igrejas Cristãs: os católicos, os ortodoxos e os habitualmente chamados de protestantes, crentes, evangélicos⁴.

Essa definição é razoável, clara e objetiva. No entanto, vamos mais a fundo. A palavra “ecumênica” é uma transliteração do grego. Na língua grega essa palavra é um substantivo composto, deriva de “Oikos” + “mene”, respectivamente em seus significados, **casa + comum**. A Oiko-

2 CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Item “i” do terceiro capítulo.

3 UMBRASIL, Missão educativa Marista, 2000, p. 44.

4 Cf.: CNBB. O que é ecumenismo? 2000, p.12.

mene é a casa comum a todos, onde há abrigo e proteção para toda e qualquer pessoa humana. O movimento ecumênico começou no final do século XIX e início do século XX dentro do seio das igrejas protestantes tradicionais. Essas Igrejas buscavam ver em suas doutrinas os elementos de unidade entre si, e não de divisão. Alguns teólogos católicos logo se aproximaram desse movimento e dessa reflexão.

Na segunda metade do século XX, no Concílio Vaticano II, uma longa caminhada já havia sido trilhada no movimento ecumênico. Tanto foi que o referido concílio promulgou uma declaração exclusiva sobre o ecumenismo, o Decreto Unitatis Redintegratio, em 21 de novembro de 1964.

Após esse decreto, o Conselho Pontifício para a Promoção da Unidade dos Cristãos publicou um diretório onde se lê:

O movimento ecumênico é uma graça de Deus, concedida pelo Pai, em resposta à oração de Jesus e às suas súplicas da Igreja, inspirada pelo Espírito Santo. O seu campo específico é o restabelecimento da unidade entre os cristãos, orientado no quadro da missão geral da Igreja que é congregar a humanidade em Cristo⁵.

Portanto, o ecumenismo é um dos grandes desafios da evangelização contemporânea. É importante deixar claro que não só o ecumenismo, mas também o diálogo inter-religioso e o pluralismo religioso⁶. Pablo Richard afirma que um dos grandes desafios do cristianismo na situação atual é desenvolver-se como movimento ético e espiritual numa conjuntura global e dialógica. Ele diz: “O cristianismo só tem futuro no diálogo inter-religioso”.

É diante dessa conjuntura da fé cristã e do momento histórico atual que está inserido o serviço educativo e evangelizador da escola marista. Mesmo estando em uma localidade específica, com seus desafios próprios, somos constantemente provocados a repensar nossas ações, teorias e crenças⁷.

É fato que, no momento atual passamos por uma lentidão e esfriamento do movimento ecumênico mundial. Isso se dá pelas posturas conservadoras que as Igrejas adotaram nos últimos anos. Para questionar esse fato e fervilhar a reflexão, um grande teólogo da libertação brasileiro, Marcelo Barros, possui uma contribuição riquíssima:

Por causa de um maior conservadorismo das Igrejas, o ecumenismo real que precisa de profetas e de místicos não avança. Entrou em uma espécie de frio de inverno. Continuam a aparecer declarações e documentos sobre o assunto, mas apenas repetem o que já se dizia há 40 anos, sem nenhuma novidade e quase como se dessem normas, no fundo, não para agilizar o caminho da unidade e, sim, para dificultá-lo. É uma dor constatar, mas, realmente, há juristas que se especializam em ecumenismo para melhor pôr obstáculos à sua realização⁸.

Essa análise do movimento ecumênico em âmbito eclesial nos ajuda a pensar a prática evangelizadora em ambiente escolar também, pois, sendo uma escola confessional, caminhamos em unidade e vibrando com as energias da Igreja. Porém, como provoca Barros, temos que propor “novidade”. A dimensão educativa e evangelizadora ecumênica deve ser mais destacada e amadurecida no fazer de nossas escolas em pastoral.

5 Cf.: CONSELHO PONTÍFICIO PARA A PROMOÇÃO DA UNIDADE DOS CRISTÃOS, 2004, p.28.

6 Cf.: VEDOATO, 2008, p. 42.

7 Cf.: RICHARD, 2006, p.142.

8 Cf.: BARROS, In.: DORNELAS, 2005, p. 58.



Nessa perspectiva, destaca-se um trabalho pontual da Associação Nacional de Escolas Católicas (ANEC). Um fato importante: nesse ano de 2015, será publicado novo documento sobre o trabalho evangelizador das escolas católicas. Documento que já vem sendo trabalhado, como se citou acima na introdução, pela Congregação Para Educação Católica. É momento oportuno para que, como místicos e profetas, participemos ativamente das reflexões desse documento em âmbito local, regional e global. Uma pesquisa foi realizada online por essa Congregação, para preparar o Congresso Mundial de Educação Católica, que será realizado em Roma, de 18 a 21 de novembro 2015. A base para essa pesquisa foi o *Instrumentum laboris* “Educar hoje e amanhã: Uma paixão que se renova”, supra citado. Até o dia 31 de outubro de 2014, a pesquisa pôde ser acessada por um link na internet e respondida por qualquer um envolvido nos trabalhos pastorais nas escolas católicas⁹. A ANEC fez ampla divulgação.

Também é fundamental dar destaque à reflexão progressista que o Instituto Marista vem fazendo nos últimos anos. Sobretudo na evangelização das juventudes, podemos ter bases sólidas do incentivo ao trabalho evangelizador ecumênico. Em documentos oficiais encontramos referências diretas ao anseio de um trabalho inovador no anúncio do projeto de Jesus de Nazaré. No documento “Evangelizadores entre os jovens”, publicado em 2011, lê-se:

Desejamos jovens capazes de viver valores como a tolerância e o respeito a outras culturas e religiões. Por isso, na PJM intensificamos a formação para o diálogo inter-religioso e o ecumenismo, e incentivamos a convergência daqueles valores que nos fazem mais humanos e mais fraternos¹⁰.

Outra referência forte para o trabalho no ambiente escolar, com esse foco, são as Diretrizes Nacionais para a Pastoral Juvenil Marista. Nas motivações do primeiro capítulo, já se vê o aceno na direção do trabalho ecumênico:

A dimensão eclesial é também ecumênica, e nos recorda a necessidade de levar uma vida cristã fraterna: viver, cada vez mais, atitudes de abertura, diálogo, respeito e acolhida ao diferente, para chegarmos à unidade da fé em Cristo em meio à pluralidade de experiências religiosas. A eclesialidade a partir do enfoque ecumênico descortina um horizonte largo e longo de relações novas a serem vividas na certeza de que, em Jesus Cristo, o Deus Criador nos reuniu. Como cristãos e cristãs revelamos que nossa vida e nossa fé se constroem no diálogo, no serviço, no anúncio e no testemunho de comunhão, exigências intrínsecas da evangelização¹¹.

E também, no mesmo documento temos a preocupação com a dimensão da formação integral de nossas juventudes, na parte que descreve a diretriz sobre a relação de nossos estudantes com a Igreja.

A relação com a Igreja. No grupo, o jovem descobre que a fé precisa ser alimentada; então encontra sentido na comunidade eclesial. O jovem desenvolve seus sentimentos de pertença e responsabilidade.

de ao reconhecer-se povo de Deus. Descobre a Igreja como sinal da presença de Deus na história e na vida das comunidades. Descobre sua missão na Igreja. Neste sentido, procura viver a fraternidade e a solidariedade, numa perspectiva evangélica, estabelecendo o diálogo inter-religioso e promovendo o ecumenismo, em atitude de participação e compromisso [...] ¹².

Diante dessas referências profundas e diretas, faz-se aqui uma exceção. É importante citar que, no documento de base para a mística da PJM, que é o documento “Caminho da educação e amadurecimento na fé: a mística da Pastoral Juvenil Marista”, não se tem nenhum aceno direto para uma espiritualidade ecumênica com os estudantes maristas. Porém, isso é apenas um fato isolado nos textos oficiais. Implicitamente a mística que alavanca os trabalhos alimenta o respeito e o diálogo.

Dessa forma, percebe-se claramente que temos um horizonte de reflexão teológica e ecle-siológica que nos permite aprofundar nossos trabalhos pastorais numa perspectiva mais ecumênica. Resta-nos, na prática, sermos criativos e coerentes com uma evangelização libertadora e em sintonia com apelos da história.

Incentivar e dinamizar o diálogo: desafio da educação popular

Um caminho pedagógico que ajuda no trabalho educativo evangelizador é a proposta que a educação popular¹³ nos ensina ainda hoje. O legado educativo de Paulo Freire é algo perene e reforça algo que é primordial no movimento ecumênico, o diálogo.

Porém, não é um diálogo pelo diálogo. Aqui, assume-se a postura dialógica como uma opção metodológica de trabalho educativo e evangelizador. Com base nas propostas da educação popular, que parte da realidade para se chegar à teoria, nota-se que a relação recíproca que há entre pessoas de confissões cristãs distintas no espaço escolar é algo que se vivencia com tranquilidade. O caminho inverso, da teoria à prática, deve ser feito analisando a coerência com os fatos: a teoria não pode ser algo que não diz nada da realidade, deve sim ser fruto da mesma e apontar para horizontes mais largos.

Pensando o núcleo da evangelização, observa-se que a harmonia que se pode perceber entre a maneira de Jesus de Nazaré apresentar sua proposta salvífica e o método da educação popular é grande.

A pedagogia de Jesus possui inúmeras características. No entanto, podemos sintetizar que a base para sua ação educativa se aproxima muito da educação popular. A capacidade de diálogo com a realidade de seu tempo é o que mais nos provoca a pensar nossas práticas pastorais no ambiente escolar a partir de sua ação¹⁴.

Portanto, dialogar com a realidade é uma ação que as fontes do evangelho nos ensinam da postura do próprio Jesus. Essa opção, nos ajuda refletir e repensar nossas atividades e projetos pastorais, para que atendam a essência da missão marista: evangelizar crianças, adolescentes e jovens.

Dialogar com os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo é um dos elementos que tem marcado o jeito marista de pensar e efetivar uma escola diferenciada e inovadora, que eduque evangelização e vice-versa.

Pensando a autonomia defendida por Paulo Freire no processo de edu-

9 Cf.: Disponível em: <<http://anec.org.br/assembleia/wp-content/uploads/sites/12/2014/09/Encarte.pdf>>. Acesso em 07 de nov. 2014, 11:05.

Cf.: COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA, 2011, p.101.

11 Cf.: SECRETARIADO INTERPROVINCIAL MARISTA. 2006, p.25.

12 Cf.: Idem. p. 120-121.

13 Cf. ROCHA. In: BEOZZO, 2004, p. 51.

14 Cf.: VIANA, 2014, p.2.



cação popular podemos olhar, ajudados por Mesters e Orofino, para a fonte maior do trabalho educativo marista, e perceber que: 'para Jesus, [...] a verdadeira pedagogia é aquela que permite o ser humano conquistar sua autonomia, participando ativamente da construção da sociedade humana como prefiguração do Reino de Deus¹⁵.

Posto isso, no tópico seguinte, vai-se olhar na prática a opinião dos estudantes marista da Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha, sobretudo, as opiniões que se referem à missão evangelizadora da instituição. No caminho educativo é importante formar para autonomia e dar voz aos sujeitos que são interlocutores dos processos.

Procedimentos metodológicos do presente artigo

Para ilustrar, com experiências concretas do trabalho evangelizador ecumênico no ambiente escolar marista, foi realizada uma entrevista, por meio de um questionário, com alunos do ensino médio da escola de Terra Vermelha. O critério definido para participar da entrevista era ser estudante da 3ª série do ensino médio ou estudantes com três anos de matrícula. Foram entrevistados estudantes das 1ª e 3ª séries.

Dos 20 (vinte) questionários distribuídos, recolheu-se 15 (quinze). Segue abaixo algumas considerações feitas a partir das entrevistas:

Apenas 2 (duas) pessoas responderam que sabiam o que era ecumenismo. A definição dada tocou nos temas do respeito, diferenças, aceitação e diversidade. Entretanto, não foram claras sobre o que realmente é a definição da palavra. Nota-se que esse conceito é ainda muito acadêmico, e restrito a círculos pequenos de reflexão e debate. Pode-se dizer que é um termo teológico e bastante clerical, pois é comum a pastores e padres. No entanto, na vivência prática, as respostas demonstraram que os estudantes maristas experimentam o ecumenismo em seu cotidiano escolar.

A base para as perguntas do questionário foi o instrumento de trabalho da Congregação para Educação Católica, citado acima, "Educar hoje e amanhã: Uma paixão que se renova". Os objetivos das perguntas eram: Investigar as opiniões e sentimentos de pessoas de outras denominações cristãs inseridos na escola marista; e produzir elementos que iluminem a evangelização ecumênica a partir de experiências concretas.

Apenas 3 (três) alunas se confessaram católicas. 2 (dois) afirmaram não frequentar nenhuma Igreja ou grupo religioso. Os demais se apresentaram como cristãos de outras Igrejas.

Nas perguntas ligadas à vivência do ecumenismo na realidade e no dia-a-dia, percebe-se que todos sentem que o ambiente educacional marista é aberto e possibilita o respeito e o diálogo. Muitos provocam que é necessário haver mais debates sobre as identidades religiosas dos alunos para que possam conhecer melhor as diferenças e, com isso, também respeitar.

Dos desafios para crescer no diálogo e respeito no convívio fraterno com confissões de fé distintas, a maioria assinala o que o tópico "i" do instrumento de trabalho da Congregação para Educação Católica assinala, para os próximos anos teremos que lidar com "desafios específicos para uma sociedade multirreligiosa e multicultural". Todavia, também aparecem acenos sobre a necessidade de trabalhar o diálogo, a educação integral, a formação religiosa das juventudes e a mudança no modelo de gestão.

Resultados e discussões

Duas considerações destacam-se na pesquisa. Em primeiro lugar, o fato de grande maioria assinalar os desafios que são próprios do ecumenismo prático e vivencial: **diálogo, formação, diversidade**. E em segundo lugar, o fato de 41,66% dos alunos acharem que o modelo de gestão de nossas escolas é desafio ao ecumenismo. É fato que não trabalhamos com dados absolutos.

15 Cf.: Idem, p.3-4.

Pode-se até questionar o que os estudantes entendem por gestão. No entanto, essa constatação pode ser um alarde profético que advém de nossas juventudes sobre os caminhos inovadores que podemos dar no trabalho evangelizador ecumênico.

Com essa realidade posta, se fez uma revisão do material bibliográfico que versa sobre o tema do ecumenismo. Nessa revisão, descobriu-se a importante contribuição do trabalho da Congregação para Educação Católica, para o trabalho das escolas confessionais nos próximos anos. E também se levantou os acenos objetivos que o Instituto Marista tem dado para a necessidade de evangelizar numa postura e espiritualidade ecumênica. Muitas outras obras versam sobre o tema. No Brasil o Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) tem vasta contribuição que harmonizam ecumenismo, bíblia e educação popular¹⁶.

Conclusão

Para finalizar esse ensaio, regata-se o objetivo desse trabalho. Esse artigo se pautou em um aspecto concreto que desafia a evangelização nos espaços escolares maristas: a evangelização ecumênica. O resultado esperado eram luzes para o caminho da evangelização a partir de experiências práticas realizadas no trabalho educativo-evangelizador. Duas luzes foram acesas:

A primeira luz é: embora o ecumenismo seja um conceito teológico distante das consciências das juventudes maristas da unidade educacional de Terra Vermelha, e até de educadores, ele é vivenciado na prática. Sendo assim, pode-se investir na compreensão do conceito, mas o melhor é alimentar as experiências práticas já vivenciadas: o respeito, os espaços para debates e manifestação da fé, o investimento na formação integral.

A Segunda: é preciso dar mais voz aos estudantes. Quando se expressam sobre temas que estão envolvidos, mesmo que indiretamente, diagnosticamos melhor elementos de nosso trabalho educativo e evangelizador. A provocação feita sobre o modelo de gestão deve ser levada em consideração, embora saiba-se que ela deve ser investigada mais profundamente em outro trabalho.

Portanto, diante do que foi exposto, finaliza-se essa dissertação com a expressão de Pablo Richard, referenciado acima: "O cristianismo só tem futuro no diálogo inter-religioso". Só na pluralidade religiosa¹⁷ é que aprenderemos a evangelizar e manter viva a proposta salvífica de Jesus de Nazaré.

Referências

BENINCÁ, Elli; BALBINOT, Rodinei. **Metodologia Pastoral: mística do discípulo missionário**. São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção Pastoral)

BEOZZO, Oscar (org.). **Curso de verão XVIII: educar para a justiça, a solidariedade e a paz**. São Paulo: Paulus; CESEP, 2004. (Coleção teologia popular).

_____. **Curso de verão XXII: arte e educação popular**. São Paulo: Paulus; CESEP, 2004. (Coleção teologia popular).

COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA. **Evangelizadores entre os jovens: documento de referência para o Instituto Marista**. vol. 1. São Paulo: FTD, 2011.

CNBB. **O que é ecumenismo? Uma ajuda para trabalhar a exigência do diálogo**. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

_____. **Evangelização da juventude: desafios e perspectivas pastorais**. Doc 85. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **Coleção** de estudos, números 21, 28, 46 e 52.

16 Cf.: SCHINELLO, et al; 2007 e 2008.

17 Cf.: RICHARD, 2006, p.142.



CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. DECLARAÇÃO NOSTRA AETATE: Sobre a relação da Igreja com as religiões não-cristãs. 3 ed. n. 43. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **DECRETO UNITATIS REDINTEGRATIO: Sobre o ecumenismo.** 3 ed. n. 44. São Paulo: Paulinas, 2005.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Educar Hoje e Amanhã:

Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Disponível in.: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html#_Toc384723561>. Acesso em 21 out. 2014. 17:00.

CONSELHO PONTÍFÍCIO PARA A PROMOÇÃO DA UNIDADE DOS CRISTÃOS. Diretório para aplicação dos princípios e normas sobre o ecumenismo. 3 ed. n. 132. São Paulo: Paulinas, 2004.

DEGRANDIS, Fernando. **Confessionalidade e Evangelização na escola católica.** CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, 1., 2013, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. p.014-020. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/173/135>> Acesso em 21 de outubro. 2014, 10:00.

DORNELAS, Nelito N. (Org.) **Ecumenismo e evangelização inculturada: comunidades eclesiais de base.** São Leopoldo: CEBI, 2005.

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

PAULO VI. **Exortação apostólica EVANGELII NUNTIANDI: sobre a evangelização no mundo contemporâneo.** 20 ed. n. 85. São Paulo: Paulinas, 2008.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO NORTE. **Pastoral juvenil marista: marco referencial.** Taguatinga: UDBEE/UNBEC, 2008.

RICHARD, Pablo. **Força ética e espiritual da teologia da libertação: no contexto atual da globalização:** São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção questões em debate)

SCHINELO, Edmilson; LESBAUPIN, Ivo; MELLO, Marco. **Teologia da libertação e educação popular: horizontes ainda que seja noite.** São Leopoldo: CEBI, 2008.

SCHINELO, Edmilson; PEREIRA, Nancy Cardoso. **Teologia da libertação e educação popular: Partilhando e Avaliando práticas de educação libertadora.** São Leopoldo: CEBI, 2007.

SECRETARIADO INTERPROVINCIAL MARISTA. **Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil maristas: PJM. São Paulo: FTD, 2006.**

SILVA, Aloirmar José da. Evangelização e Pastoral. UBEE-UNBEC – Província Marista Brasil Centro-Norte. EAD Escola em Pastoral, II Módulo – Texto de Trabalho (2), 2014.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Caminho da educação e amadurecimento na fé: a mística da Pastoral Juvenil Marista/** [Comissão Nacional de Evangelização dos Irmãos Maristas; símbolos e painéis Sérgio Ceron]. – São Paulo: FTD: UMBRASIL, 2008. – (Coleção da PJM).

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica /** União Marista do Brasil. – Brasília : UMBRASIL, 2010.

_____. **Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo /** Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998); [tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo] — 2. ed. — São Paulo : SIMAR, 2000.

VEDOATO, Giovanni Marinot. Teologia, Teologia da libertação, pluralismo religioso. Vitória: Flor&Cultura, 2008.

VIANA, Adriano de Souza. **Ambiência escolar Marista: desafios da educação popular na evangelização.** Disponível em:

<<http://marista.edu.br/evangelizacao/files/2014/08/Ambi%C3%Aancia-escolar-Marista-desafios-da-educa%C3%A7%C3%A3o-popular-na-evangeliza%C3%A7%C3%A3o-Adriano-Viana.pdf>>. Acesso em 07 de nov. 2014, 11:05.

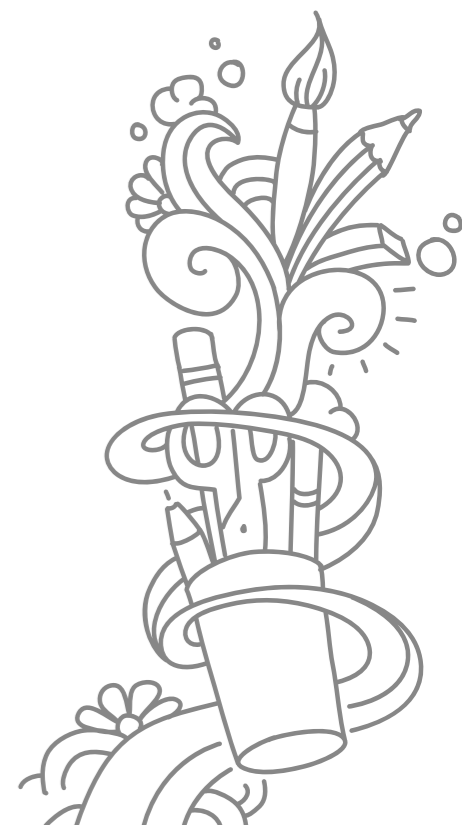




III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Fórum de Pastoral Universitária



Curso de formação integral lassalista

Cilene Bridi, BRIDI C. *
Sebastião Lopes Pereira, PEREIRA SL. **

Resumo

A Equipe de Jovens Missionários Lassalistas tem como foco principal a dimensão do serviço. Esta criou um curso para oportunizar aos jovens o trabalho missionário, que atualmente é realizado uma vez por ano no Brasil e se chama CRESCER. Oportunizar vivência cristã diante da sofrida realidade social, contribuir em situações de pobreza e exclusão social e desenvolver o senso de solidariedade são os objetivos desta formação que funciona numa metodologia de três etapas vivenciais de final de semana. Já atingimos 16 escolas, 70 jovens, mais de 100 famílias e 2 comunidades. O Curso atinge jovens estudantes, comunidades educativas e comunidades carentes, que são beneficiadas pela ação da Equipe de Jovens Missionários Lassalistas.

Palavras-chave: jovens missionários, missão jovem, crescer.

1. Equipe de jovens missionários Lassalistas

A Equipe de Jovens Missionários Lassalistas (carinhosamente chamada de Panela Velha¹) constitui-se como uma equipe de jovens que já passaram por experiências formativas nos grupos de base das Comunidades Educativas Lassalistas e/ou da Província e que pretendem continuar o seu vínculo com a pastoral Lassalista. A equipe tem como foco principal a dimensão do serviço, através da prática de missão. O serviço, assim como a fé e a fraternidade, são dimensões prioritárias, integradas e vivas dentro da equipe.

A equipe está imersa no contexto lassalista desde sua criação. E é nessa imersão que ganha força e renova suas motivações para efetivar um trabalho contínuo de formação e transformação de pessoas e realidades. Caminha de maneira conjunta com a missão Lassalista na educação e na Igreja e tem-se manifestado como uma opção para a vida em associação com os Irmãos de La Salle.

Dessa forma, a equipe sente-se parte integrante da missão Lassalista e encontra em La Salle a inspiração para o trabalho. Assim como La Salle em muitos momentos de sua vida, a equipe prioriza momentos de espiritualidade e fortalecimento da fé, através de orações, encontros, reflexões e práticas lassalistas constantes de respeito e caridade.

Conforme as primeiras comunidades lassalistas e como característica do ser humano, a equipe passa por momentos de incertezas, dificuldades, fraquezas. E, da mesma forma, busca a

¹ A equipe recebeu esse carinhoso apelido dos fundadores da equipe pois eles eram aqueles que estavam terminando os processos de formação em que estavam inseridos e sempre diziam que o grupo que iria nascer se chamaria "Panela Velha".

* Assessora de Pastoral – Rede La Salle; cilene.bridi@lasalle.org.br

** Assessor de Pastoral – Rede La Salle; sebatiao.lopes@lasalle.org.br



força e retoma o ideal inicial para continuar atualizando sua maneira de ser e fazer de acordo com a realidade subjacente, buscando assemelhar-se à missão do Fundador:

A equipe efetiva seu trabalho a partir da leitura das necessidades reais e vigentes no meio onde está inserido. Não é objetivo manter e efetivar perfis idealizados de práticas humanitárias, mas responder à realidade a partir do poder de transformação e conforme as habilidades e competências que existem no grupo. Tanto este documento como as demais referências utilizadas, são produzidas após sentir-se uma necessidade de registro, evidenciada a partir da prática missionária que já ocorre e vem se consolidando.

A equipe, além do planejamento e execução da missão jovem, realiza atividades em conjunto com a Pastoral da Juventude Estudantil Lassalista, através de assessoria, acompanhamento e auxílio nos encontros previstos manifestando assim sua pré-disposição ao serviço pastoral.

Você está convidado, a partir dos tópicos que seguem, a descobrir o caminho que a equipe vem trilhando durante esses últimos anos e o que está projetando como desafios para o futuro. Boa jornada!

1.1 Quando e por que surgiu?

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nasce nas fronteiras da desumanização, sendo convidado a agir em prol de bem viver, da salvação das crianças, jovens e adultos. O exemplo de São João Batista de La Salle, homem com um olhar a frente de seu tempo, com os olhos voltados à realidade, teve uma vida marcada para encontrar a vontade de Deus no cotidiano da juventude. La Salle encontrava no olhar das pessoas que vivenciava com ele as mais diversas experiências, verdades e revelações divinas.

O caminho trilhado nunca foi fácil. Muitos desafios estiveram presentes no caminho de formação do carisma lassalista. Por conta disso, aqueles que acreditavam na proposta responderam com criatividade às realidades do momento, percebendo a necessidade de comunhão mais profunda para a Construção do Reino. A associação teve seu início na primeira década da história do Instituto e foi um componente essencial na união para um fim comum (Circular 461, 2010, p. 12). A associação, um dom recebido e não um status adquirido, representa uma importante escolha perante ao chamado de Deus.

No momento em que vivemos, o Instituto acredita que deve “prosseguir buscando e encontrando formas de apreciar e de alentar as pessoas que estão envolvidas e inspiradas pelo carisma lassalista” (Circular 461, 2010, p. 32), assim a experiência da Equipe de Jovens Missionários surge como uma proposta de fortalecimento de laços que tornam o carisma lassalista mais presente nas vidas das pessoas que entram em contato com ela, a partir da proposta de evangelização da juventude.

Segundo a Regra dos Irmãos, “as instituições lassalistas e sua pedagogia estão centradas nos jovens, adaptadas ao tempo em que estes vivem e solícitas em prepará-los para assumirem o seu lugar na sociedade”. Dessa maneira, a partir de uma formação processual e embebidos de um espírito de fé e zelo, a vivência da dimensão do serviço, nos torna coerentes com a proposta cristã, onde os jovens evangelizam os jovens e, partindo de Jesus, multiplicam uma proposta de solidariedade, traduzindo sua fé em obras e tornando realidade um constante sonho histórico e coletivo.

1.2 Objetivo geral

A equipe Painel Velha objetiva dar continuidade ao processo formativo iniciado nas Comunidades Educativas Lassalistas (CEs), oportunizando um espaço de formação social e a vivência profunda das três dimensões do tripé lassalista de fé, fraternidade e serviço, sendo o foco principal da equipe a missão e o serviço.

1.3 Objetivos Específicos:

- Atender às necessidades evidenciadas na realidade subjacente com prioridade àquelas com maior urgência

- Motivar a formação de novos missionários Lassalistas
- Ser espaço de manifestação do carisma Lassalista
- Ser referência e estímulo para os educandos das Comunidades Educativas.
- Buscar a capacitação e formação da equipe para o trabalho
- Estimular a prática do serviço por meio de ações missionárias e formativas concretas inseridas na realidade especialmente entre os jovens
- Cultivar a espiritualidade da equipe baseada nos princípios cristãos e lassalista
- Efetivar a presença da equipe (mesmo que por representação) na grande maioria dos eventos da Pastoral da Província
- Promover e auxiliar a assessoria de encontros da Pastoral da Província
- Manter os perfis solidário, desperto e missionário.

1.4 Perfil e critérios de um jovem missionário (paineiro)

O jovem missionário lassalista (paineiro) é tradicionalmente o jovem ex-aluno da formação básica lassalista motivado a continuar a caminhada pastoral dentro de um grupo de jovens, buscando aplicar seus conhecimentos construídos em prol do próximo, na construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

O jovem missionário tende a ser comprometido com a vida, com a igualdade e com a dignidade das pessoas. Ser missionário é estar disposto a ir ao encontro do outro, a perceber a realidade e doar-se para ajudar a modificá-la. O “paineiro” tem como características marcantes o protagonismo, a solidariedade, o senso crítico, de justiça e a fé para construir uma civilização do amor. Em suma, participar da equipe “é um convite para sentir-se parte de uma aventura comum e de uma história da salvação que ultrapassa qualquer projeto particular em que alguém possa estar envolvido” (BOLETIM N° 254, Histórias de esperança... associados para a missão lassalista).

2. Resgate histórico e ações

No ano de 2006 foi retomado o Projeto das Missões Jovens na antiga Província Lassalista de Porto Alegre, sua última edição havia acontecido em 2002. A missão aconteceu na Semana da Páscoa, na periferia de Pelotas, no Bairro Navegantes e na Escola La Salle Hipólito Leite. Foram convidados a participar jovens que já haviam concluído dois anos da EPJ (Equipe Provincial de Jovens) ou que já haviam participado dos cursos de formação da PJE (Pastoral da Juventude Estudantil).

Em 2007 a experiência da missão jovem também aconteceu na semana da Páscoa, porém, desta vez, o local escolhido foi a Vila Santa Marta, no Bairro Arroio da Manteiga, em São Leopoldo - RS.

No final de 2007, os jovens que haviam participado das Missões Jovens de 2006 e 2007, reuniram-se com os jovens que estavam concluindo o processo na Equipe Provincial de Jovens Lassalistas naquele ano. Surgiu assim uma nova equipe na província, a Equipe de Jovens Missionários Lassalistas - “Painel Velha”.

No ano de 2008 a experiência da Missão Jovem foi dividida em duas fases: a pré-missão e a missão. A pré-missão aconteceu na semana da Páscoa, enquanto que a missão aconteceu uma semana antes do Natal. As atividades aconteceram no mesmo local do ano anterior, em São Leopoldo. O objetivo foi dar continuidade ao trabalho e, a longo prazo, desenvolver atividades transformadoras para aquela comunidade. Pelos projetos realizados na Vila Santa Marta, o Projeto da Missão Jovem Lassalista, em dezembro de 2008, recebeu o Prêmio Direitos Humanos da UNESCO, na categoria “Protagonismo Juvenil na Promoção dos Direitos Humanos”. Este prêmio refletiu a consolidação de um trabalho de três anos de dedicação e empenho.

2.1 Pré-missão e Missão Jovem

Segundo o Plano de Pastoral de 2006, “a Missão Jovem, de fato, é uma das linhas de ações que a Rede La Salle tem como proposta no âmbito pastoral, com o intuito de fortalecer nos estudantes que participam dos grupos de jovens os seguintes aspectos: oportunidade de ex-



perimentar, de uma forma intensa, a vivência de um trabalho de inserção social; fazer com que esses mesmos jovens sintam-se capacitados na contribuição de projetos e situações concretas de pobreza e exclusão social; desenvolvimento do espírito missionário nos jovens e nos assessores da Juventude Lassalista.

A Missão Jovem Lassalista é retomada por jovens que sentiam a necessidade de dar continuidade ao processo pastoral vivenciado nos grupos de jovens das escolas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, decidiram “usufruir” de toda formação humana e cristã adquirida nos grupos de jovens para agir na sociedade através do trabalho missionário...a Missão Jovem nada mais é do que a concretude e o exercício da prática de toda formação humana e cristã que os Irmãos Lassalistas propõe aos seus educandos em sua rede de ensino. Também abarca todas as problemáticas que um trabalho missionário tem como especificidade.

A partir de 2011, as Missões Jovens Lassalistas passaram a ser pensadas e realizadas na Etapa final do Curso de Formação Integral Lassalista – CRESCER, como veremos no próximo tópico:

3. Curso de formação integral lassalista - crescer

O que levou à “criação” do Curso Crescer:

Em 2009 e 2010 o Painel Velha seguiu realizando as Pré-missões e Missões Jovens em São Leopoldo, porém, em 2010, o grupo já estava bastante reduzido, alguns membros não podiam mais participar efetivamente das atividades e isso levou o grupo a pensar uma outra proposta que garantisse a continuidade das Missões Jovens. Nesse período o grupo conheceu a experiência de voluntariado do Equador, o que inspirou a criação de um curso que oportunizasse aos jovens das Comunidades Educativas Lassalistas conhecer um pouco do trabalho missionário, com a intenção de motivar esses jovens a juntarem-se ao Painel Velha para continuar realizando as Missões Jovens e também para renovar e fortalecer o grupo.

O curso de formação integral lassalista surgiu em 2011 a partir da necessidade de formação de missionários para dar prosseguimento ao trabalho realizado desde 2007 pelo Painel Velha. É um dos projetos integrados no plano de pastoral da extinta Província Lassalista de Porto Alegre e atualmente assumido pela Província La Salle Brasil/Chile. O curso é um projeto realizado em três etapas durante o ano.

A primeira edição do Curso de Formação Integral Lassalista, que teve sua primeira edição em 2011, foi realizada paralelamente com dois grupos: um da região metropolitana, com aproximadamente 15 jovens (com representantes também da Escola La Salle Hipólito Leite, Colégio La Salle Medianeira e dois vocacionados), e um apenas com estudantes do Colégio La Salle Carazinho, o qual teve as duas primeiras etapas realizadas no Juvenato La Salle Fátima e também totalizou aproximadamente 15 jovens. Na 3ª etapa do curso, os dois grupos se uniram para realizarem juntos a Missão Jovem em Pelotas - RS.

Com essa proposta, além de trabalhar com Missões Jovens, o Painel Velha passou a ser também uma equipe de assessoria e, além disso, os membros do grupo geralmente compõem outras equipes de assessoria do Serviço de Pastoral da Região Sul para auxiliar em projetos como a Páscoa Jovem, Curso de Lideranças, Encontro de Jovens Lassalistas e outras atividades que o setor realiza.

Dado o sucesso e a grande repercussão da primeira edição do Curso Crescer, em 2012 foi realizado a segunda edição, com a participação de aproximadamente 25 jovens, sendo eles vindos dos colégios La Salle Niterói, La Salle Santo Antônio, La Salle Caxias, La Salle Hipólito Leite, La Salle Dores, La Salle Carmo, La Salle Esmeralda, La Salle Sapucaia e La Salle Medianeira. A segunda edição do curso foi novamente dividida em três etapas. A primeira etapa aconteceu no Centro de Pastoral La Salle, localizado na cidade de Canoas - RS. A segunda etapa ocorreu em São Leopoldo, no Centro de Espiritualidade Padre Arturo (CEPA), e a última etapa ocorreu em Pelotas. A missão ocorreu na comunidade dos Bairros Navegantes 1, 2 e 3, também foi desenvolvido um trabalho com as crianças e jovens do colégio La Salle Hipólito Leite, ressaltando a importância do estudo.

A primeira etapa é chamada de “Crescer por Dentro”. Essa etapa tem o intuito de prover o autoconhecimento, estudar as realidades juvenis, trabalhar a integração grupal e o carisma lassalista.

A segunda etapa é chamada de “Crescer para o Outro” - desenvolvendo os conteúdos de evangelização da juventude, pedagogia lassalista, missão jovem e trabalhando sobre a mística do missionário.

A terceira etapa é chamada de “Crescer para o Serviço” e pretende ser uma ação concreta através da experiência missionária, agregando o que foi trabalhado nas duas etapas anteriores e colocando em prática a missão educativa Lassalista, fazendo disso parte do seu projeto de vida. Nesta etapa, os jovens do Crescer realizam a Missão Jovem Lassalista como incentivo de continuar na busca pela consolidação da proposta inicial da equipe de Jovens Missionários Lassalistas.

3.1 Objetivos do Curso Crescer

- Oportunizar aos jovens e assessores um espaço de estudo, reflexão e experiência de compromisso cristão com a redenção humana e social do seu entorno.
- Contribuir em projetos e situações concretas de inserção em situações de pobreza e exclusão social.
- Desenvolver nos jovens e assessores da Pastoral da Juventude Estudantil Lassalista o espírito missionário, o senso de solidariedade e a sensibilidade para com a carencia social.

Com base no relato dos expedicionários que acompanharam a missão jovem em 2012, “no contexto da juventude escolar brasileira, tal gesto exige coragem e ousadia pelo risco de fracassar, uma vez que práticas ligadas à formação religiosas são em geral depreciadas. Com tudo o que se viu foi a abundância de produtos distribuídos aos mais pobres por ocasião da visita dos jovens às famílias carentes”. Além disso, quando falamos em projeto de vida são nítidas as manifestações de angústia de quem se dá conta de que algo não está bem consigo ou com os outros, sendo essa experiência um primeiro passo para despertar esperança e assumir compromisso com quem necessita.

Participar da missão é um privilégio para a equipe, que percebe no jovem uma tendência ao voluntariado. Tem-se a expectativa de que a missão jovem se renove, aconteça e alimente o espírito missionário.

As características da Missão Jovem Lassalista, permitem localizar o projeto como **“Espaço de Explicitação do Evangelho”**, assim descrito pelo documento orientador da RELAL: “1863-2013 – Expedición MEL”:

“Espacios de explicitación del evangelio: Son propuestas en donde el evangelio de Jesús y la Buena Noticia del Reino de Dios es hecha explícita. Sabemos que la escuela evangeliza, en sentido amplio, desde todas sus propuestas. Aquí nos interesa observar el modo como las experiencias educativas habilitan en su propuesta determinados espacios en donde el anuncio es explícito y los modos en que dicho anuncio entra en diálogo con la cultura y la vida, favorece la interculturalidad, la tolerancia, el crecimiento y la profundización de la fe, suscita y acompaña procesos de conversión y transformación de las personas, de los grupos y de la sociedad. Se trata de observar el modo en que el anuncio del Dios Vivo de Jesucristo y su Reino de Justicia y Paz, guarda relación con el conjunto de la vida de los educandos y con la vida de la sociedad circundante, generando verdaderos procesos de fe” (p.6).

O Documento nº 85 da CNBB, **Evangelização da Juventude – Desafios e Perspectivas Pastoral**, apresenta o enfoque nos jovens:



Queremos colaborar com a pluralidade de pastorais, grupos, movimentos e serviços que existem em nossas Igrejas particulares para que trabalhem em conjunto, visando ao bem da juventude, e para que os nossos jovens, reconhecidos como sujeitos e protagonistas, contribuam com a ação de toda a Igreja, especialmente na evangelização dos outros jovens (n.5).

Alegramo-nos com as muitas ações positivas que acontecem no meio da juventude e desejamos que a Igreja seja cada vez mais sinal e portadora do amor de Deus aos jovens, apresentando-lhes a pessoa e o projeto de Jesus Cristo como proposta segura e transformadora para si e para o seu meio, convocando-os a se tornarem realmente membros atuantes em suas comunidades de fé, amando-os e acreditando em suas potencialidades, entendendo-os em suas buscas para contribuir com a defesa e a promoção da vida, incentivando-os a serem cada vez mais agentes de transformação da própria realidade, estimulando os que já estão engajados a viverem um processo contínuo de crescimento, conversão pessoal e compromisso com a sociedade...(n.6)

A evangelização exige testemunho de vida, anúncio de Jesus Cristo e adesão a ele, adesão à comunidade, participação na missão da Igreja e transformação da sociedade. Evangelizar implica, em primeiro lugar, proporcionar o anúncio querigmático da pessoa de Jesus Cristo. Em seguida, esta experiência deverá ser aprofundada em grupos de convivência que devem conduzir catequeticamente a uma maturidade na fé e prontidão para ser discípulo e protagonista na construção do Reino de Deus por toda a vida, buscando a transformação da sociedade (n.6).

3.2. Agentes e suas dinâmicas que dão marca evangelizadora ao projeto

a) **A Coordenação da Pastoral** da Província organiza o projeto de formação que consiste em estudo de conteúdos, práticas de vivência grupal, oração, reflexão pessoal, trabalhos escritos, elaboração do Projeto Pessoal de Vida e participação na Missão Jovem.

b) **Equipe de Panela Velha**, que é um grupo organizado de ex-alunos, todos universitários, que se sustenta por encontros periódicos de estudo, reflexão e organização do Curso Crescer, o qual, em conjunto, coordena e dinamiza o curso.

c) **Participantes do Curso Crescer**: que são adolescentes e jovens de 9º ano do Ensino Fundamental a Ensino Superior, selecionados em vista de seu potencial de liderança.

d) **Colegas de escola dos cursistas**: que são animados pelos mesmos a participar de campanha de alimentos que são destinados a carentes a serem beneficiados na Missão Jovem.

e) **Comunidade Educativa Anfitriã**: A Escola ou comunidade que acolhe o grupo oferece a infraestrutura física, organizando o esquema de acolhida deles pelas famílias e servindo de guia nos diversos locais visitados.

f) **Famílias do bairro**: carentes, são visitadas pelos participantes do curso. Recebem ajuda em alimentos e são convidadas a posterior momento de lazer para as crianças e orientação sobre cursos gratuitos de formação profissional a serem oferecidos por instituições locais.

3.4 A distribuição e execução de tarefas

A primitiva comunidade cristã descobriu na sua prática diária a importância de distribuir tarefas entre seus membros como está narrado em Atos dos Apóstolos (6, 1-7). Julgaram que “*não é razoável que abandonemos a palavra de Deus, para administrar*”. E, para que tanto a administração como a evangelização pudesse contribuir à Missão, escolheram, entre eles, sete pessoas cheias do Espírito Santo e de boa reputação, para encarregá-los da administração dos bens enquanto os apóstolos se dedicaram “*sem cessar à oração e ao ministério da palavra*”.

O Grupo Panela Velha ao promover o Curso Crescer responde bem a esse modo de a Igreja ver e garantir o cumprimento de sua missão: tanto participantes do curso como equipe animadora, estão em todas as circunstâncias prontos para desempenhar o trabalho que lhes é confiado pelo grupo em favor dos objetivos propostos.

Ao chegaram no local dos encontros, por exemplo, é possível perceber o espírito de solidariedade... Meninos e meninas ajudam-se a descarregar as bagagens. Todos se envolvem no transporte dos alimentos arrecadados e na organização do alojamento. Simultaneamente uma parte da equipe coordenadora faz os preparativos para a janta.

Cada vez o ambiente das refeições é atendido por um dos grupos pré-organizados com o encargo de preparar, para todos, o local, e providenciar a limpeza posterior. Para garantir o cumprimento das tarefas posteriores dentro do cronograma combinado, dá-se à equipe da refeição servir-se antes dos demais. Sempre tudo está em ordem dentro do prazo e nunca falta o apoio de colegas que não são da equipe.

O documento 85 da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) expressa bem essa perspectiva da ação pastoral da juventude:

Nas atividades pastorais com a juventude, faz-se necessário oferecer canais de participação e envolvimento nas decisões, que possibilitem uma experiência autêntica de corresponsabilidade, de diálogo, de escuta e o envolvimento no processo de renovação contínua da Igreja. Trata-se de valorizar a participação dos jovens nos conselhos, reuniões de grupo, assembleias, equipes, processo de avaliação e planejamento (CNBB, 2007;n. 76).

3.5 O exercício da Missão Jovem

A missão jovem consiste em três circunstâncias interligadas. Inicialmente os participantes do curso são alojados em famílias que se oferecem para acolhê-los em suas casas por duas noites. A ansiedade e o sentimento de insegurança fazem-se bem manifestos.

Alguns relatados expressam o que se passou em Missões anteriores:

- Senti medo, mas depois, rodeado de amigos, ficou mais fácil.
- A gente vê e vive a realidade. Alguns moram de jeito muito pobre...
- As famílias gostaram das bonecas (Abayomi) que fizemos e deixamos de lembrança.
- Na ida meu colega ficou perguntando: mas é por aqui que tu mora?

A segunda situação é um dia de vivência com uma comunidade carente, localizada numa vila de periferia sem nenhuma infraestrutura além de energia elétrica. O deslocamento do local onde os jovens estão até o local, é feito em caminhada ou algumas vezes de micro-ônibus. As atividades são realizadas tendo como ponto de apoio uma “rua” ou praça dentro da comunidade. Inicialmente os jovens, em pequenos grupos formados espontaneamente, circularam pela vila visitando as famílias. Oferecem uma sacola de alimentos e orientam sobre participação em cursos gratuitos programados pela prefeitura local. As crianças são convidadas a participar, no período da tarde, em programa de lazer com os visitantes.

Ao final do dia, em momento celebrativo, o grupo partilha sua vivência das duas experiências. Cada um escolhe formar grupo em torno de uma das palavras de referência sugeridas pela equipe: emoção, crise, alegria, desafio. Assim, inicialmente no pequeno grupo e depois em gran-



de círculo único, partilham as experiências e sentimentos ocorridos ao longo do dia. Orações e relatos são marcadas pela emoção.

Diálogos com os participantes da última missão ao longo dos dias retratam o significado e o impacto do exercício da Missão Jovem:

- No meio de tanta desigualdade e tristeza, hoje à tarde vimos alegria, com brincadeiras tão simples.

- Não se trata de uma simples ação assistencial... Esse não é o ponto de chegada... há um processo que acontece no grupo e em cada um.

- O contato com as famílias cria laços que deixam marcas e a visão de famílias com outro modo de vida. - Alguém que nos atendeu não quis o rancho, e disse que tem outras pessoas que precisam mais que eles. Deixamos mais de uma sacola numa casa que pediu para deixar para a vizinha.

- Os jovens que fazem o curso acabam assimilando que podem marcar outras pessoas. Sempre encontramos situações que nos surpreendem. A participação elimina preconceitos.

- As pessoas ficam felizes com o mínimo que lhe oferecemos: Uma criança me perguntou se ainda tinha pipoca pra ela. Dei-lhe um envelope (10 gramas). Ela me olhou e disse: hoje tenho uma coisa pra comer de tarde.

- Quando sugerimos algo para a melhoria da vida, para a transformação, como cursos, treinamento profissional provocamos perspectivas de futuro... então já valeu a pena. - As pessoas conseguem projetar, mas não conseguem ir atrás.

- O Curso e a Missão tem um resultado bilateral: eu e o jovem participante; o participante e as pessoas com as quais convive.

- A Missão é a chave de ouro do curso Crescer: Gera união de crescimento pessoal. Os jovens falam que não são mais a mesma pessoa que antes do Crescer. A partir deste curso eu me senti mais humana. Isso que vivemos aqui precisamos levar para os outros.

- É essencial valorizar o processo de formação: O curso, a preparação, a motivação a participar, viver a experiência da missão... Agora ações pontuais de visita a necessitados adquirem outra dimensão/significado.

3.6 As dinâmicas grupais

As dinâmicas grupais, sempre sob a orientação de um dos integrantes da equipe coordenadora, são especialmente marcantes e significativas no processo formativo. São instrumento evangelizador frequente para transmissão de conteúdos, para geração e intensificação de boas relações humanas e de intercomunicação e para os momentos orantes, celebrativos e de partilha de vida. Alguns exemplos:

a) Caminhada por estações onde se encontravam, devidamente ambientados, cartazes com anúncio de uma característica do Jovem Lassalista. Em cada estação um texto bíblico fundamenta a reflexão.

b) Exemplos de vida – Nomes de mártires servem como referência para, em grupos, trabalhar aspectos da ação Pastoral.

c) Passagem por ponte – A importância da fraternidade e ajuda mútua é figurada por uma ponte simbólica, feita de pequenas peças de madeira no solo. Cada um só consegue passar, sem pisar no solo (=cair da ponte) se for ajudado por quem já conseguiu chegar num dos pontos de apoio.

d) Montagem de quebra cabeça – Cada equipe só consegue terminar se descobre que precisa de peças de outro grupo.

Alguns dos jogos servem para mostrar como necessitam da interdependência e ajuda mútua na realização de tarefas, da atenção dos outros e da orientação dos seus professores. Outras dinâmicas reforçam a necessidade e importância do estudo e a definição de valores orientadores para a vida.

Vale também ressaltar o interesse e a admiração da Comunidade Local pela convivência entre participantes do projeto e destes com alunos, professores e funcionários no pátio da escola, organizando momentos informais e espontâneos de conversa e jogos já foram vivenciadas em missões anteriores.

3.7 Cada um dos participantes

Os diálogos individuais e grupais revelaram **alguns significativos processos evangelizadores** em andamento ou manifestados como expectativas.

Algumas situações e experiências relatadas que nos parecem reveladores.

a) **A participação de Universitários no Curso:** os acadêmicos tem obrigação de cumprir certa carga horária em atividades na área social e encontram na Pastoral um espaço de orientação e apoio para esta tarefa. Assim, por um lado, os atuais universitários, na medida em que se integram nos projetos sociais da Pastoral, ficam ligados a este serviço e, por outro lado, os jovens que hoje estão no crescer e na Missão Jovem poderão alimentar a Pastoral Universitária no futuro. Assim a dinâmica do processo evangelizador se dinamiza.

b) **Os participantes do Curso Crescer:** promovem em suas respectivas escolas, uma campanha de arrecadação de alimentos para a ação social da Missão Jovem. Para organizar a campanha é necessário dialogar com Direção e coordenações, explicar para os demais colegas da escola o sentido do Curso Crescer e da missão e incentivá-los a contribuir. No contexto da juventude escolar brasileira tal gesto exige coragem e ousadia pelo risco de fracassar, uma vez que práticas ligadas à formação religiosa são em geral depreciadas. Contudo, nas edições que já ocorreram, o que se viu foi abundância de produtos distribuídos aos mais pobres por ocasião da visita dos jovens às famílias carentes. Alguns depoimentos coletados retratam o impacto da participação dos jovens na Pastoral e no Curso:

- A participação no Curso provocou mudança em mim. Antes eu era uma sombra das pessoas, fazia o que os outros faziam, usava o que os outros usavam. Tinha tudo... se eu estou bem assim... Em vez de ficar no meu mundinho... eu também posso ajudar o outro e valorizar o que as pessoas já conseguiram.

- Não planejei sonhos... mas o meu maior desejo é fazer a faculdade. A única que eu não quero largar é o meu grupo de jovens e o trabalho de pastoral.

- Eu quero trabalhar com crianças não importa se é suja, ou é limpa. Lembro do meu passado e sem pai.

- Já tinha feito Projeto de Vida na oitava série, no Grupo de jovens e agora. Se eu fosse escrever meu projeto de vida hoje mudaria muito. Depois do que eu vi nas casas... Tu sabe que tem gente que não pode colocar comida na mesa, mas quando tu vê uma mãe de cinco filhos, e fala isto com dor, é diferente. Eu não posso ficar parada.

- A primeira coisa que penso em fazer quando terminar o Ensino Médio é fazer parte do Grupo Panela Velha.

- Eu refleti bastante e quero levar para a minha cidade... para meu grupo de jovens que está parado.

- Estou descobrindo que a relação com a religião, com Deus, com Jesus Cristo está no ajudar o próximo, na fraternidade e no serviço. É na partilha que isto acontece.

- Muitos dos colegas (do curso) dizem que não gostam de estudar, mas todos entendemos que é necessário que faz parte das nossas responsabilidades, que nos prepara para o futuro.

Quanto à ação realizada junto aos alunos da escola e com as famílias destacaram:

- A missão alcançou o objetivo. Pudemos falar com os alunos. Mostrar que eles podem ser sempre melhores. Conseguimos tocar as pessoas e fazer a diferença.

- A maioria não entende que o estudo é importante, não tem ajuda, auxílio e não entende



a importância de estudar, não sabem o porquê do estudo.

- Descobrimos que não conhecíamos tanto a realidade deles. Falamos que os pais podiam ajudá-los... e um aluno disse que os pais não o ajudariam.
- Começar a ajudar na educação já é bom começo. Conhecemos pessoas diferentes e isso também faz parte da missão. Trocar experiência e construir coisas juntos.
- Nós levamos esperança para eles. Para que eles tenham fé nos sonhos. Eu gosto de estar no meio da pastoral e não sou religioso.

c) **Os integrantes do Grupo Panela Velha:** organizador e animador do Curso e da Missão Jovem - perguntados sobre os efeitos que esperam produzir e o que os faz acreditar que a “Missão Jovem” vale a pena, deixaram às claras uma visão provocativa e projetiva da expediência comunitária que vivem:

- Vimos que a participação nos leva a conhecer os outros conhecer outras realidades; que podemos fazer alguma coisa e que isto vale a pena para outros. Estamos fazendo a diferença e motivando as pessoas a querer também fazer a diferença.
- Quando nos entendemos como cristão é preciso buscar algo. Fazer uma fé com obras. São coisas que marcam o cristão missionário.
- Dois processos se dão: levar algo para os outros e o processo de aprendizagem que fica no missionário, em nós. Quando ajudamos os outros nós nos sentimos melhor porque crescemos como ser humano. Por isso, sempre queremos estar de novo no ano seguinte.
- Participar da missão é um privilégio. Descobri que o jovem tem tendência ao voluntariado. Poder estar engajado é uma extensão da escola e da Igreja, como comunidade. Temos expectativa de que a missão jovem se renove, aconteça e alimente o espírito missionário.

d) **Projeto de Vida:** Vários participantes, nas entrevistas, manifestaram angústias proféticas de quem percebe que algo não está bem, consigo ou com outros, que precisa apontar caminhos, despertar esperanças e assumir compromissos:

- Eu já tinha feito o meu projeto de vida, mas a missão me fez retomar... Pode parecer um clichê, todos sabem que tem pessoas que passam fome, mas estar diante de uma mãe com cinco filhos e ver os seus olhinhos brilhando ao falar da fome é diferente, nos toca. A missão mexeu comigo, estou terminando o terceiro ano e quero participar do “Panela Velha”.
- O que nós fizemos é pouco, tenho consciência disso, mas sei que para algumas crianças as brincadeiras, a atenção que elas receberam foi importante. Me senti tocado, triste pela realidade e ao mesmo tempo feliz por poder levar um momento de descontração e alegria a eles. São coisas que posso continuar fazendo...
- Eu costumo olhar para a minha vida e reclamar de muitas coisas, mas nessa missão vi pessoas em extrema pobreza e mesmo assim me acolheram com um grande sorriso, para mim isso foi muito marcante. São pessoas que tem muito mais dificuldades e sofrem muito mais que eu, e nem por isso deixam de ser felizes.
- Eu confesso que fiquei muito decepcionado quando vi que apenas uma pessoa colocou como mais importante o estudo, mas me alegrei com a acolhida e abertura; acredito que a nossa fala pode trazer algumas mudanças.
- O que mais me impressionou foi a falta de perspectiva deles. É anormal, com subemprego, separação dos pais, evasão da escola... Ele poderia mudar a vida inteira se quisesse ou pudesse.

Conclusão

Com esse breve artigo tivemos a intensão de compartilhar um pouco do trabalho realizados pela Equipe de Jovens Missionários Lassalistas – “Panela Velha”, que é uma experiência de evangelização da Juventude focada na ação concreta da Missão Jovem.

Buscamos explicar porque as ações realizadas têm cunho evangelizador e assim explicamos conteúdos, dinâmicas e procedimentos que mostram eficácia evangelizadora, porquanto contribuem para a recuperação da dignidade humana, para a melhoria de condições de vida, a geração de ânimo, o despertar de esperanças e a descoberta e confiança nos potenciais pessoais e comunitários, crescimento da fé em si mesmo, na comunidade e em Deus, fonte geradora e animadora de tudo isso.

O Projeto assim apresentado supera a dimensão de “pregação” para ser uma evangelização e uma catequese celebrativa e vivencial, em que a vida fala e anuncia que Jesus Cristo está vivo em nós e que Deus faz a salvação acontecer em palavras, gestos, atenções e cuidados como o fez Jesus de Nazaré, na descrição de São Lucas:

“enviou-me para anunciar a boa nova aos pobres, para sarar os contritos de coração, para anunciar aos cativos a redenção, aos cegos a restauração da vista, para pôr em liberdade os cativos, para publicar o ano da graça do Senhor” (cf. Lc. 4, 16-2)

Assim, através deste projeto, busca-se evangelizar de jovem para jovem, com olhos atentos a realidade social e precária em que vivem muitos cidadãos do nosso país. Desejamos com isso, transformar um pouco da dura realidade em que vivem milhões de brasileiros.

Referências

- RELAL, - EXPEDICIÓN A LA MISIÓN EDUCATIVA LASALLISTA; in www.relal.com.co; 2011.
- RELAL, **1ª Assembleia internacional para a Missão** – PERLA-Projeto Educativo Regional Lassalista Latinoamericano; 2011.
- Província Lassalista de Porto Alegre – **Plano Pastoral 2006-2009**;
- CONSELHO GERAL: “Circular 455 – Documentos do 44º Capítulo Geral – Ser Irmãos Hoje: Olhos Abertos, Corações Abrasados”; 2007.
- INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS – “Informe de la Asamblea internacional 2006: Asociados para ala Misión Educativa Lasaliana”; 2006.
- CNBB –**Evangelização da juventude:** Desafios e perspectivas pastorais, Ed. Paulinas, 2007



Memória e identidade: Um relato sobre a criação de um centro de memória numa IES Católica

Humberto Silvano Herrera Contreras, CONTRERAS HSH.*
Geysy Dongley Germinari, GERMINARI GD.**

Resumo

O presente trabalho direciona seu olhar para o sentido histórico da missão das instituições educativas católicas. Objetiva analisar, na lógica da história, de como a escola católica pode transcender espiritualmente os seus dados culturais anteriores à sua práxis vital, apropriando-se dos mesmos, e conseqüentemente, fortalecendo a sua identidade. Entende, na perspectiva do pensamento histórico, que a memorização cultural e a consciência histórica, possibilitam um impulso vital e a renovação do seu sentido. A partir desses pressupostos, aponta possíveis ações pastorais que valorizem a memória e identidade da escola católica. Em 2013, o Grupo Educacional Bagozzi, criou o Núcleo de Pastoral da Educação Oblata, que entre seus principais eixos de ação, está o de captar, organizar, preservar e disponibilizar acervos documentais sobre a presença da Congregação dos Oblatos de São José no Brasil (COSJ), visando a disseminação e produção de conhecimentos, bem como a promoção de ações de caráter multidisciplinar para a pesquisa, ensino e extensão. Tal intenção motivou a criação de um Centro de Memória e da publicação semestral da Revista Identidade Oblata. Este relato se identifica com o Fórum de Pastoral Universitária, do III Congresso Nacional de Educação Católica organizado pela Associação Nacional de Educação Católica no Brasil – ANEC.

Palavras-chave: memória, identidade, instituição educativa.

1. Introdução

O presente trabalho relaciona os conceitos históricos de memória e identidade no relato de criação de um centro de memória numa Instituição de Educação Superior (IES) católica.

A pesquisa direciona seu olhar para o sentido histórico da missão das instituições educativas católicas, com a intenção de analisar, na lógica da história, de como a escola católica pode transcender espiritualmente os seus dados culturais anteriores à sua práxis vital, apropriando-se dos mesmos, e conseqüentemente, fortalecendo a sua identidade. Entende, na perspectiva do pensamento histórico, que a memorização cultural e a consciência histórica, possibilitam um impulso vital e a renovação do seu sentido.

No primeiro capítulo discute memória e identidade a partir das diferentes concepções historiográficas. Enfatiza o movimento de renovação historiográfica, especificamente nas dife-

* Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Mestre em Educação. Professor e Coordenador do Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Padre João Bagozzi.

** Licenciado em História. Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR. Assessor do Centro de Memória dos Oblatos de São José na Faculdade Padre João Bagozzi.



rentes formas de preservar as fontes históricas em diferentes lugares especializados de conservação e classificação das fontes documentais do passado e do presente.

A partir desses pressupostos, no segundo capítulo, relata-se a criação do Centro de Memória dos Oblatos de São José vinculado à Faculdade Padre João Bagozzi, IES católica mantida pela Congregação dos Oblatos de São José (COSJ). Descrevem-se ações pastorais que valorizam a memória e identidade desta IES, por meio da captação, organização, preservação e disponibilização de acervos documentais sobre a presença da COSJ no Brasil, visando à disseminação e produção de conhecimentos, bem como a promoção de ações de caráter multidisciplinar para a pesquisa, ensino e extensão.

O trabalho foi realizado a partir de fontes bibliográficas da área de História que discutem os conceitos de memória, identidade e dos lugares de preservação documental. No relato de criação do Centro de Memória acrescentou-se uma série de figuras com o objetivo de tornar mais compreensível a explicação ao leitor.

2. Memória, história, identidade e lugares de preservação documental

A partir da primeira metade do século XX, a historiografia conheceu uma ampla renovação das suas concepções. O avanço da história rumo ao social deve-se em grande parte a dois paradigmas de explicação dos fenômenos sociais: o marxismo e a escola dos *Annales*. A inspiração nas ideias dos pensadores dessas duas vertentes levou ao abandono gradativo da prática historiográfica positivista interessada exclusivamente na história política. (HUNT, 1992)

A escola dos *Annales*, desde as primeiras gerações de historiadores – década de 1930 – direcionou suas análises para o campo social e econômico, erguendo-se contra a dominação da escola positivista, trazendo novas ideias sobre a concepção de documentos e sua utilização como fonte histórica. Criticaram o documento escrito e oficial como única fonte capaz de viabilizar o conhecimento sobre o passado e passaram a considerar como documento histórico todo vestígio escrito, iconográfico, oral, sonoro e material deixado pela ação humana. (BURKE, 1997)

A noção ampliada de documento ajudou superar a escassez de fontes a respeito das classes subalternas. Isso possibilitou a construção de outras histórias, de sujeitos que até então estavam excluídos da história escrita. O documento histórico em vez de servir unicamente como comprovante de acontecimentos de determinada época, passou a ser fonte das mais variadas interpretações sobre a política, economia, religião e mentalidades das sociedades.

Por outro lado, no final da década de 1950 e início da década de 1960, um grupo de historiadores marxistas começou a se interessar e a produzir uma história do povo, preocupada em resgatar a vida das classes operárias e seu mundo social.¹ Como afirma Hunt, (1992, p. 2) “embora dificilmente se pudesse considerar o marxismo como novidade nas décadas de 1950 e 1960, estavam vindo a primeiro plano, dentro daquela modalidade explicativa, novas correntes que fomentavam o interesse dos historiadores pela história social”.

A História das pessoas comuns como campo específico de estudo começou realmente a florescer na Inglaterra e em outros países apenas após a Segunda Guerra Mundial. (HOBBSAWN, 1998)

Na Inglaterra, ao contrário de outros países, não houve uma ruptura com o marxismo e com a política de esquerda. Buscou-se dentro do próprio pensamento marxista, novas perspectivas teórico-metodológicas para explicar os fenômenos sociais.

No final da década de 1950 e durante os primeiros anos da década de 1960, um grupo de historiadores marxistas ingleses, formado por Eric Hobsbawn, Raymond Williams, Edward Palmer Thompson e Christopher Hill entre outros, situou-se no campo do marxismo, desenvolvendo pesquisas em oposição frontal a um tipo de interpretação em que as estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos históricos reais.

Esses intelectuais lançaram-se ao estudo de uma “história vinda de baixo” preocupada com objetos poucos explorados como a história operária e a cultura popular. Revelaram e fi-

¹ Em 1956, as revelações sobre os crimes de Stalin, contidas no Relatório Secreto divulgado por Nikita Krushov, no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, e a invasão da Hungria pelos exércitos soviéticos geraram uma crise do pensamento marxista levando muitos intelectuais a romperem com o Partido Comunista.

zeram falar a história de homens e mulheres trabalhadores, sujeitos que por muito tempo estiveram excluídos da produção historiográfica, seja ela marxista ou positivista. As reflexões de Hobsbawn, Thompson e Williams contribuíram para valorização dos estudos voltados ao resgate da história, da memória e dos documentos das pessoas comuns.

As contribuições mais manifestas de Thompson para esse debate foram seus escritos, ensaios e livros clássicos, cujas ideias foram frequentemente discutidas, avaliadas e apreciadas. Suas obras tiveram boa repercussão no Brasil. A renovação da historiografia fez surgir novos objetos, metodologias e formas de preservar as fontes históricas.

Genericamente poder-se-ia afirmar que atualmente os documentos são guardados em centros de documentação, bibliotecas, museus, bancos de dados e arquivos especializados na conservação e classificação das fontes documentais do passado e do presente.

Os arquivos, na perspectiva de Paes (1997), podem ser classificados, entre outras formas, segundo as entidades mantedoras. Nesta perspectiva os arquivos podem ser: públicos (Federal, Estadual, Municipal), institucionais (educacionais, igrejas, corporações não lucrativas, sociedades, associações), comerciais (firmas, corporações) e familiares ou pessoais.

De modo geral, o acervo é constituído basicamente de documentos oficiais recebidos ou produzidos por organismos públicos, podendo-se dizer que estas instituições são guardiãs da memória oficial. Os arquivos públicos guardam a memória do estado, durante o século XIX, a arquivística enfatizou o aspecto público dos arquivos em razão da ideia de autenticidade dos documentos, pois o ato de arquivar documentos sendo uma prática social refletia em suas atividades o pensamento oitocentista, sobretudo, o ideário positivista, o qual influenciou a noção historiográfica de documento histórico como prova dos fatos passados.

Os arquivos públicos fornecem uma série de serviços que facilitam o levantamento, a leitura e a reprodução da documentação. Essas instituições possuem condições físicas e materiais para conservarem grande quantidade de documentos. Paes (1997, p. 24) define arquivo público como um “conjunto de documentos produzidos ou recebidos por instituições governamentais de âmbito federal, estadual ou municipal, em decorrência de suas funções administrativas, judiciárias ou legislativas”.

Há também o crescente interesse dos arquivos públicos em guardar e divulgar documentos de procedência privada, de indivíduos que exerceram atividades ligadas ao poder público. “No âmbito do público como equivalente de estatal e de oficial, os arquivos são, antes de mais nada, depositários da fé pública.” (CAMARGO, 1988, p. 58) Ainda, segundo esta autora:

A valorização do arquivo como órgão que conserva os documentos emanados de autoridades públicas vem de uma longa tradição jurídica, baseada na presunção de autenticidade dos atos praticados pelos que detêm cargos e ofícios públicos. É na esfera pública – mediante registros autênticos e seguros – que evidenciam a veracidade e a validade dos fatos. (CAMARGO, 1988, p. 59)

Dentre as instituições responsáveis pela gestão de documentos de valor histórico-cultural tem crescido a importância dos centros de documentação ou informação. O crescimento, tanto qualitativo quanto quantitativo, deve-se a chamada “explosão” da informação que “[...] provocou a evolução e o aperfeiçoamento das técnicas de registro e análise dos documentos, a fim de poupar ao estudioso a perda de tempo e o esforço inútil de, por carência de informações, resolver problemas [...]”. (PAES, 1997, p. 17)

Quanto à especificidade da sua função, o centro de documentação ou informação abrange “[...] algumas atividades próprias da biblioteconomia, da arquivística e da informática, sendo o seu campo bem maior, exigindo especialização no aproveitamento de documentos de toda espécie” (PAES, 1997, p. 17), em resumo, o foco deixa de ser o documento para ser a informação em si mesma.

3. O centro de memória dos Oblatos de São José



Em 2008 iniciou o projeto do Centro de Memória e Documentação da COSJ, baixo a coordenação do Prof. Geysa Dongley Germinari, que se consolidou na inauguração de um museu, no dia 01 de junho de 2009. Motivados pela iniciativa do projeto no dia 17 de outubro de 2013, em comemoração aos 94 anos de presença dos religiosos da COSJ no Brasil, inaugurava-se em novo espaço o Centro de Memória dos Oblatos de São José², vinculado à Faculdade Bagozzi.



FIGURA 1: Inauguração Museu da COSJ, no 01 de junho de 2009, Faculdade Bagozzi, Curitiba – PR.
 FIGURA 2: Fotografia no dia da inauguração do Centro de Memória dos Oblatos de São José, 2014.
 FONTE: Acervo Centro de Memória Oblatos de São José.

O Centro de Memória tem como missão captar, organizar, preservar e disponibilizar acervos documentais sobre a presença da COSJ no Brasil, visando à disseminação e produção de conhecimentos, bem como a promoção de ações de caráter multidisciplinar para a pesquisa, ensino e extensão.

O recorte temático voltado à memória dos Oblatos de São José no Brasil justifica-se tendo-se em vista a potencialidade aberta à comunidade – pesquisadores acadêmicos de diferentes níveis e interessados em geral – no sentido de desenvolver ações de pesquisa e educação na relação direta com fontes documentais.

A iniciativa de promoção do Centro de Memória foi da Pastoral da Educação Universitária da Faculdade Padre João Bagozzi com a intenção de valorizar e divulgar a identidade confessional da instituição na comunidade acadêmica em geral. Cabe destacar que o Centro de Memória enquadra-se como um projeto acadêmico-cultural do Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão da Faculdade.

Entre as iniciativas do projeto estão: a) a organização do acervo documental (iconográfico, escrito, oral e material); b) a promoção de exposições permanentes e temporárias; c) a organização de visitas orientadas; d) a publicação on-line mensal de um documento histórico; e e) a edição de uma revista científica de periodicidade semestral (Revista Identidade Oblata).

a) A organização do acervo documental

O acervo documental conta com os seguintes tipos de matérias:

Tipo de documento	Descrição das principais matérias
Documentos iconográficos	fotografias preto e branca e coloridas
Documentos escritos	livros, bñblias, panfletos, jornais, certificados, passaportes, regulamentos
Documentos Materiais	objetos litúrgicos, medalhas, roupas, malas

FIGURA 3: Tipos de matérias do acervo documento do Centro de Memória dos Oblatos de São José.
 FONTE: Elaboração própria dos autores.

² Desde 1919, a Congregação dos Oblatos de São José (COSJ) colabora com Paraná. Na época, ela foi procurada pelo arcebispo D. João Francisco Braga, que precisava de um maior número de religiosos nos dois estados. A Congregação foi fundada em 14 de março de 1878 em Asti, norte da Itália, por São José Marelllo. Desde sua criação, a preocupação era com os jovens e a educação que recebiam. O Padre Marelllo reuniu um grupo pequeno, de apenas quatro pessoas, mas a Congregação cresceu a passos rápidos, inclusive após sua morte, em 1895. No Brasil, o primeiro campo de apostolado foi Paranaguá. A partir da cidade, todo o litoral paranaense era atendido. Agora, entretanto, a sede da Congregação no país fica em Curitiba e se chama Nossa Senhora do Rocio. Além do Paraná, os estados de São Paulo e Mato Grosso também contam com padres josefinos (www.osj.org.br).

Cabe destacar que anexo ao espaço de exposição do Centro de Memória, existe uma pequena sala nomeada como Centro de Documentação, destinada à organização do acervo documental. Atualmente, trabalha-se no registro digital de cada documento, especialmente, na digitalização de todo o acervo fotográfico, a fim de ampliar as possibilidades de trabalho com as fontes documentais. Também, trabalha-se no desenho de um banco de dados virtual que permita a consulta ao acervo fotográfico a partir de diferentes categorias de classificação temporal e/ou temática.

Neste processo de organização do acervo documental participam semestralmente, universitários dos diferentes cursos da Faculdade, que recebem uma bolsa de estudo (desconto mensal na mensalidade) pela participação no projeto. Estas atividades são orientadas pelos professores que desempenham o papel de assessor e coordenador do Centro de Memória.

b) A promoção de exposições permanentes e temporárias

Com o propósito de preservar e difundir a memória e a história da Congregação dos Oblatos de São José no Brasil, o Centro de Memória mantém exposições permanentes e temporárias montadas em espaço organizado de acordo com princípios museológicos contemporâneos, os quais priorizam abordagens científicas e educacionais dos acervos documentais. No final deste artigo apresentam-se um apêndice de fotografias sobre a exposição permanente organizada pelo Centro de Memória para o público em geral.

No mês de outubro de 2014, por motivos da comemoração ao Dia do Professor e do Auxiliar de Administração Escolar (15 de outubro), o Centro de Memória organizou uma exposição temporária intitulada “Educadores Oblatos: entre textos e imagens” (Figura 4), que objetivou retratar em 6 painéis registros marcantes de educadores (religiosos, leigos, professores...) que participaram da trajetória educacional da COSJ no Brasil.



FIGURA 4 – Exposição “Educadores Oblatos: entre textos e imagens”. 14/10/2014.
 FONTE: Acervo Centro de Memória, 2014.



c) A organização de visitas orientadas

O Centro de Memória dos Oblatos de São José realiza visitas orientadas às suas exposições permanentes e temporárias.

O agendamento deve ser realizado com 15 dias de antecedência, através do e-mail: <centrodememoriaosj@faculdadebagozzi.edu.br>. Grupos acima de 30 pessoas poderão ser divididos e agendados em horários e/ou dias diferentes. A visita conta com monitor especializado.

Atualmente, está em processo de produção um roteiro impresso para os convidados, adequado às diferentes faixas etárias do público (infantil e jovem-adulto). Projeta-se para 2016, além do banco de dados, uma possibilidade interativa de visita virtual, que permita aos interessados interagir com o acervo desde outros meios.

d) A publicação on-line mensal de um documento histórico

Essa seção visa promover a pesquisa histórica e estimular a curiosidade dos usuários do site. Nesse sentido, oferece a cada mês um documento histórico, do acervo do Centro de Memória dos Oblatos de São José, o qual representa as ações missionárias, pastorais, sociais e educacionais dos Oblatos de São José no Brasil.

A modo de exemplo, a Figura 4 mostra a publicação do “Documento do mês”, referente ao mês de outubro de 2014.



Figura 4: Publicação do Documento do Mês. Outubro de 2014.
Fonte: Acervo do Centro de Memória, 2014.

e) A edição da revista *Identidade Oblata*

A seção publicações tem como objetivo a divulgação de produção científica (monografias, dissertações, teses, artigos, livros, capítulos de livros) feita por pesquisadores vinculados ao Centro de Memória dos Oblatos de São José e por estudiosos que utilizem seus acervos para o desenvolvimento de suas investigações, cujas temáticas sejam alinhadas às linhas de pesquisa do órgão.

Entre as principais publicações, está a Revista *Identidade Oblata* é uma revista de edição semestral que tem como objetivo a publicação de pesquisas sobre a presença e atuação da COSJ no Brasil. Surgiu com a intenção de contribuir na formação da identidade dos religiosos oblatos por meio do registro escrito e do estudo dos seus documentos e arquivos históricos.

O conceito de identidade obteve, nas últimas décadas, um grande sucesso fora do círculo acadêmico, o seu uso é cada vez mais frequente, parafraseando Denys Cuhe, professor e pesquisador do Laboratório de Etnologia da Universidade de Paris V, há o desejo de encontrar

identidade para tudo, tal movimento ocorre em grande parte alheio às ciências sociais.

A identidade tornou-se tema emergente a partir da década de 1960, embalado pela ideia de fragmentação das representações socioculturais, como de classe, gênero, raça e nacionalidade. Para o historiador britânico Eric Hobsbawm (1995, p. 332), tal pensamento,

encontrou expressão ideológica numa variedade de teorias, do extremo liberalismo de mercado ao ‘pós-modernismo’ e coisas que tais, que tentavam contornar inteiramente o problema de julgamento e valores, ou antes reduzi-lo ao único denominador da irrestrita liberdade do indivíduo.

Em outro sentido, as teorias da condição moderna, ao contrário do pensamento pós-moderno cuja matriz centra-se na questão da diferença social, se preocupam com as tensões e contradições que afetam as experiências sociais dos indivíduos na modernidade.

O debate em torno do conceito de identidade evidencia o seu caráter polissêmico, sendo, portanto, necessário explicitar o que se entende por “identidade oblata”. Esta necessidade justifica o objetivo da publicação da Revista.

A sua publicação vem somar os esforços do Centro de Memória Oblatos de São José em ampliar a consciência histórica tanto dos membros da Congregação dos Oblatos de São José quanto dos participantes e colaboradores das diferentes realidades missionárias e instituições paroquiais, pastorais, educacionais e sociais.

Até o presente, foram publicados três números da Revista:

- Vol. I, nº 1, jul./dez., 2013, com o tema: “*O pensamento pedagógico de José Marelló: história e contexto*”
- Vol. II, nº 1, jan./jun., 2014, com o tema: “*Retratos da educação oblata: experiências e atualidades*”
- Vol. II, nº 2, jul./dez., 2014, com o tema: “*A educação da mente e do coração*”.



Figura 5: Capas dos três números publicados da Revista *Identidade Oblata*.
Fonte: Centro de Memória Oblatos de São José, 2014.

Estas iniciativas do Centro de Memória objetivam na lógica da história, enunciar possibilidades de como a escola católica pode transcender espiritualmente os seus dados culturais anteriores à sua práxis vital, apropriando-se dos mesmos, e conseqüentemente, fortalecendo a sua identidade.

Entende-se que, na perspectiva do pensamento histórico, a memorização cultural e a consciência histórica, possibilitam um impulso vital e a renovação do seu sentido, neste caso, da escola católica.

4. Considerações finais

A memória e identidade são vitais para a sustentabilidade da missão, enquanto razão de ser, das instituições, entre elas da escola católica. Os documentos enquanto fontes históricas



possibilitam a construção e interpretação da história. Daí a importância de preservar as fontes históricas, guardando-as em centros de memória, inicialmente, pelo valor histórico-cultural que possuem, e mais ainda, pela possibilidade de ampliação da consciência histórica, da nossa relação passado e presente, bem como, da nossa antecipação do futuro.

É perceptível que ainda com a renovação historiográfica, que o valor das fontes históricas de forma geral é questionável pela sociedade, ou, melhor dito, difícil de ser apreciado, e muito menos, interpretado. Esta consideração limita em parte a finalidade prática proposta pela hipótese deste trabalho, no entanto, também, fortalece-a no sentido de incentivar o seu valor e mostrar a sua necessidade de interpretação e fortalecimento da missão institucional, bem como das derivações administrativo-pedagógicas que dela decorrem.

Referências

BURKE, Peter. **A escola dos annales 1929-1989**: A revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMARGO, Ana Maria de A. O público e o privado: contribuição para o debate em torno da caracterização de documentos e arquivos. **Arquivo**: B. hist. e inf., São Paulo, v. 9, n. 2, p. 57 - 64, jul. / dez. 1988.

HOBSBAWN, Eric. A história de baixo para cima. In: HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 216-231.

_____. Revolução Cultural. In: **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 332.

HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1-29.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Oficinas



ANEC
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Trabalho em rede do grupo Bom Jesus: Histórico e resultados alcançados

Giselli Padilha Hümmelgen,*

Resumo

Esta oficina tem como objetivo fazer um breve relato histórico sobre o trabalho pedagógico em rede do Grupo Bom Jesus. Há, dentre os seus principais pressupostos, os desafios do atual contexto socioeducacional brasileiro que sinaliza a necessidade de um trabalho em rede que, por sua vez, se manifesta como uma maneira de possibilitar a articulação das competências e habilidades dos profissionais envolvidos no processo de gestão educacional. Identifica no trabalho em rede um conjunto de ações articuladas que favorecem a realização da missão da Instituição de Ensino, a instauração de relações de apoio entre os profissionais envolvidos no processo, planejamento participativo, mobilização de lideranças e das equipes de trabalho em vista das metas estabelecidas. Privilegia, com base no histórico do trabalho em rede desenvolvido pelo Grupo Bom Jesus, os seguintes aspectos: processos de gestão pedagógica; cultura institucional; projeto pedagógico; recursos didático-tecnológicos de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem; formação continuada do corpo docente; projetos institucionais; Ensino Religioso e Pastoral Escolar. Compreende que o trabalho em rede não se restringe a uma ideia ou a uma estratégia e, sim, a um processo em construção e, por isso, constantemente passível de ser aprimorado e aperfeiçoado.

Palavras-chave: trabalho em rede, gestão, educação, grupo bom jesus.

Introdução

O Bom Jesus é um grupo educacional que atua há mais de um século no Brasil, sempre norteado pelos princípios franciscanos e tendo como premissa oferecer formação e excelência de ensino para seus alunos.

A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) reporta-se à trajetória de vida e ao legado humano e religioso de Francisco de Assis como fonte e principal referencial de sua identidade, principalmente ao desenvolver uma proposta pedagógica voltada à formação humana.

Entendendo que o processo educacional visa aprimorar a formação do ser humano, a AFESBJ objetiva fazer de cada uma de suas Unidades um ambiente saudável de convivência, levando toda a comunidade escolar a assimilar, em sua concepção de vida, o exemplo de Francisco de Assis como fonte e principal referência de sua identidade, principalmente ao desenvolver

* Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Mestre em Educação (USF/SP) gisellih@bomjesus.br



uma proposta pedagógica voltada à formação integral do ser humano, de forma intelectual, sensorial, cívica e religiosa. (ARNS, 1997).

Hoje, o Bom Jesus possui Unidades nos Estados do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, de São Paulo e do Rio de Janeiro e atua nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fundamentação do trabalho pedagógico

A proposta pedagógica do Bom Jesus está pautada nas concepções filosófica, teológica e educacional do homem como ser social e tem como missão promover a formação do ser humano e a construção da cidadania. De acordo com os princípios franciscanos, produzindo, sistematizando e socializando os saberes científico, tecnológico e filosófico.

Nesse contexto, toda ação pedagógica organiza-se de modo a oportunizar experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de conceitos, valores e atitudes que possibilitem a transferência dos conhecimentos escolares a outras vivências, despertando a consciência crítica e o senso de coletividade.

A proposta pedagógica da Instituição considera as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, visando assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões (BRASIL, 2010b).

O trabalho em rede, além de mobilizar lideranças e equipes de trabalho, privilegia os seguintes aspectos: processos de gestão pedagógica; cultura institucional; projeto pedagógico; recursos didático-tecnológicos de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem; formação continuada do corpo docente; projetos institucionais; Ensino Religioso e Pastoral Escolar. (ASSOCIAÇÃO, 2007).

A Educação Básica da Instituição está estruturada como um conjunto orgânico, sequencial e articulado, que é planejado sistematicamente e que considera o aluno e suas aprendizagens nas diversas fases dos desenvolvimentos físico, intelectual, emocional e social. Desse modo, tem como finalidade assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral, acrescentando-se os meios para que se possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior (Parecer CNE/CEB nº7/2010).

Alicerçada em valores éticos e morais, a proposta pedagógica do Grupo trabalha os conteúdos de forma integrada, contextualizando-os com a realidade na qual os alunos estão inseridos e instigando o conhecimento por meio de ferramentas apropriadas a cada segmento de ensino.

As experiências escolares, organizadas pelos professores, pelos assessores pedagógicos e pelos coordenadores nacionais do Centro de Estudos e Pesquisas abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não apenas pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, distribuição do tempo e organização do espaço educativo, materiais utilizados na aprendizagem e recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. Essas experiências só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem alunos (Resolução CNE/CEB nº7/2010).

Nesse contexto, no Bom Jesus, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças de zero a cinco anos de idade (Resolução CNE/CEB nº5/2009. Art. 4º).

No Ensino Fundamental, o currículo é entendido como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais dos alunos. É por meio do currículo que a escola difunde os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática (Resolução CNE/CEB nº7/2010).

No Ensino Médio, prevê como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB): a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do aluno, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (Parecer CNE/CEB nº7/2010).

Aplicadas por um corpo docente altamente qualificado, as diretrizes da proposta pedagógica consideram a missão da Instituição e estão pautadas na concepção filosófica, teológica e educacional do indivíduo como ser social.

Pensando nisso, o Grupo Bom Jesus, em 2000, criou o Centro de Estudos e Pesquisas (CEP) com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico em rede, unificando os encaminhamentos pedagógicos de todas as Unidades em que atua. Essa unificação tem como pressuposto possibilitar a articulação das competências e habilidades dos profissionais envolvidos no processo de gestão escolar, como os gerentes, gestores, assessores pedagógicos, coordenadores disciplinares, equipes de apoio, entre outros profissionais. (BÜCK, 2002)

O Centro de Estudos e Pesquisas do Grupo tem o objetivo de proporcionar um processo de ensino dinâmico e eficiente, sugerindo formas de aplicar os saberes e de promover a interatividade entre as diversas áreas do conhecimento. Aproximadamente, cem profissionais atuam no Departamento, entre pesquisadores, corpo técnico e equipe administrativa. Os pesquisadores são professores responsáveis por elaborar o material utilizado nas Unidades Bom Jesus e por acompanhar, orientar e avaliar o processo de ensino, respeitando a autonomia da gestão local e as diferenças regionais – entre as Unidades Bom Jesus espalhadas por cinco estados do país – e verificando se as atividades desenvolvidas correspondem à missão e à visão da Instituição. (ASSOCIAÇÃO, 2007).

Além de atender aos requisitos legais pertinentes à Educação, ao Ministério da Educação e ao Conselho Estadual de Educação, a proposta pedagógica do Bom Jesus, desenvolvida pelo CEP, tem como diferencial o projeto Virtudes e Atitudes.

Valores humanos

Está na essência do Bom Jesus transmitir valores humanos, que – baseados em princípios franciscanos – possam desenvolver em cada aluno sentimentos como os de justiça, solidariedade e respeito ao próximo (GILZ e HÜMMELGEN, 2006).

Nesse sentido, uma das iniciativas do Grupo merece grande destaque: o Virtudes e o Atitudes. Parte integrante da proposta pedagógica do Bom Jesus, o projeto, por meio da reflexão e de suas ações, tem como objetivo promover uma formação que permita ao aluno aprender a vivenciar cada uma das virtudes, como perseverança, diálogo, união, gratidão, amor, entre outras. Trabalhado em todos os níveis de ensino, o Virtudes e o Atitudes insere alunos, familiares, professores e sociedade em uma partilha de conhecimento e consciência de responsabilidade social.

Além disso, a Instituição oferece aos alunos do Ensino Médio a disciplina de Formação Humana, em que são trabalhados temas com o objetivo de resgatar os valores sociais, por meio de aulas que visam ao debate, à reflexão e, acima de tudo, à formação de pessoas que se tornem protagonistas de uma sociedade mais justa.

Enfim, o Bom Jesus acredita que, munidos de senso crítico, de consciência ética e de valores humanos, seus alunos têm sido cidadãos capazes de transformar o mundo para melhor.



Sistema de avaliação

O sistema de avaliação adotado no Colégio Bom Jesus atende à legislação educacional vigente. O artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) afirma que a avaliação tem de ser contínua e cumulativa e que deve haver prevalência da verificação ao longo período, sobre eventuais provas finais. Sendo assim, a lei orienta que o aluno seja avaliado durante todo o processo de aprendizagem, possibilitando ao professor as interferências necessárias para redirecionar o seu trabalho, tendo como objetivo o sucesso pedagógico do aluno. Nesse sentido, avaliação passa a ser de grande valia, pois permite ao professor verificar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, então, que a lei abre espaço para o uso de diversos instrumentos de avaliação, objetivando, assim, que a escola trabalhe e avalie os alunos em várias habilidades, não somente na escrita.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2000, p. 81), a avaliação, para o professor, deve servir como subsídio, ou seja, como um momento privilegiado de reflexão sobre sua prática pedagógica. Se, após a aplicação de um instrumento avaliativo, o professor perceber que o rendimento da turma não foi satisfatório, é justo que o tema de estudo seja retrabalhado e, portanto, reavaliado, em outro momento, utilizando outro instrumento selecionado pelo professor, tendo em vista o perfil da turma e os critérios selecionados para a avaliação. Isso não significa banalizar o ato de avaliar, mas indica a consciência de que o aluno não aprendeu ou de que sua aprendizagem não foi suficiente para dar conta das situações-problema presentes na avaliação.

Como os encaminhamentos pedagógicos são elaborados por coordenadores nacionais (professores especialistas de cada área do conhecimento) e balizados pelos gestores e assessores pedagógicos de todas as Unidades do Grupo, haverá momentos de elaboração de avaliações por especialistas nacionais do Centro de Estudos e Pesquisas bem como algumas avaliações serão organizadas pelos próprios professores das Unidades, conforme cronograma nacional elaborado por equipe pedagógica centralizada. Após a elaboração de avaliações nacionais, os professores terão acesso a essa produção por meio digital e poderão interagir com os coordenadores nacionais de modo a fazerem observações complementares ou até mesmo procederem a sugestões de aprofundamento desses processos avaliativos. Dessa forma, as avaliações serão feitas de modo colaborativo e mais profissionais poderão contribuir para a construção das avaliações, minimizando, assim, quaisquer inconsistências acadêmicas. (RUSSEL e AIRASIAN, 2014).

Da mesma forma, todo o processo editorial desses materiais é centralizado, passando por diversos corretores, respeitando um status de produção. Além disso, toda a produção gráfica das avaliações conta com o auxílio de profissionais especializados, como designers gráficos, desenhistas e ilustradores. Como essa produção é centralizada, otimizam-se custos e se agrupam profissionais altamente qualificados em virtude de uma produção nacional de materiais, encaminhamentos, avaliações e atividades complementares.

Material didático

A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) adota, em suas Unidades, o livro didático como um dos instrumentos de registro e sistematização dos temas de estudos indicados no Plano Curricular, que é revisto a cada ano a partir de sugestões encaminhadas pelos professores de diferentes Estados.

A opção pelo livro didático pode ser explicada pelo fato de que qualquer instrumento de registro é válido dependendo do uso que se fizer dele, pois na verdade o professor é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem e, consciente de sua função como educador, articula todos os meios necessários para que a aprendizagem se efetive de forma satisfatória e significativa. Entretanto, é indispensável que esses materiais didáticos contribuam para o processo de construção do conhecimento e auxiliem na concretização das vivências, das atividades reflexivas e na criticidade dos alunos. Afinal, os alunos são sujeitos desse processo e a escola,

um espaço para facilitar o acesso à informação, à linguagem e às ferramentas tecnológicas para o exercício ativo da cidadania.

Em virtude do trabalho em rede do Grupo Bom Jesus, as trinta Unidades e mais as escolas conveniadas utilizam os mesmos livros didáticos (exceção para Geografia dos Estados, por apresentar especificidades regionais). Essa unificação de livros didáticos é decorrente de um processo criterioso de análise acadêmica em que professores, coordenadores de área e assessores pedagógicos das Unidades cotejam o conteúdo dos livros com o Plano Curricular e a metodologia proposta no material com o encaminhamento metodológico institucional. Dessa forma, é possível garantir uma estrutura mínima de trabalho, permitindo que o professor visualize tanto o conteúdo a ser trabalhado em cada uma das séries e a abordagem metodológica institucional.

Educação digital

Cada vez mais, o avanço e a transformação da tecnologia fazem parte da realidade e do dia a dia das novas gerações – que buscam e são instigadas a conhecer esse universo de possibilidades. No Bom Jesus, os recursos tecnológicos são trabalhados como meio no processo de aprendizagem. Os alunos são estimulados a utilizar as ferramentas digitais como impulso para trabalhar o conhecimento de forma lúdica, colaborativa e diferenciada.

Uma das iniciativas implementadas pelo Bom Jesus para acompanhar esse cenário é a Educação Digital. Por meio dela, os alunos vivenciam a realidade do aprendizado a partir de um ambiente virtual criativo, que reúne diversas tecnologias e está fundamentado pedagogicamente na proposta interdisciplinar do Colégio.

Os recursos oferecidos aos alunos foram desenvolvidos a partir de modernas linguagens de softwares e equipamentos de alta qualidade. Dentre alguns dos processos digitais, estão a Avaliação on-line, que é um banco de questões sobre diversos temas pelo qual os alunos podem testar os conhecimentos adquiridos em sala; Lousas digitais, que são uma importante ferramenta de apoio pedagógico que permite aos professores explorar de forma mais dinâmica os temas expostos, tornando as aulas mais atrativas aos alunos; Matemática básica on-line, em que o conteúdo pode ser acessado pelos alunos a fim de que possam estudar em casa, resolver atividades de raciocínio lógico e assistirem a aulas gravadas em estúdio por professores e coordenadores da própria Instituição.

Dentro dessa perspectiva de um trabalho em rede, o Grupo Bom Jesus implantou um Portal Acadêmico – BJ Connect – que tem como objetivo conectar a ampla rede de funcionalidades e de serviços, como dados e notas dos alunos, área financeira, conteúdos pedagógicos, atividades interativas, recursos audiovisuais e muitas outras ferramentas. Trata-se também de um importante instrumento de acompanhamento escolar oferecido aos pais.

Como os investimentos para a construção de um Portal são significativos, isso só foi possível graças à otimização financeira feita por um Grupo que trabalha em rede. Além disso, toda a comunicação entre a comunidade escolar é feita por meio dessa plataforma digital, principalmente a utilização de banco de questões e aulas digitais pelos alunos, em casa. É um serviço de self study, com todo o apoio de uma equipe altamente qualificada.

Ensino religioso

O Ensino Religioso é, na atualidade, uma disciplina escolar e acadêmica voltada ao estudo e à compreensão da vida como emanção do Sagrado nas suas mais diversas manifestações, visto que a concepção religiosa da vida transcende o mundo da funcionalidade, característica mais evidente da sociedade atual. De acordo com a legislação educacional vigente, o Ensino Religioso se apresenta como parte integrante da formação básica do cidadão, incumbido de contemplar a diversidade cultural religiosa do Brasil e isento de qualquer forma de proselitismo em sala de aula (BRASIL, 1997).



A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) oferece a disciplina de Ensino Religioso em sua grade curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental porque identifica nessa referida disciplina uma maneira tanto de atender à legislação educacional maior, como a concepção de que “à escola compete integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso” (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER, 1998, p. 29).

À etimologia do conceito religioso, “Religião” remete para o ato de religar, de unir e de trazer sempre de novo à escuta e ao pulsar do coração a inspiração divina. Atribui-se também ao termo “Religião” a ideia de um pacto ou uma aliança entre o ser humano e a divindade (KÜNG, 2004). Mitos, ritos, símbolos, dogmas, artigos de fé, moral, ascese, meditação, oração, mística, Texto Sagrado ou Tradição Oral estão entre os elementos mais comuns a uma Religião ou Tradição Religiosa.

A prática do Ensino Religioso resulta de uma construção colegiada dos professores envolvidos, considerando-se tanto as finalidades a nortear os processos de ensino e aprendizagem, como o perfil do aluno a ser formado. Assim, o professor, destituído de preconceito em relação a qualquer Religião diferente daquela que ele professa, deve estar predisposto ao diálogo e ao respeito mútuo, sendo disseminador da cultura da paz e da alteridade no contexto escolar, familiar e social.

O professor de Ensino Religioso deve ajudar o aluno a estabelecer uma ponte entre o passado e o presente histórico das Religiões, seus símbolos e ritos, seus ensinamentos e referenciais éticos, uma ponte entre o que é próprio de cada confessionalidade e o desafio do respeito às diferenças.

Durante quase cinco séculos da história do Brasil, o nome mais utilizado para a atual disciplina do Ensino Religioso era “Aula de Religião”, sinônimo de doutrinação, catequese e até mesmo proselitismo. Desde a homologação da LDBEN/1996, mais precisamente da Lei n.º 9.475, em 22 de julho de 1997, que conferiu nova redação ao art. 33 da LDBEN/1996, o Ensino Religioso deixou de ser confessional; em outros termos, deixou de oferecer aulas com temas sendo ensinados sob o ponto de vista de uma única Religião. Passou, então, a oportunizar gradativamente aos alunos o conhecimento de aspectos tais como a história, os líderes, os ensinamentos, os preceitos, os ritos, as liturgias e os símbolos das diversas Religiões.

Mais do que isso, recebe a incumbência de ser, como disciplina escolar, parte integrante da formação básica do cidadão, sem deixar de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e sem jamais tender a quaisquer formas de proselitismo. E, desde então, a principal contribuição do Ensino Religioso passou a distinguir-se por acolher o aluno e educá-lo, seja para a abertura e o cultivo de sua dimensão religiosa, seja para o diálogo, o mútuo respeito e a construção da paz.

Conforme assinalado anteriormente, o art. 33 da LDBEN/1996, por meio da Lei n.º 9.475/1997 recebeu nova redação sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. A questão de o Ensino Religioso ser facultativo diz respeito única e exclusivamente à escola pública. Por quê?

Porque no art. 19 da LDBEN/1996 assim consta:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

Sendo a AFESBJ uma instituição de ensino privada confessional católica, nela a obrigatoriedade da frequência do aluno às aulas de Ensino Religioso como disciplina da grade curricular

é indiscutível por várias razões. A primeira refere-se ao art. 20 da LDBEN/1996, o qual assegura à AFESBJ o direito a “orientação confessional e ideologia específicas”, como se pode constatar no inciso III:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

A segunda dessas razões está relacionada ao fato de “orientação confessional e ideologia específicas” dizerem respeito à identidade confessional da escola, que pode ser promovida tanto pelo Ensino Religioso como pelas atividades pastorais (extraclasse, ou seja, além das aulas de Ensino Religioso). De que maneira isso ocorre?

- Nas aulas de Ensino Religioso, a referida identidade é desenvolvida por meio de um plano curricular que – elaborado em sintonia com a Lei n.º 9.475/1997, que postula uma proposta pedagógica dessa disciplina considerando a diversidade cultural religiosa do Brasil – abrange as etapas da Educação Infantil e os nove anos do Ensino Fundamental. Nesse Plano Curricular, a disciplina de Ensino Religioso visa, essencialmente, proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, com base nas experiências religiosas percebidas, seja no contexto social do aluno, seja em âmbito nacional ou mundial. Visa também esclarecer e fomentar, por sua vez, o respeito à diferença de qualquer aluno que compõe o corpo discente das Unidades da AFESBJ, que têm a liberdade de adesão e a expressão de um credo como um valor inalienável.
- Já nas atividades pastorais, a identidade confessional será – conforme se encontra prescrito do cânon 793 ao 821 do Código do Direito Canônico da Igreja Católica – oportunizada à comunidade escolar por meio de Missas, Celebrações, Bênçãos e da Catequese (iniciação à vida cristã e à preparação para o recebimento dos Sacramentos do Batismo, da Confissão, da Eucaristia, da Crisma etc.).

Primeiro: tomar a iniciativa e não esperar que os outros venham a nós. Segundo: confiar nos outros porque são nossos irmãos. Terceiro: conviver com os outros no trabalho e na inserção em seu mundo. Quarto: colocar-se como menores e servidores e renunciar a qualquer pretensão de superioridade ou privilégio pelo fato de sermos cristãos. Quinto: antes compreender que ser compreendido, amar que ser amado, e fazendo-se sempre instrumento de paz. Sexto: inserir tudo numa atmosfera espiritual de oração [...]. Sétimo: sempre ligar a paz dos homens com a paz de Deus, para que a paz seja duradoura e completa.



O professor, tendo em vista a diversidade cultural/religiosa presente hoje no mundo e na própria sala de aula, deve, antes de tudo, levar em conta a iniciação religiosa de cada aluno, já recebida ou não por ele em âmbito familiar, sem ferir ou privilegiar nenhuma crença.

Levando em consideração a atual legislação e a proposta curricular/pedagógica referente à disciplina de Ensino Religioso adotada nas Unidades da AFESBJ, bem como o fato de alguns alunos já levarem consigo uma iniciação religiosa cultivada em âmbito familiar, espera-se que o professor motive os educandos a levarem a bom termo tal iniciação. Aos alunos que, porventura, não tenham recebido nenhuma iniciação religiosa em âmbito familiar ou individual, seja por opção dos pais, seja por opção do próprio aluno, espera-se que o professor de Ensino Religioso em primeiro lugar demonstre respeito a isso e, em segundo lugar, que não deixe de valorizar os princípios e as virtudes humanas inerentes ao modo de ser desse aluno em sala de aula.

Pastoral escolar

A Pastoral Escolar Bom Jesus faz o acompanhamento dos alunos católicos, interessados na participação da catequese no ambiente escolar. Esse acompanhamento é realizado por catequistas devidamente preparados para o desenvolvimento do trabalho de evangelização entre os alunos e seus familiares.

Programa de educação corporativa e processos de gestão pedagógica

Para garantir a formação contínua da equipe pedagógica, a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus desenvolve o Programa de Educação Corporativa (PEC), que envolve leitura, análise de textos, organização de grupos de estudo e trocas de experiências.

Além disso, para garantir uma melhor preparação ao corpo docente e equipes de apoio, há Encontros Pedagógicos que têm como objetivo a apresentação, a análise e a discussão dos encaminhamentos pedagógicos da Instituição aos docentes, colocando-os em contato com a abordagem educacional do Bom Jesus, além de proporcionar a integração entre os participantes.

Os encontros são realizados no início dos semestres letivos, oportunidade em que os professores das unidades de ensino Bom Jesus que atuam em um mesmo estado se reúnem com os coordenadores de área para análise e discussão de todo o material pedagógico que será apresentado aos alunos.

Além de toda a Formação Continuada propiciada ao corpo docente, a Gestão Pedagógica das Unidades de Ensino participam de programas de capacitação não só de cunho pedagógico mas também voltados a temáticas imprescindíveis para a formação das lideranças, como finanças, relacionamento interpessoal, gestão escolar, entre outros assuntos (LÜCK, 2002).

Considerações finais

Seguindo os princípios franciscanos e trabalhando em rede em busca do desenvolvimento integral, o Bom Jesus contribui para a formação do aluno, tornando-o apto a realizar novas leituras da realidade e a resgatar os valores éticos, morais e espirituais que se constituem em referência para o ser humano e para a vida em sociedade.

Há mais de quinze anos, toda a equipe de profissionais do Grupo Bom Jesus não tem medido esforços para criar estratégias e organizar processos a fim de contribuir para a unificação dos encaminhamentos pedagógicos e institucionais de suas Unidades, primando sempre pela qualidade de ensino e medindo, por meio de pesquisas, o resultado de toda essa árdua organização.

Para a unificação do processo pedagógico, o professor é peça fundamental e, consciente de suas atribuições e agente efetivo no processo de ensino-aprendizagem, articula todos os meios necessários para que a aprendizagem se efetive de forma satisfatória e significativa.

Partindo desse pressuposto, o Bom Jesus realiza, anualmente, a pesquisa de Acompanhamento de Desempenho Profissional (ADP). O processo envolve todas as Unidades e possibilita

uma análise detalhada do corpo docente e equipe pedagógica em aspectos relacionados às práticas pedagógicas, comportamentos e técnicas. A pesquisa conta com a participação de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, professores, assessores, coordenadores disciplinares, coordenadores de Educação Física e coordenadores nacionais do Centro de Estudos e Pesquisas (CEP). Essa pesquisa auxilia toda a equipe diretiva na tomada de decisões sobre que melhorias devem ser realizadas, bem como a organização de Programas de Educação Corporativa aos docentes.

Outra importante ferramenta nesse processo avaliativo de ações em rede, o Bom Jesus criou a Ouvidoria, que representa agilidade na solução de problemas, contribuindo para a reatualização de informações, essencial ao aprimoramento institucional e ao aumento de credibilidade. É um espaço que garante a participação efetiva da sociedade por meio de sugestões, críticas, informações, solicitações, opiniões, reclamações e elogios. A Ouvidoria busca assegurar o atendimento acessível, confidencial, imparcial, ético e comprometido com os direitos dos manifestantes e com o cumprimento das normas e princípios da Instituição.

Utilizando a ferramenta Customer Relationship Management (CRM), a Ouvidoria faz o acompanhamento de todo o processo de atendimento, fornecendo informações necessárias para as lideranças dos Colégios.

Em se tratando da avaliação dos processos na parte pedagógica, além de todo o trabalho de supervisão realizado pela assessoria e gestão das Unidades, há, ainda, uma ferramenta intitulada Business Intelligence (BI) que apresenta os resultados pedagógicos, comparativos, de todas as Unidades que compõem o Grupo Bom Jesus. Esse instrumento vem apoiando o planejamento e o redirecionamento das ações, visando ao desenvolvimento de processos e melhorias para a Instituição, além de fornecer estatísticas e análises que servem de apoio nas decisões gerenciais e pedagógicas.

Como todo o trabalho em rede não se restringe a uma ideia ou a uma estratégia e, sim, a um processo em contínua construção e, por isso, constantemente passível de ser aprimorado e aperfeiçoado.

Referências

ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS. **Projeto Pedagógico**. Curitiba: CEP, 2007.

ARNS, João Crisóstomo. **Uma escola centenária em sua moldura histórica**. Curitiba: Linarth, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MENEZES, J. G. de C. et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 2001. Anexo 2, p.306-328.

BRASIL. **Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997**. Da nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resoluções e pareceres**. Brasília: DO., [s.d].

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. 3ª ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

GILZ, Claudino e HÜMMELGEN, Giselli (orgs). **Projeto Virtudes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KÜNG, H. **Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns**. Campinas: Verus, 2004.



LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESOLUÇÃO CEB 07/10. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 2010. Cap.1, Seção 1, p.8.

RUSSEL, Michael K. e AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em Sala de Aula: Conceitos e Aplicações**. Tradução de Marcelo Abreu Almeida. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

Logoeducação - Educação centrada no sentido: Contribuições da logoterapia para a pedagogia

Marina Lemos Silveira Freitas

Resumo

INTRODUÇÃO: Diante da crise atual da educação, reflexo do vazio existencial da nossa época pós-moderna, necessitamos de uma pedagogia antropológicamente fundamentada que ensine saber escolher o importante, o essencial, o que tem sentido. Com isso, será possível prevenir reducionismos, massificação, consumismo, crise de valores e, sobretudo, a desvalorização da figura do educador e da tarefa mesma da educação. A Análise Existencial e a Logoterapia de Viktor Frankl oferecem sólido fundamento antropológico que fundamenta subsídios teóricos e práticos valiosos. **OBJETIVOS:** a) apresentar princípios da Logoeducação – educação centrada no sentido, que embasam projetos pedagógicos orientados por valores; b) apresentar algumas experiências pedagógicas desenvolvidas no Colégio Viktor Frankl - Ribeirão Preto, SP; e c) desenvolver um esboço de atividade pedagógica centrada no sentido. **MÉTODOS:** atividades teóricas, vídeos, música, relatos de casos e trabalho grupal. **RESULTADOS ESPERADOS:** Aumento da percepção das oportunidades de realização de sentido presente no ofício de ser educador; despertar a consciência para a escolha e realização de uma possibilidade de atividade educativa centrada no sentido, aumento do sentido do trabalho do professor. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A Logoeducação responde eficazmente à necessidade atual de formar pessoas orientadas para o sentido da vida, com competência científica, tecnológica e ética, pautadas pela consciência e responsabilidade. Observamos também que a gestão educacional centrada no sentido promove um incremento no sentido do trabalho do professor e dos auxiliares de ensino, e como consequência, o clima escolar é de alegria e entusiasmo. Além disso, o sentido da vida, para os crentes, é a vontade de Deus. Assim, a Logoeducação propicia, em toda a comunidade educativa, um encontro com a própria consciência, sede da espiritualidade, onde reside a presença ignorada de Deus, segundo Frankl.



Palavras-chave: logoeducação, logoterapia, Viktor Frankl.

Introdução

Frankl (2005b, p. 22s) afirma que “o homem procura sempre um significado para sua vida; a procura do sentido é uma característica distintiva do ser humano”. A pessoa humana está sempre se movendo em busca de algo que faça sua vida valer a pena, em busca de um sentido para seu viver. A esta busca, Frankl (2005b, p. 23) chamou “a vontade de sentido, como um interesse primário do homem”. Como consequência da realização do sentido, a pessoa humana experimente a alegria, o prazer, o sucesso, a felicidade. Quem escolhe não realizar o sentido, quem escolhe contra a consciência que lhe indica o caminho do sentido, quem frustra a sua vontade de sentido (por ação ou omissão), prejudica infinitamente a si mesmo, visto que se priva da felicidade que estava em seu poder receber como efeito colateral, como presente adicional pela realização do sentido.

Quando essa vontade de sentido é frustrada, a pessoa experimenta “um vazio interior [...] uma abismal falta de sentido de sua existência” (Frankl 1990, p.85), que Frankl chamou de vazio existencial, fenômeno muito difundido desde o final do século passado e que atinge principalmente jovens de todas as regiões do mundo. Manifesta-se principalmente por um estado de tédio e de apatia que se desdobra em fenômenos como depressão, agressão e vício. Também aparece uma vontade de prazer e uma vontade de poder e de dinheiro exageradas e prejudiciais.

Quando falta o sentido da vida, cuja realização teria feito feliz uma pessoa, e se instala o vazio existencial, essa pessoa procura conseguir o sentimento de felicidade mediante um desvio, que pode passar pelo abuso de substâncias químicas entorpecentes. Outra possibilidade de desvio, que é agravada pelo uso de tóxicos, é a violência, a agressão à sua própria vida (depressão e suicídio) e à vida dos demais, o que tem aumentado vertiginosamente em nossos dias.

A sociedade contemporânea, com a valorização da rapidez que impregna todos os juízos atuais, perdendo-se a ideia de processo, levando ao consumismo e ao não favorecimento da reflexão, colabora com o vazio existencial. Viktor Frankl salientou que a sociedade atual gratifica, satisfaz e cria qualquer necessidade, exceto a principal, a necessidade de um sentido da vida (Frankl, 2005b, p.18).

O vazio existencial é verdadeiramente um mal desta sociedade líquida, como cunhou Bauman, e, se quisermos superá-lo, devemos, principalmente por meio da educação, aguçar a consciência e educar para a responsabilidade, como nos alerta Frankl:

Vivemos em uma época de sentimento de falta de sentido que se difunde rapidamente. Em nossa época, a educação deveria ocupar-se não somente em transmitir conhecimento, mas também em aguçar a consciência para que o homem seja capaz de escutar em cada situação a exigência nela contida (Frankl, 1994, p.31).

Mais do que nunca, a educação é educação para a responsabilidade. Vivemos numa sociedade da superabundância; esta superabundância não é somente de bens materiais, mas também de informações. Vivemos numa enxurrada de estímulos sensoriais, não somente sexuais. Se o ser humano quiser subsistir ante essa enxurrada de estímulos trazida pelos meios de comunicação de massa, ele precisa saber o que é e o que não é importante, o que é e o que não é essencial, em uma palavra: o que tem sentido e o que não tem (Frankl, 1992, p.70).

Em nossa época, uma época de vazio existencial, de perda de tradições e confusão de valores, “a principal tarefa da educação, em lugar de dar-se por satisfeita com a transmissão de conhecimentos e tradições, é a de aperfeiçoar essa capacidade que permite ao homem descobrir sentidos únicos” (Frankl 2005b, p.67). Essa capacidade a que Frankl faz referência é a consciência, chamada por ele de “órgão do sentido”, a “bússola” que orienta a pessoa na tomada de decisões responsáveis. A educação deve promover a capacidade de tomar decisões de maneira livre, independente e autêntica. Para isso, é imprescindível uma consciência bem formada para a descoberta do sentido da vida, do projeto pessoal, da melhor atitude no momento presente; por isso, o ponto comum de todos os objetivos educacionais é o aperfeiçoamento da consciência.

O vazio existencial, inquietude do nosso tempo, é um fato cultural, e não psicológico, por isso, necessitamos de uma resposta não clínica, mas sim, educativa (Bruzzone, 2011, p.161). A educação assume o protagonismo na transformação da sociedade atual, este é o desafio dos educadores comprometidos com a cultura da vida, com uma humanidade nova alicerçada na solidariedade e na paz. A revalorização da figura do educador e da tarefa mesma da educação se dará na medida em que esse protagonismo for assumido, na medida em que a escola preencher o vácuo de sentido da sociedade “líquida-moderna”.

A Análise Existencial e a Logoterapia de Viktor Emil Frankl oferecem sólido fundamento antropológico que fundamenta teórica e praticamente ações educativas direcionadas à busca e realização do sentido da vida.

Objetivos

Este trabalho tem por objetivo geral apresentar princípios da Logoeducação – educação centrada no sentido -, que embasam projetos pedagógicos orientados por valores.

Como objetivos específicos, propõe:

- a) apresentar algumas experiências pedagógicas desenvolvidas no Colégio Viktor Frankl - Ribeirão Preto, SP; e
- b) desenvolver um esboço de projeto pedagógico centrado no sentido.

Desenvolvimento

O desenvolvimento do trabalho será exposto em três partes, correspondendo aos objetivos: a) conceitos teóricos; b) relatos de experiências práticas; e c) esboço de projeto pedagógico centrado no sentido.

Conceitos teóricos

A coerência entre o ser, o agir e o falar do educador é o que realmente educa; o educador que se propõe a ser ajuda aos outros na busca e realização do sentido da vida deve primeiramente buscar e realizar o sentido da sua própria vida. Não significa que sempre esse grande feito seja conseguido, o que importa é a busca honesta da melhor atitude em cada situação e sua realização da melhor forma possível. O educador não carece saber tudo, mas precisa aceitar o que não sabe e saber pedir ajuda. Uma frase do filósofo e teólogo Romano Guardini, citada por März que pode inspirar o professor é: “O primeiro que influi, é a personalidade do educador; o segundo, sua maneira de agir; somente em terceiro lugar, o que diz” (Guardini apud März, 1981, p.9).

Na logopedagogia, não importa tanto que método educacional empregamos, mas com que espírito o fazemos. O fator preponderante no processo educacional é o fator humano! A eficácia da educação depende da qualidade das relações interpessoais; a personalidade e o estilo do educador incidem na qualidade da relação muito mais do que as técnicas que utiliza. Cultivar a humanidade, humanizar as relações, se converte no primeiro e indispensável critério formativo (Bruzzone, 2011, p.186, 189). Um dos aspectos da humanidade é a humildade, que facilita as



relações e a resolução de conflitos. Frankl explica (2005a, p. 68-69):

A liberdade humana não é onipotente. A sabedoria do homem não é onisciente, e isto tampouco vale para a cognição como para a consciência. A possibilidade de que a minha consciência falhe, implica a possibilidade de que outra consciência esteja certa. Isso nos aproxima da humildade, da modéstia [...] e da tolerância.

Humanizar é resgatar o especificamente humano na pessoa. Para que isso ocorra, é primordial que se tenha clareza acerca da pessoa que queremos formar, pois a prática pedagógica está condicionada e influenciada em um alto grau pela concepção de pessoa que o educador sugere a seus educandos, mesmo que seja pouco controlada e pouco consciente. Qual é a ideia de pessoa na qual se baseia nosso sistema educacional? Qual é a ideia de pessoa na qual se baseia meu trabalho educativo? Que pessoa desejo formar?

A psicologia oferece duas concepções completas da pessoa humana. A primeira, elaborada por Sigmund Freud, e a segunda, por Viktor Frankl. A Dra. Elisabeth Lukas (1992, p. 134-135) confronta, em linhas gerais, essas duas visões, realçando a diferença inequívoca entre ambas, que “poderíamos expressar através dos conceitos de ‘mônada’ e ‘autotranscendência, ou simplesmente como ‘fechamento’ e ‘abertura’ do homem [e da mulher] para o mundo”.

A teoria psicanalítica considera a pessoa humana como uma “mônada”, isto é, um sistema fechado em si mesmo. Dentro desse sistema, atuam várias forças internas e externas de risco ou proteção, que dão a ela o equilíbrio ou levam-na ao desequilíbrio, com transtornos físicos, mentais e sociais. O “fechamento” dessa concepção indica que o sistema está fundamentalmente dirigido ao eu; o conceito do que é bom faz referência ao que é bom para mim; a felicidade depende do que recebo de bom para mim; o trabalho é bom, se for bom para mim; o relacionamento amoroso é bom, se trazer vantagens para mim. A pessoa humana é vista como “um ser em busca da felicidade”, da sua própria felicidade, da conservação ou do restabelecimento do seu bem-estar, do equilíbrio, da homeostase (Freitas, no prelo)¹.

A pessoa humana reduzida aos planos psicofísicos é um sistema fechado de reflexos fisiológicos e reações psicológicas, interessada por si mesma, importando-lhe a autoconservação ou o restabelecimento da homeostase. Nessa visão de pessoa, o homem se vê determinado biológica, psicológica e socialmente, incapaz de qualquer autoconfiguração, indefeso diante das pressões da sociedade líquida.

Em contrapartida, para Frankl, ser pessoa humana significa ser alguém aberto para o mundo, ser para além de si mesma, sendo que a essência da existência humana está na sua autotranscendência, capacidade de transcender a si mesmo, que:

[...] consiste no fato essencial de o homem sempre “apontar” para além de si próprio, na direção de alguma causa a que serve ou de alguma pessoa a quem ama. E é somente na medida em que o ser humano se autotranscende que lhe é possível realizar-se – tornar-se real – a si próprio (FRANKL, 1989, p.20 – grifo do autor).

Na concepção frankliana de homem, todas as forças internas e externas do modelo anterior não são negadas, mas complementadas e superadas pela “vontade de sentido”, principal força motivacional da pessoa, que não pode ser colocada no mesmo nível das necessidades e **processos mentais**, pois não está dirigida ao próprio “eu”, ao que “eu” espero do mundo, ao que

¹ Freitas, M.L.S. Educação Integradora da Sexualidade Humana – Contribuições da Logoterapia e da Análise Existencial de Viktor Frankl. Ribeirão Preto, SP: IECVF, 2015. No prelo.

é bom para mim, mas se dirige ao mundo externo, ao que “eu” posso fazer para tornar o mundo melhor, ao que o mundo espera de mim, ao que tem sentido. A pessoa humana não é vista somente como quem busca a própria felicidade, mas um “ser em busca de sentido”, de um sentido fora de si mesmo, no mundo. Em todo momento, o ser humano tende “para algo que não é ele mesmo, para algo ou para um sentido que tem que cumprir, ou para outro ser humano a cujo encontro vai com amor” (FRANKL, 1990, p. 17). A transcendência de si mesmo é considerada, na Logoterapia, “como o mais alto grau de desenvolvimento da existência humana” (LUKAS, 1989, p. 56). Explica Freitas (No prelo)²

A autotranscendência, um movimento centrífugo, expansivo, é um atributo especificamente humano, nenhum animal a possui. O que nos diferencia, então, dos animais, que nos possibilita essa capacidade? O que nos faz propriamente humanos? O corpo, a dimensão biológica, as plantas e os animais também a têm; a dimensão psicológica, as emoções, os animais idem; porém, a dimensão existencial, espiritual ou noética, onde reside nossa consciência, a capacidade de escolher e responder adequadamente à vida, a busca pela realização de valores e de vivência do amor, somente nós, os seres humanos, temos.

Somos seres tridimensionais: corpo, mente e espírito (ou noos – espírito em grego), uma unidade antropológica na diversidade ontológica: uma unidade e uma totalidade biológica, psicológica e noética, indivisível porque é uma unidade, e completa porque é uma totalidade. A dimensão espiritual, existencial ou noética é constitutiva do homem e da mulher, específica de sua existência, embora não seja a única, pois a pessoa humana, por mais que seja um ser espiritual, um ser espiritual em sua essência, é uma unidade e uma totalidade corporal-psíquica-espiritual. E quanto mais essa unidade se faz efetiva, quanto maior é a integração dessas três dimensões, mais a pessoa é ela mesma, mais “humana” se torna.

Se quisermos que o jovem atual atinja o desenvolvimento e a maturidade que lhe possibilitarão uma vida integrada e feliz, necessitamos desenvolvê-lo em sua tridimensionalidade: em seu corpo, em sua mente e em sua existência; devemos despertar sua capacidade de autotranscendência. Por seu meio, a pessoa humana não procura alguma coisa ou alguém por causa de si mesma, mas por causa dela, da coisa em si, por aquilo que a coisa ou a pessoa são em si. A capacidade de transcender-se a si próprio é em função de um sentido, e não em função de necessidades interiores. Este é um ponto central de todo projeto educacional centrado no sentido: sempre deve haver uma ação que leve à saída de si mesmo, à autotranscendência. Um exemplo simples: motivar as crianças a elaborar um cartão de aniversário para os pais, externando o respeito e o agradecimento a eles. Ainda: os alunos com mais facilidade de aprendizagem podem ajudar aos que têm alguma dificuldade. O Papa Francisco, quando arcebispo de Buenos Aires, (2014, p.307.308.320) escreveu:

Não existe pior antropologia que uma antropologia da “intranscendência” para a qual não existem diferenças: com a mesma vara com que se mede qualquer objeto pode-se medir uma pessoa. Cada um é único. Todos têm importância total e singular. Essa consciência da transcendência como abertura é imprescindível para vocês, queridos educadores. Sabemos que educar é apostar no futuro. E o futuro é regido pela esperança.

² Freitas, M.L.S. Educação Integradora da Sexualidade Humana – Contribuições da Logoterapia e da Análise Existencial de Viktor Frankl. Ribeirão Preto, SP: IECVF, 2015. No prelo.



Portanto, uma função da educação é promover a capacidade de sair de si mesmo em direção a um sentido, uma tarefa a concretizar, alguém a amar ou a Deus a quem servir. Nesse movimento, há a descoberta da própria missão e a possibilidade de realização do sentido da vida. Conhecer a missão de sua própria vida, saber que sua vida tem valor, que sua existência pode fazer diferença no mundo constitui um valor eminentemente promotor de fatores de proteção à saúde e preventivo em relação aos riscos e à vulnerabilidade da criança e do adolescente. Ter consciência do sentido de sua vida é o que mais ajuda para superar dificuldades externas e inquietações internas.

Uma das tarefas da Logoeeducação é a de ampliar o mais possível na pessoa do educando o campo visual de valores, de sorte que se dê conta de toda a abundância de possibilidades – possibilidades de sentido e valor – que estão ao seu alcance realizar, para deixá-lo decidir que sentido concreto quer consumir e que valor pessoal quer realizar – e ante quê -; se ante algo ou ante alguém crê a pessoa ser responsável (Frankl, 1965, p 61). A função da Logoeeducação é ajudar o educando a descobrir, na situação concreta na qual se encontra, a perspectiva de realização de sentido que o espera; é acompanhá-lo no caminho de seu “ser”, ao seu “dever ser”, do que é no momento atual ao que pode e deve vir a ser, realizando suas potencialidades. Diz a Profa. Dra. Eloísa Miguez (2011, p. 98 – grifo da autora):

O processo formativo se insere exatamente nesse espaço existencial entre o ser e o dever-ser, que caracteriza a vida não em sentido biológico apenas, mas em sentido biográfico [...] e, portanto, a educação é uma ação que desemboca na responsabilização pessoal por desenvolver o sentido da própria vida.

A partir de sua visão global de homem, Frankl dirige a atenção do pedagogo não tanto para o “ser” (o que o aluno “é” agora) que até esse momento o destino lapidou (e que não podemos mudar), mas às potencialidades existentes na área de liberdade pessoal do educando, aquilo que ele “pode-vir a ser”. Para que o educador perceba essas possibilidades, o diagnóstico pedagógico com vistas às potencialidades e não tanto às deficiências, é um recurso fundamental, que deve ser sistematicamente atualizado.

Podemos agora, sintetizar os fundamentos da Logoeeducação:

1. Pedagogia existencial: inclui a dimensão noética, existencial ou espiritual na psicoterapia e na educação.
2. Tem por objetivo ordenar e orientar a pessoa para a finalidade e o sentido concreto de sua existência pessoal; que o ser humano descubra, por si mesmo, o sentido de sua existência.
3. Abre o campo visual do educando para que ele se dê conta, por meio da consciência, das inúmeras possibilidades de realização de valores e de sentido.
4. Estimula a vontade de sentido de tal forma que o educando queira realizar o que a consciência captou como oportunidade de sentido.
5. Capacita cognitivamente e operacionalmente para que o educando tenha condições de realizar de forma bem feita aquilo que escolheu para ser realizado, por ter sentido.
6. Não se dirige somente ao distúrbio, ao fracasso, mas a uma mudança de postura do aluno, frente ao distúrbio, à dificuldade.
7. O que importa mais que as técnicas são as relações humanas entre o professor e seu aluno, o encontro existencial pessoal.
8. Integra elementos valiosos dos esforços das escolas precedentes.
9. Recorda ao aluno sua religiosidade inconsciente.

Quaisquer recursos pedagógicos válidos podem ser utilizados, desde que a visão antro-

pológica seja tridimensional. Além desses, a Logopedagogia oferece como recursos:

- a) Encontro existencial pessoa-pessoa.
- b) Diálogo de orientação socrática: a relação de ajuda é, do ponto de vista da Logoterapia, uma intervenção de caráter noético que, em sua aplicação, se inspira no modelo clássico do diálogo socrático.
- c) Humor e alegria como recurso pedagógico: O humor permite ao homem e à mulher o colocarem-se ‘acima de uma situação’, para dominá-la. A alegria é o indicador de que as coisas vão bem, segundo o pedagogo espanhol Victor Garcia-Hoz.
- d) Obra bem feita: um conceito desenvolvido por Garcia-Hoz, e utilizado pela Logopedagogia. Quando o professor pede a seus alunos que façam bem o que devem fazer, está entrando no campo da técnica, da estética e da moral. Os alunos devem aprender a fazer bem as coisas, mas também é necessário que aprendam a julgar porquê estão bem feitas (Garcia-Hoz, 1995, p.51).
- e) Ver além, ver o dever-ser do aluno, proporcionar uma tensão saudável entre o ser e o dever-ser: Isso como resposta à educação atual, que, preocupada sobretudo em minimizar a tensão, inculca nada menos que uma intolerância à frustração, uma espécie de imunodeficiência psíquica.
- f) Escrita: o ato de escrever e a autobiografia como instrumento de mudança;
- g) Silêncio: Segundo Lubienka de Lenval (2014, p. 114. 244): “O silêncio é benéfico para o corpo, para a alma e para o espírito”; pois “tem grande poder educativo, conduz a um verdadeiro domínio de si, qualidade sem a qual não pode haver disciplina nem verdadeira liberdade”.

Relatos de experiências práticas

Projeto Reciprocidade

O desenvolvimento do respeito e da capacidade de cuidados com os idosos pelos mais novos é uma necessidade atual devido, sobretudo, ao aumento da expectativa de vida. Respondendo a esta situação atual, propomos o Projeto Reciprocidade: intercâmbio de gerações promovendo o sentido da vida, para promover a reciprocidade entre os mais jovens e os mais velhos, de tal forma que possa haver uma troca de experiências e um crescimento mútuo, sendo os idosos inseridos na cultura digital; melhorando sua cognição e sua autoestima; e os estudantes desenvolvam a responsabilidade e o respeito aos idosos com melhora da autoestima, da tolerância e da paciência. Este projeto consiste no ensino de informática pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental aos idosos da comunidade, em horário de aula, de forma gratuita. Percebemos o desenvolvimento da responsabilidade; o despertar da vontade de sentido; a satisfação com a experiência de ensinar e aprender; o exercício da paciência; a aproximação do jovem com o idoso.

Protagonista da Semana

Esse é um trabalho organizado e supervisionado pela Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil Flávia Maria de Fazzio Mano.

O período entre os três e os cinco anos é um momento chave para o desenvolvimento da identidade pessoal. A atividade do protagonista da semana para alunos dessa faixa etária abrange três áreas do currículo: conhecimento, aptidões e valores. O desenvolvimento da atividade ocorre durante todos os dias da semana com cada menino ou menina da sala, sendo que todos serão protagonistas durante uma semana do ano. São trabalhados vários temas nos quais o protagonista traz de casa suas preferências e apresenta aos colegas em sala de aula. O protagonista prepara com antecedência junto com a família uma caixa decorada e dentro dessa caixa são colocadas várias coisas que diz respeito a ele, por exemplo: brinquedos e jogos favoritos; Cd que mais gosta de ouvir; DVD preferido; livro de história que mais gosta; fotos junto com a família;



fotos e relatos da viagem inesquecível; fotos do animal de estimação (caso tenha); roupa e calçado que mais gosta de usar. Durante toda semana o protagonista marca no calendário o dia da semana e fala do tempo atmosférico e todos os alunos registram com desenhos no calendário como está o tempo.

O protagonista traz uma gama de informações sobre seus gostos, preferências e compartilha com todos seus colegas. Explica qual sua situação familiar: irmãos, como é sua casa, suas preferências de comidas, amigos, seus hobbies, a cor que mais gosta. Seus amigos fazem perguntas e a cada dia o protagonista se esforça por expressar-se e ser capaz de comunicar claramente os aspectos mais importantes de si mesmo. Cada aluno diz algo do protagonista, alguma observação, algo de sua vida, de seus gostos ou preferências, de suas virtudes sempre procurando que sejam aspectos positivos.

Durante a semana os alunos se empenham no estudo físico do protagonista e constroem sua silhueta, com seu peso, sua medida, número do calçado e da roupa, cor dos olhos, cabelo, cor da roupa que está vestindo. Desenham o protagonista, escrevem seu nome no desenho, assistem o DVD, escutam a história e confeccionam desenhos e textos; e tudo é colocado em exposição no painel do protagonista. Os companheiros contribuem assim a melhorar a autoestima do protagonista. O protagonista também realiza seu autorretrato sendo, se necessário, ajudado pelo professor. Os pais participam, em um dia da semana, trazendo a comida preferida do filho, contam histórias, tocam algum instrumento, cantam, dançam, enfim participam ativamente no projeto.

O aluno se sente valorizado e esse trabalho contribui muito para o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança, socialização, solidariedade, segurança, aceitação das diferenças e capacidade de expressão. O professor com toda essa gama de informações das crianças pode intervir para provocar no aluno reflexões que ajudem a organizar seus esquemas, a aprender e a desenvolver-se. Após apresentação de todos os protagonistas é feita uma organização do material numa pasta por aluno e o fechamento se dá na formatura no final do ano.

Como avaliamos o trabalho? É uma atividade integradora da pessoa humana favorecendo o ordenamento da própria vida no meio de inúmeras demandas. A partir do lúdico, do conhecimento o aluno expressa muita alegria em aprender e essa alegria se estende aos professores, pais e comunidade em geral, pois todos fazem parte da comunidade educativa. Considerando a alegria um indicador da atividade bem feita, podemos afirmar que o trabalho do “Protagonista da semana” é uma atividade com impacto positivo na educação da criança pré-escolar. Mas não só por isso; também pelo desenvolvimento da autonomia, da oralidade, da expressão; pelo estímulo da alfabetização linguística e matemática e pela integração com a família confirmamos a efetividade deste trabalho. Também observamos que colabora para a formação da identidade pessoal, permitindo com que o aluno se sinta valorizado e contribuindo consideravelmente para o desenvolvimento da autonomia, da identidade, da autoconfiança, da socialização, da solidariedade, da segurança, da aceitação das diferenças e da capacidade de expressão. A alegria resultante é um indicador que a atividade é efetiva na formação do pré-escolar e no estabelecimento de laços de união entre a escola e a família.

Encontro Avós e Netos

Esse trabalho é coordenado e desenvolvido pela Profa. Deliani Caetano Trompieri Silveira.

O encontro entre os avós e netos ocorre uma vez ao ano entre os alunos do Colégio Viktor Frankl, da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e seus avós no espaço escolar, fundamentado na teoria frankliana do encontro pessoa-pessoa, em que um está para o outro em um momento de troca pessoal. Nosso objetivo é realizar encontros intergeracionais que promovam a vida em seu sentido amplo, facilitando um relacionamento saudável, que é um fator protetor de saúde física e mental, bem como resgatar a dimensão encontro na vida pessoal, familiar e comunitária escolar. É trabalhado o respeito, os valores e experiências de vida dos avós através de atividades lúdicas e descontraídas.

Projeto guardiões da escola

Esse trabalho contou com a participação do Prof. Johnny Terciotti.

A partir de uma desordem que alguns alunos do período integral do Fundamental I fizeram e com os passos a seguir, foi conseguida não só a resolução dos problemas, mas a conscientização e a responsabilização pelo cuidado da escola, que foi transmitido para as outras classes do curso:

1. Humor: aproveitar um erro de forma lúdica;
2. Diálogo de orientação socrática para aguçar a consciência: importância do uso correto do banheiro;
3. Criatividade: planejamento e elaboração de cartazes educativos;
4. Autotranscendência: passar o conhecimento para outros alunos e cuidar do banheiro como guardiões;
5. Avaliação e replanejamento: constatação da satisfação e responsabilidade dos alunos envolvidos

Esboço de atividade pedagógica centrada no sentido

A partir da reflexão dos fundamentos teóricos e da observação da necessidade da comunidade educativa, elaborar uma atividade pedagógica centrada no sentido. As questões são orientadoras para o trabalho:

1. O quê me inquieta na comunidade educativa? Qual a dificuldade que percebo? O que me preocupa?
2. Onde percebo uma possibilidade de atuação? Onde está minha área de influência? O que depende de mim para haver mudança?
3. Como posso atuar? Qual tarefa deve ser executada que trará benefício para a comunidade?
4. Quem mais pode participar da atividade? Como poderei motivar essas pessoas?
5. Quando devo agir? Qual cronograma posso estabelecer?
6. Para quê devo fazer? Qual o alcance da ação? Qual o sentido da tarefa?
7. Como posso avaliar?

Resultados esperados

Aumento da percepção das oportunidades de realização de sentido presente no ofício de ser educador; despertar a consciência para a escolha e realização de uma possibilidade de atividade educativa centrada no sentido, aumento do sentido do trabalho do professor.

Considerações finais

Somente uma educação centrada no sentido, que supere a desumanização e a massificação com as armas da tolerância e do respeito às diferenças, não com um controle autoritário, mas favorecendo a escolha livre e responsável, poderá contribuir para uma sociedade mais humana, mais fraterna, mais pacífica. Que é o que esperamos!

Esse tipo de educação, tendendo a redescobrir e cultivar nos jovens a força impulsora dos ideais, dos significados existenciais e dos valores, centralizada na intencionalidade e na autotranscendência, provavelmente também constitui a resposta mais pertinente – e a prevenção mais eficaz – em relação à inquietude decorrente do narcisismo e do niilismo do nosso tempo (BRUZ-ZONE, 2011, p. 170).

Uma educação completa, não deve somente educar com amor, mas educar para a capaci-



dade de amar, de se sentir útil, indispensável e valioso para algo ou alguém, em algum momento ou lugar. Dra. Lukas explica (2005, p. 52):

O amor é necessário, mas não somente o que se recebe, mas o que se reparte. Uma educação que se excede na satisfação de necessidades está implantando uma atitude de exigência nas mentes jovens que durará toda sua vida. Exigir alegria ao ganhar ou ausência de frustração ao perder é algo que não se ajusta à realidade. No marco de tais exigências, qualquer sofrimento se converte rapidamente em lamentação que aumenta ainda mais o pesar. Por outro lado, uma educação que faça com que o jovem se sinta necessário contribuirá para o fortalecimento diante das decepções e também o ajudará a extrair o melhor de qualquer dificuldade.

A Logoeducação responde eficazmente à necessidade atual de formar pessoas orientadas para o sentido da vida, com capacidade para superar qualquer dificuldade e com competência científica, tecnológica e ética, pautadas pela consciência e responsabilidade.

Observamos também que a gestão educacional centrada no sentido promove um incremento no sentido do trabalho do professor e dos auxiliares de ensino, e como consequência, o clima escolar é de alegria e entusiasmo.

Além disso, o sentido da vida, para os crentes, é a vontade de Deus. Assim, a Logoeducação propicia, em toda a comunidade educativa, um encontro com a própria consciência, sede da espiritualidade, onde reside a presença ignorada de Deus, segundo Frankl.

Finalizo com as palavras de ânimo da Dra. Lukas, discípula dileta de Frankl: “Enfrentemos com coragem e amor a tarefa da educação, pois só com coragem podemos educar para a coragem – também para a coragem de sofrer -, e só com amor poderemos educar para o amor – também para o amor à vida”. (Lukas, 1992, p. 255).

Ainda há muito que se estudar, pesquisar e trabalhar na aplicação da Logoterapia à Educação, mas o processo já está em andamento e é irreversível, dada a magnitude da resposta do pensamento de Frankl às angústias do homem e da mulher de hoje, e ao nihilismo e reducionismo da sociedade atual.

Referências

- Bruzzone, D. *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. Buenos Aires: San Pablo, 2011.
- Frankl, V.E. **La idea psicológica del hombre**. Madrid: Rialp, 1965.
- Frankl, V.E. **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 1989.
- Frankl, V.E. **Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia**. 6.ed. Barcelona: Herder, 1990.
- Frankl, V.E. **A presença ignorada de Deus**. 2ª Ed. São Leopoldo: Sinodal e Petrópolis: Vozes, 1992.
- Frankl, V.E. **La voluntad de sentido**. Conferencias escogidas sobre logoterapia. 3. ed. Barcelona: Herder, 1994.
- Frankl, V.E. **Um sentido para a vida**. 15. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005a.
- Frankl, V.E. **Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia**. 1. ed. 2. reimp. Buenos Aires: San

Pablo, 2005b.

Garcia-Hoz, V. **Pedagogia visível, educação invisível**. São Paulo: Nerman, 1988.

Lubienska de Lenval, H. **A educação do homem consciente – Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2014.

Lukas, E. **Logoterapia “A força desafiadora do espírito” Métodos de Logoterapia**. São Paulo: Loyola e Santos, SP: Leopoldianum, 1989.

Lukas, E. **Mentalização e saúde A arte de viver a Logoterapia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

Lukas, E. **Prevenção psicológica – A Prevenção de crises e a proteção do mundo interior do ponto de vista da Logoterapia**. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 1992.

Lukas, E. **Libertad e identidad – Logoterapia y problemas de adicción**. Barcelona: Paidós, 2005.

März, F. **Dos ensayos de pedagogía existencial**. El educador, su ser y su existir. Obediencia y existencia personal. Barcelona: Herder, 1981.

Miguez, E.M. **Pessoa, Logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Miguez, E.M. **Educação em busca de sentido Pedagogia inspirada em Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2014.



Programa de inclusão educacional e acadêmica – PIEA/Unisinos

Aline Enriconi da Silva, SILVA AE*
Leila Pizzato, PIZZATO L**

Resumo

Este trabalho busca dar visibilidade ao foco da Responsabilidade Social Universitária da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. As mudanças socioeconômicas, culturais e tecnológicas na sociedade contemporânea, impulsionam as Instituições de Ensino Superior - IES a resignificar seus programas e serviços. Pautada na Responsabilidade Social Universitária, a Unisinos em 2011 implantou o Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica, elaborado a partir de oito políticas de inclusão acadêmica. Apresentamos a contribuição do Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica - PIEA, o qual está fundamentado na Pedagogia Inaciana.

Palavras-chave: programa de inclusão educacional e acadêmica-PIEA/UNISINOS, prou-nista, responsabilidade social.

Introdução

A Universidade promove a construção do conhecimento em projetos de ensino, pesquisa e extensão também, assume o compromisso em integrar à todos que querem aprender, independente de sua condição cultural, política e socioeconômica.

Em virtude das mudanças socioeconômicas e culturais na sociedade de hoje, as Instituições de Ensino Superior vem redefinindo o seu papel, criando programas e serviços para atender a dinâmica das transformações da sociedade e da própria instituição.

A Unisinos é uma das Instituições de Educação mantida pela Associação Antônio Vieira – ASAV. Ao longo de toda a sua trajetória vem se empenhando por encontrar as melhores formas de realizar a sua vocação de Universidade que busca a excelência acadêmica, pautada no compromisso com a sociedade, mantendo importantes e responsáveis serviços de educação e promoção cultural, humana e social. Ela vem desenvolvendo nos últimos anos um trabalho acadêmico de excelência e oportunizando aos estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis a estudar na Universidade através da concessão de Bolsas de Estudos.

No caso dos estudantes contemplados com bolsas de estudos Prouni na referida instituição, os mesmos participam do Programa de Inclusão Educacional Acadêmica – PIEA que além

* Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada em Serviço Social. Especialização em Administração e Planejamento de Projetos Sociais. Mestrado em Ciências Sociais. Atua como Assistente Social na Gerência de Ação Social da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

** Associação Antônio Vieira. Graduada em Serviço Social. Atua como Coordenadora de Assistência Social na Diretoria de Assistência Social da Associação Antônio Vieira – ASAV.



do acesso, busca a permanência através dos Benefícios e Apoios Complementares.

Uma política institucional potencializando uma política pública

A discussão sobre a questão das políticas públicas educacionais tem sido tema de debate, entre os pesquisadores, pois a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconiza que “[...] toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços das nações do mundo para assegurar o direito à educação para todos, esse direito não foi consolidado e também, é necessário considerar que a falta de qualidade da educação básica para as classes sociais menos favorecidas economicamente impede, muitas vezes, que a sociedade enfrente os conflitos sociais com justiça.

Em alguns países, o crescimento econômico incentivou o financiamento da educação, buscando além da inclusão a qualificação da mesma. Entretanto, muitas pessoas, em razão da situação social, são privadas até da escolaridade básica. Em outros, o aumento desordenado da população acarretou significativas diferenças econômicas, impedindo que jovens e mesmo adultos não tivessem acesso à educação superior e não adquirissem, conseqüentemente, os conhecimentos necessários para conquistar a cidadania plena pelo trabalho qualificado.

Nessa problematização é importante considerar a reflexão de FOLLMANN (2004) quando ressalta que:

A Universidade é um dos lugares onde os excluídos da sociedade menos se permitem sonhar em poder um dia lá chegar. Esta é, sem dúvida, uma das questões que mais diretamente inquieta os que fazem seu dia-a-dia na Universidade A UNISINOS entende que este quadro deve urgentemente ser mudado por uma adequada e coerente política pública (FOLLMANN, José Ivo. Universidade e Responsabilidade Social. São Leopoldo: 2004, p.2).

Não só permitir o sonho, mas propor ações concretas alicerçadas na Responsabilidade Social para buscar a sua realização, e não só daqueles que estão em situação de vulnerabilidade econômica, mas também, das pessoas afrodescendentes, indígenas e estudantes com deficiência, é compromisso da Universidade. Um dos pilares de atuação da Unisinos é a Responsabilidade Social Universitária que tem como foco um esforço permanente de encontrar formas de superação das desigualdades sociais, podendo então, minimizar a exclusão.

Nesse sentido destaca-se a proposta do PIEA que além da concessão da Bolsa de estudos Prouni, busca pelos Benefícios Complementares concretizar os apoios necessários ao prounista Unisinos. Para atender à demanda que se apresenta, necessita-se de uma parceria entre todas as esferas do governo com as Universidades e as entidades da sociedade civil, com o objetivo de atender não só às necessidades básicas dos estudantes, mas também, à parceria na proposição da educação de estudantes éticos e solidários, integrantes da sociedade contemporânea sustentável.

O ENEM como possibilidade de inclusão

A Avaliação em Larga Escala no Ensino Médio, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado pela Portaria Ministerial nº 438, de vinte e oito de maio de 1998. Em sua origem, visa avaliar, de forma voluntária, o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio.

O Ensino Médio regular simboliza a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, cujos objetivos englobam a preparação do estudante para a entrada na Universidade e a conquista da cidadania pelo trabalho. O considerável desafio que se apresenta hoje ao Ensino Médio não é só reverter os altos índices de reprovação e de evasão dos estudantes, mas empenhar-se na construção de projetos de vida que podem abarcar ou não, o Curso Superior.

A forma de ingresso do estudante com bolsa de estudos do Prouni na Unisinos é pelo Sis-

tema Informatizado do Prouni – SISPROUNI em que um dos requisitos é a pontuação do ENEM.

Hoje, a nota do ENEM não é empregada apenas para que o estudante ingresse em instituições públicas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU); ela também serve para que se possa concorrer a vagas em instituições privadas de Ensino Superior, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Além disso, representa requisito no Programa Ciência sem Fronteiras e incide para que o estudante receba o benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O ENEM, atualmente, também é adotado para a certificação do Ensino Médio de estudantes maiores de dezoito anos que não têm o documento de Certificação de Conclusão do Ensino Médio. Atualmente, o resultado do ENEM para o sujeito pode ser a possibilidade de ascensão e inclusão no ensino superior.

O Programa Universidade para todos – PROUNI

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi concebido a partir da Medida Provisória nº. 213, de 10 de setembro de 2004, criada pelo Governo Federal e, posteriormente, transformada em Lei, sob o nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Abarca como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. (BRASIL, 2005).

Tais instituições têm o compromisso de acolher os estudantes e de oportunizar a excelência acadêmica. A Unisinos, dentro da referida perspectiva, aderiu ao PROUNI atendendo ao art. 11 da Lei, sob o nº 11.096 de 2005.

As bolsas de estudo integrais são concedidas aos estudantes cuja renda familiar mensal per capita seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio. No caso das bolsas de estudo parciais, são destinadas a estudantes cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse três salários mínimos por pessoa.

O Processo Seletivo do PROUNI indica, como primeira etapa, que o estudante tenha realizado o ENEM no ano anterior ao de ingresso e que tenha atingido, no mínimo, 450 pontos. Posteriormente, o estudante fará sua inscrição no site do PROUNI (em calendário estipulado pelo MEC), informando as instituições e escolhendo o percentual da bolsa de estudo adequado à renda familiar per capita e os Cursos de Graduação de sua preferência.

O MEC, pelo SISPROUNI, faz a pré-seleção dos candidatos e encaminha para que as IES promovam o processo seletivo. Cabe ressaltar que cada IES tem processo seletivo próprio e que a única exigência estipulada pelo MEC é que se sigam os critérios estabelecidos pelo programa. O ingresso do estudante na instituição de ensino se condiciona à entrega e à análise de documentos para a comprovação de sua situação socioeconômica. Caso esteja dentro dos critérios estabelecidos pelo PROUNI, a inclusão se concretiza pela assinatura do Termo de Concessão de Bolsa de Estudos.

Para a manutenção da bolsa de estudos do PROUNI, uma das exigências do MEC se dá em relação ao aproveitamento acadêmico do estudante bolsista, que precisa, necessariamente, no final de cada semestre, atingir, no mínimo, 75% de aproveitamento acadêmico nas disciplinas matriculadas no semestre em curso. Assim se referenda, por fim, com base na Portaria nº 3.268, de dezoito de outubro de 2004, que preconiza que:

Art. 17. O estudante vinculado ao PROUNI, beneficiário de bolsa integral ou parcial de cinquenta por cento (meia-bolsa), deverá apresentar aproveitamento acadêmico em, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das disciplinas cursadas em cada período letivo. (BRASIL, 2004).

Caso o estudante bolsista, ao final do semestre, não apresente, no mínimo, 75% de aproveitamento acadêmico, a IES poderá analisar as justificativas apresentadas para o rendimento acadêmico insuficiente e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa de estudos do PROUNI.



Nesse cenário, cresce a relevância do diálogo entre uma política pública, no caso do PROUNI, com uma política institucional, no caso da UNISINOS, com o PIEA, para a manutenção da bolsa de estudos. Tal política institucional integra o compromisso social da Universidade para com os sujeitos e com a sociedade. Ademais, ressalta-se o impacto que podem proporcionar na vida do estudante e de seu grupo familiar, possibilitando, talvez, a desejável ascensão da classe social.

O Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica PIEA

O Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica - PIEA foi elaborado a partir da criação de oito políticas para a integração e visibilidade das práticas de inclusão educacional e acadêmica. Este programa foi implantado nas demais obras de educação básica mantidas pela Associação Antônio Vieira - ASAV.

O PIEA atende ao disposto na Seção III da Lei 12.101/2009 articulando o Plano Nacional de Educação - PNE com os princípios, diretrizes e objetivos da missão jesuíta da Província do Brasil. Assim, inspirado na proposta inaciana tem como missão a excelência humana voltada para a promoção da justiça, a inclusão social e o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, através de um processo reflexivo e comprometido com o seu tempo. O PIEA consiste nas ofertas de bolsa de estudo integral e parcial e nos Benefícios e Apoios Complementares aos estudantes bolsistas visando a garantia do acesso, permanência e do sucesso educacional e acadêmico. Justifica-se a necessidade de orientação e acompanhamento adequados para atender às dificuldades acadêmicas provenientes de resultados acadêmicos não satisfatórios que interfiram no processo de aprendizagem dos estudantes. A falta de estímulo causada pelo resultado não satisfatório (não obtendo os 75% de aproveitamento nas atividades acadêmicas cursadas no semestre) agregando muitas vezes, as dificuldades socioeconômicas que podem levá-los a perder a bolsa de estudos e conseqüentemente, ao abandono de seus estudos. A situação de encerramento da bolsa de estudos pela Universidade pelo não aproveitamento acadêmico se caracteriza como evasão compulsória¹. Essa regra de desempenho acadêmico está descrita no Manual do Bolsista do Prouni/MEC.

Os Benefícios e Apoios Complementares do PIEA/UNISINOS estão alinhados com o compromisso da Universidade na promoção da construção do conhecimento e na busca da excelência acadêmica, para isso oferece:

- Apoio Pedagógico: busca contribuir para o desenvolvimento social e humano com ações para minimizar a repetência e garantir a manutenção da bolsa.
- Apoio Social (Alimentação e Transporte): são concedidos a partir da avaliação socioeconômica quando são identificadas vulnerabilidades sociais e econômicas oferecidos como suporte para a permanência do prounista na Instituição.

Também são propostas as ações de Aconselhamento PROUNI para os Ingressantes e o Grupo de Acolhida, coordenadas pelo Apoio Pedagógico. O primeiro é uma ação de acolhida para os estudantes que ingressam na Universidade com a Bolsa PROUNI. Nessa ação, são problematizadas as regras do PROUNI para a manutenção da bolsa de estudos. Já o Grupo de Acolhida é uma ação que tem a finalidade de receber estudantes bolsistas que já estão na Universidade. A reunião com os estudantes prounistas visa proporcionar um espaço de diálogo e de escuta para dar visibilidade aos Benefícios e Ações Complementares do PIEA.

O PIEA busca minimizar a evasão compulsória dos prounistas, fazendo o acompanhamento e orientação de seu aproveitamento acadêmico. Também é avaliada a situação socioeconômica dos prounistas para identificar necessidades financeiras visando subsidiar a alimentação e o transporte, que poderão estar interferindo no aproveitamento acadêmico.

Pretende-se com esta orientação e acompanhamento, além de auxiliar os estudantes nas suas dificuldades acadêmicas/educacionais construir um diferencial da Unisinos atendendo a questão da Responsabilidade Social Universitária, sua Missão e a Missão da Companhia de Je-

sus. Nessa perspectiva, verificou-se que a dimensão humanizadora do PIEA acolhe o estudante prounista em suas dificuldades, sendo ele, corresponsável para promoção do seu desenvolvimento social e humano na busca da excelência acadêmica.

Resultados

Os Benefícios e Apoios Complementares do PIEA/UNISINOS desde 2012 são avaliados a cada semestre pelos estudantes prounistas. O instrumento de avaliação solicita que o estudante prounista escreva um relato sobre a contribuição do PIEA na sua trajetória acadêmica.

Alguns depoimentos dos estudantes prounistas enviados para o Banco de Dados dos Benefícios e Apoios Complementares do PIEA/UNISINOS.

O PIEA é um apoio fundamental para a continuidade dos meus estudos, pois com ele consigo pagar o meu transporte e me alimentar na Unisinos (já que muitas vezes venho direto do estágio), sem comprometer minha renda que já é baixa... Mesmo sendo contemplada pelo PROUNI, os gastos com locomoção e alimentação pesam no fim do mês, faço em média 5 disciplinas por semestre, sem o PIEA iria fazer no máximo 3 o que atrasaria bastante minha formatura...

Aluna C. M. do Curso de Serviço Social – Bolsista Integral do Prouni

Os apoios sociais contribuem para a minha permanência na universidade, todo semestre, pois não tenho condições de passar dias inteiros na universidade com minha renda e/ou dos meus pais.

E o apoio pedagógico em ajudou muito a decidir onde quero chegar, como me organizar e como saber pra que área desejo ir, após me formar. Os conselhos da professora foram seguidos e me fizeram muito bem.

Aluna J. M. P. do Curso de Nutrição - Bolsista Integral do Prouni

Os apoios do PIEA são de suma importância para a formação acadêmica do aluno, pois com o apoio pedagógico temos a possibilidade de conversar sobre nossas expectativas profissionais, além de questões mais pontuais ao curso, como disciplinas, técnicas de estudo e aproveitamento. Além disso, os apoios no transporte e refeição contribuem para que o aluno possa ficar mais tranquilo, podendo preocupar-se apenas com o estudo e não mais com suas condições financeiras para deslocar-se e alimentar-se na Unisinos, pois, particularmente no meu caso, não teria condições de fazer o número de disciplinas que faço hoje, visto que o custeio para o transporte é bem alto, e, além disso, vou direto do trabalho para a universidade, de modo que nem sempre teria condições de me alimentar antes das aulas. Assim, receber os apoios e incentivos do PIEA estão contribuindo muito com minha formação acadêmica.

Aluna M. A. A. do Curso de Direito - Bolsista Integral do Prouni

Estão possibilitando a minha permanência no curso, pois sem ele certamente teria mais dificuldades. Sou mãe solteira, meu salário é baixo e não recebo nenhum tipo de ajuda para manter eu, minha filha e minha casa. O apoio do PIEA é indispensável para mim. Além de me possibilitar o transporte, já vou para casa à noite alimentada.

Aluna E. C. B. da C. do Curso de Gestão de Recursos Humanos - Bolsista Integral do Prouni

Com o apoio pedagógico, recebi sugestões importantíssimas para dar conta das nove disciplinas desse semestre, além de ter contato com essa professora ao longo do semestre, assim, tive ótima base psicológica para a continuação do curso.

Com os apoios sociais, pude permanecer na Unisinos por muito mais tempo além das aulas, usufruindo da biblioteca e, conseqüentemente, estudando bastante e tirando dúvidas logo, ou pelas bibliografias ou pelos fáceis contatos com os professores, que sem esses apoios (sociais), não poderia ficar tanto tempo na universidade.

Aluno N. L. do Curso de Licenciatura em Matemática - Bolsista Integral do Prouni

¹ Expressão usada pela autora SILVA (2014), uma vez que não é aplicada como referência na Legislação do MEC.



Sou aluno da Unisinos e beneficiário do PIEA.

Conseguí uma bolsa do PROUNI e comecei a estudar em 2012/1, incentivado pela minha esposa. No início do semestre, recebi um e-mail do PIEA me convidando a ir para um atendimento individual com uma Assistente Social para avaliar minha condição econômica, a fim de concessão de auxílio-alimentação e transporte, como incentivo para alunos do PROUNI. Recebi o auxílio nos outros 3 semestres seguintes, assim como no primeiro.

Em abril de 2012, fui convidado pelo professor do Curso para participar como bolsista de iniciação científica de um projeto de pesquisa em Sistemas Distribuídos. Esta parceria resultou em uma publicação científica e apresentações de trabalhos em 4 universidades, e em uma delas fui premiado com menção honrosa.

Nada disso seria possível se, em qualquer desses semestres, eu não tivesse recebido os Apoios Complementares do PIEA. Estudar é uma coisa, poder se aplicar nos estudos da forma como me apliquei, sem alguém apoiando como o PIEA me ajudou, é outra bem diferente. Considero impossível um aluno superar questões sociais, de custos, e ainda ter dedicação plena nos estudos.

No final de 2013, me inscrevi para o programa Ciência sem Fronteiras após o Fórum Brasil/Coréia. Por causa de meu desempenho acadêmico descrito acima, tudo acompanhado de perto pelas orientadoras do PIEA, este ano, fui selecionado e aprovado para uma bolsa de estudos para estudar na Coréia do Sul. Estou embarcando para estudar em meados de junho de 2014.

A grande sacada aqui não foi somente o projeto de pesquisa, ou o desempenho acadêmico, ou os prêmios, ou até a possibilidade de começar do zero e aprender inglês em 1 ano, tendo nível e proficiência suficiente para poder estudar fora... A grande sacada foi que eu pude fazer tudo isto com os Apoios Complementares do PIEA.

Finalizo aqui, dizendo que não vejo o PIEA apenas como um programa de auxílio-alimentação e transporte, ou de apoio pedagógico, ou de acompanhamento acadêmico, psicológico. Não. O PIEA é mais do que isto para mim. Foi e é o apoio que eu tive para começar a mudar de vida através dos estudos, da possibilidade de me dedicar, do fato de que enquanto eu estudava não precisava me preocupar com a “retaguarda”, ou seja, com os problemas que impedem tantos alunos em dificuldades financeiras de prosseguirem seus estudos.

Aluno P. A. E. do Curso de Sistemas de Informação - Bolsista Integral do Prouni

Nesse contexto, constatou-se no atendimento e acompanhamento dos bolsistas, que em suas narrativas estava presente o sentimento de esperança e de inclusão social e profissional, uma vez que o PIEA oportuniza vivenciar o ambiente acadêmico em sua plenitude. Os bolsistas acreditam que seu ingresso em um curso de graduação na Universidade possibilita aprendizagens, desenvolvimento de competências, a possibilidade de um novo campo de trabalho, reconhecimento profissional e uma melhor qualidade de vida para suas famílias.

Indicadores Acadêmicos

As tabelas a seguir dão visibilidade ao número de bolsistas do Prouni e também, aos bolsistas que usufruíram dos Benefícios Complementares do PIEA em 2013 e 2014.

PIEA/UNISINOS		
Número de estudantes		
Bolsas de Estudo	2013/1	2013/2
Prouni Integral	2.418	2.332
Prouni Parcial	1.220	1.115
Benefícios Complementares		
Transporte	364	219
Alimentação	356	217
Apoio Pedagógico	719	331

PIEA/UNISINOS		
Número de estudantes		
Bolsas de Estudo	2014/1	2014/2
Prouni Integral	2.712	2.795
Prouni Parcial	1.007	906
Benefícios Complementares		
Transporte	293	327
Alimentação	306	333
Apoio Pedagógico	486	671

Os dados da Universidade referentes ao aproveitamento acadêmico dos estudantes prounistas que participaram dos Benefícios e Apoios Complementares do PIEA revelam que: em 2013/1, 93% dos estudantes atendidos permaneceram com a Bolsa do Prouni, em 2013/2, 89% dos estudantes atendidos permaneceram com a Bolsa do Prouni. Já em 2014 cerca de 96% dos estudantes atendidos permaneceram com a Bolsa do Prouni. Esses dados estão representados no gráfico a seguir:



Considerando que os estudantes prounistas tem pertencimento a um grupo familiar, e a uma comunidade destacamos o registro de um estudante prounista em relação à contribuição do PIEA/UNISINOS.

Com o apoio social tive a oportunidade de me matricular em cinco disciplinas, sendo que até então estava efetuando três cadeiras por semestre, além de obter bom desempenho em todas as cinco. Com o auxílio refeição economizei o dinheiro de minha bolsa auxílio do estágio, e consequentemente estou auxiliando minha mãe nas despesas domiciliares com maior êxito. Quanto ao auxílio transporte o benefício da economia de minha bolsa auxílio é o mesmo, ou até maior, pois comparecer à Unisinos cinco dias na semana seria inviável sem tal auxílio. Posso afirmar que o apoio social oferecido fez toda diferença nestes semestres, e fará, com certeza, em minha formação.

Aluno F. M. F. do Curso de Serviço Social- Bolsista Integral do Prouni

Nos cenários aqui problematizados, verificou-se que a dimensão humanizadora do PIEA acolhe o estudante prounista em suas dificuldades e, com ele, busca a possível superação. Nessa perspectiva, o que está contribuindo para que o programa faça a diferença é considerar o estudante prounista como parceiro - tendo em vista que também precisa fazer a sua parte - o que é determinante para a promoção do desenvolvimento social e humano, na busca da excelência acadêmica.

Considerações Finais

Com esse Programa é possível perceber a importância da política institucional - no caso da UNISINOS, o PIEA - para a potencialização de uma política pública, o PROUNI. Nos registros identificados das professoras do Apoio Pedagógico, que atendem os prounistas evidencia-se, na manifestação dos estudantes, o medo de perder a Bolsa de Estudos do PROUNI em razão do não aproveitamento acadêmico.

No relatório da ASAV, em relação aos dados do PIEA, verificou-se que, em 2013/1, 93% dos estudantes atendidos pelos Benefícios e Apoios Complementares permaneceram com a Bolsa de Estudos, ou seja, apenas 7% tiveram a bolsa encerrada. Já em 2013/2, 89% dos estu-



dantes atendidos pelos Benefícios e Apoios Complementares permaneceram com a Bolsa, ou seja, destes, 11% dos estudantes tiveram a bolsa encerrada. Já em 2014, apenas 6% dos estudantes que receberam os Benefícios e Apoios Complementares perderam a sua bolsa de estudo do Prouni. Esses dados podem gerar questões, como: esse percentual é alto? É possível diminuir ainda mais a evasão compulsória?

Na reflexão sobre as indagações que surgiram, é importante mencionar que, na parceria, todos devem, de forma responsável, responder por suas ações, inclusive, o estudante. Registra-se que, mesmo com a orientação prestada pelos profissionais, alguns estudantes prounistas pouco fazem para qualificar seu desempenho acadêmico, pois acreditam que “o jeito de estudar” na Universidade é o jeito da escola.

Outros estudantes também apontaram que não alcançaram o aproveitamento acadêmico necessário e que, conseqüentemente, perderam a bolsa de estudos por problemas de saúde, de trabalho, dentre outros fatores. Nesses casos, são orientados a realizarem novamente o ENEM, para que, com isso, possam participar de um novo Processo Seletivo do PROUNI e, concorrerem a uma nova bolsa de estudos. Perder a bolsa de estudos, participar de outro processo seletivo, sem dúvida é adiar a concretização do sonho, e da mudança de vida.

O impacto do PIEA na vida dos prounistas e de seus familiares não se desvela apenas pelos percentuais citados anteriormente, mas também pela participação de muitos com bolsa de Iniciação Científica, em Projetos de Pesquisa, estudantes dos Cursos de Licenciatura que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, dos estudantes que participam do Ciência sem Fronteiras e também, daqueles que por seu excelente aproveitamento acadêmico ingressam nos Cursos de Mestrado da Instituição com Bolsa de estudos.

Referências

ASSOCIAÇÃO ANTÔNIO VIEIRA (ASAV). **Política de Ação Social**. Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica: atualizado em 2013. Porto Alegre, 2013.

_____. **Relatório anual da ASAV**. Porto Alegre, 2014. Documento em PDF.

_____. Ministério de Educação. **Portaria ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. **Medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97415/medida-provisoria-213-04>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96949/lei-11096-05>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. **Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, 2010.

_____. **Lei n.12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei no 12.793, de 2 de abril de 2013**, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei no 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas

na Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis no 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e no 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm Acesso em 09 mar.2015

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Acesso em: 09 mar. 2015

_____. **Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta o disposto na Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Decreto n. 8.242, de 23 de maio de 2014**. Regulamenta a Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social e sobre procedimentos de isenção das contribuições para a seguridade social.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8242.htm Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 3.268 de 18 de outubro de 2004**. Dispõe sobre os procedimentos para a Adesão de Instituições de Ensino Superior ao Programa Universidade Para Todos - PROUNI e dá outras providências. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9&Itemid=>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

FOLLMANN, José Ivo. Universidade e Responsabilidade Social. P. 1-3, 2004.

_____. O papel das universidades em tempo de exclusões. In: PIRES, Cecília Pinto et al. (Org.). **Direitos humanos: pobreza e exclusão**. São Leopoldo: Associação dos Docentes da UNISINOS (ADUNISINOS), 2000. p. 159–162.

SILVA, Aline Enriconi da. **Na Tessitura dos Processos de Identidade dos Prounistas/Unisinos: A contribuição do Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.



A busca pela excelência na disciplina de ciências do ensino fundamental na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (Afesbj): A formação docente e o incremento da metodologia, por meio da investigação

Lisiane Taiatella Sari

Resumo

Introdução: A busca pela excelência envolve a formação docente, a qualidade dos materiais didáticos e o uso de metodologias adequadas ao desenvolvimento integral do ser humano, entre outros aspectos. Em Ciências, percebe-se a problemática dos cursos de licenciatura, os quais não fornecem repertório para que o professor planeje aulas diferenciadas. Portanto, torna-se necessário o estudo e o desenvolvimento de condições favoráveis à prática pedagógica. **Objetivos:** Alcançar a excelência na disciplina de Ciências na AFESBJ, por meio do aprimoramento da equipe, dos materiais e das aulas, incorporando uma abordagem investigativa. **Métodos:** Estudo e discussão de cronogramas, temas e metodologias empregadas; renovação dos materiais; inserção de aulas investigativas. **Resultados:** os materiais têm sido aprimorados, assim como as aulas, buscando incluir a abordagem investigativa, o que trouxe benefício em relação ao interesse e aprendizado dos estudantes. **Conclusão:** A utilização de aulas investigativas é interessante e são necessários ajustes a fim de adequá-la ao tempo disponível. Essa metodologia é uma ferramenta para o alcance da excelência.

Palavras-chave: excelência, ciências, investigação.

Introdução

A busca pela excelência em qualquer área ou disciplina relaciona-se a diferentes aspectos, como o embasamento e direcionamento proveniente da formação acadêmico-profissional, por exemplo. Em 2008 uma pesquisa revelou que nos cursos de licenciatura as disciplinas com conhecimentos específicos sobre a docência (voltadas à prática e didáticas específicas) representam, no máximo, 30% da carga horária dessas graduações (RATIER 2010). No caso dos cur-

Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Dra em Ciências (Universidade Federal do Paraná); Coordenadora Pedagógica da Disciplina de Ciências.



tos de Licenciatura em Ciências Biológicas uma problemática é o estudo de teorias relativas ao aprendizado, mas sem que se dê a atenção necessária às metodologias que tornam as aulas de Ciências e Biologia interessantes, envolventes, atraentes e que promovam essa aquisição do conhecimento. Dessa forma, geralmente, são formados educadores que trabalham com o ensino expositivo, em que toda a linha de raciocínio está com o professor (CARVALHO, 2012).

Uma conscientização dos profissionais da educação sobre a importância do domínio dos saberes próprios da docência também é urgente. Segundo TARDIF (2002) esses saberes consistem em: saberes profissionais (aqueles transmitidos pela instituição formadora, articulados aos saberes pedagógicos); saberes disciplinares (da área em que o docente irá atuar – Ciências Biológicas, nesse caso); saberes curriculares, que contemplam objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares; e saberes da experiência, da cultura docente em ação, que envolve a formação continuada.

Aliada à formação deficiente tem-se a quantidade de conteúdos previstos no currículo e, o docente, no intuito de transmiti-los em curto período de tempo escolhe as aulas expositivas. O aluno, então, torna-se expectador, acredita que pouco sabe e que não pode contribuir, o que provoca desinteresse e leva à indisciplina, entre outros problemas. Por isso, aulas em que se leve em consideração os conhecimentos prévios do aluno devem ser trabalhadas, pois se entende que a compreensão de um novo conhecimento tem sua origem em um conhecimento anterior (CARVALHO, 2012).

Outro fator importante a ser considerado é a maneira como se utilizam os livros didáticos e outros materiais, que servem de apoio, mas, dependendo do docente, tornam-se roteiros de leitura do conteúdo.

Para se alcançar a excelência, é preciso participar do desenvolvimento integral do ser humano por meio de aulas em que se utilizem metodologias adequadas a esse propósito. Que explorem temas transversais (tais como meio ambiente, saúde e sexualidade), sempre que possível, que sejam contextualizadas (fazendo, então, sentido para os estudantes), que instiguem os alunos a refletir e se posicionar em relação a diferentes problemas do cotidiano. Além disso, na contemporaneidade, o mundo do trabalho tem passado por significativas transformações decorrentes do avanço tecnológico e da globalização do capital, o que tem provocado o redimensionamento do papel da educação e da escola (PONTES & FIRMINO, 2011).

Os estudos da neurociência têm contribuído para que se entenda quais são as metodologias mais interessantes a fim de se promover o aprendizado. Esses trabalhos corroboram a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, de estimular a metacognição (aprendizagem ativa em que o estudante percebe o que sabe e o que não sabe), de construir um ambiente propício à aprendizagem, contextualizar, solucionar problemas e trabalhar em grupo, por exemplo (JOHN et al. 2007).

A busca pela excelência em uma disciplina é complexa e está relacionada a uma escola de qualidade. Os trabalhos realizados nas unidades AFESBJ levam em consideração a visão da instituição, que é formar cidadãos dignos e justos, capazes de ser livres (aprender a pensar), servir a todos com alegria (aprender a fazer) e agir como verdadeiros irmãos (aprender a conviver) (QUALITÁ 2015).

Nesse contexto, uma abordagem investigativa é uma ferramenta interessante, que auxilia os alunos a refletir sobre questões, observar, procurar informações, analisar e interpretar dados obtidos, comunicar-se e argumentar, competências que os auxiliarão a aprender efetivamente na vida futura e fora da escola. Em Ciências, a investigação colabora no desenvolvimento de ideias científicas-chave, o que leva a construção do conhecimento e a compreensão do mundo (HARLEN, 2012).

De acordo com IPATINGA (2011), o ensino de Ciências por investigação refere-se a estratégias de ensino e aprendizagem diferentes das que têm sido mais frequentes nas escolas. Utiliza atividades centradas no aluno, que possibilitam o desenvolvimento da autonomia e da

capacidade de tomar decisões, de avaliar e de resolver problemas, apropriando-se de conceitos e teorias das Ciências da Natureza.

Para que essa abordagem seja incorporada, os professores devem incluir trabalhos práticos nas aulas, promover atividades em grupo, com colaboração e debate, dialogar e utilizar vocabulário científico, além de promover a reflexão. Os docentes também devem estimular a curiosidade por meio do uso de diferentes materiais e linguagens e da formulação de questões; devem incentivar a observação, ensinar a realizar registros, promover a identificação de padrões, procurar em diferentes fontes, organizar momentos fora da sala de aula (visita a um bosque da própria escola – em uma aula de botânica, por exemplo), como saídas de campo (HARLEN, 2012). Essas atividades motivam os alunos e tornam as aulas mais agradáveis, mas não se pode esquecer sua função primordial: resolver uma situação-problema, ultrapassando a simples manipulação de materiais (ORLANDI et al., 2009).

Objetivos

Tendo em vista o crescimento do grupo Bom Jesus e a política da qualidade, que visa proporcionar às unidades de ensino subsídios que garantam ao aluno atingir a média, conforme o regimento escolar; a qualidade de ensino, de material didático e das avaliações; e garantir a unicidade dos encaminhamentos pedagógicos (QUALITÁ, 2015), o trabalho realizado tem como objetivo o alcance da excelência na disciplina de Ciências na AFESBJ.

Métodos

Atualmente a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus conta com 29 Unidades, as quais seguem os mesmos encaminhamentos e utilizam os mesmos materiais didáticos, formulados pela equipe do Centro de Estudos e Pesquisas Bom Jesus (CEP). O CEP é composto por profissionais da equipe pedagógica e do corpo administrativo. A equipe pedagógica é formada por professores responsáveis por elaborar os produtos a serem utilizados nas Unidades de Ensino Bom Jesus (coordenadores de disciplina) e por acompanhar, orientar e verificar como ocorre o processo de ensino, respeitando a autonomia da gestão local e as diferenças regionais, verificando se as atividades desenvolvidas se adequam à missão e à visão da Instituição. Além de atender aos requisitos legais pertinentes à Educação (Ministério da Educação e ao Conselho Estadual de Educação), a proposta pedagógica do Bom Jesus, organizada pelo CEP, tem como base os princípios franciscanos (QUALITÁ 2015).

Durante o ano a equipe de coordenadores do CEP realiza encontros presenciais e virtuais (videoconferências) com os professores das diferentes disciplinas. A comunicação entre a coordenação de disciplina e os professores da rede também ocorre por e-mail e telefone. Durante os encontros, ocorrem trocas de experiências, estudos e discussões sobre aspectos do trabalho docente, o que leva à formação continuada e ao fortalecimento das equipes de professores, além de verificação de propostas de ajustes nos materiais institucionais.

Os materiais institucionais que regem o trabalho dos profissionais são: Encaminhamentos, Plano Curricular e Plano de Atividades. Outros materiais utilizados são as avaliações, elaboradas no CEP e por professores da rede e validadas pelo CEP.

O material de apoio à prática pedagógica do CEP é fornecido aos gestores, assessores pedagógicos e professores das Unidades de Ensino Bom Jesus durante o ano letivo. A eficácia na aplicação desse material pelas Unidades de Ensino é avaliada sempre que necessário pelos Coordenadores Gerais e de Disciplina/Série do CEP, por meio de visitas ou reuniões por videoconferência, consultas, capacitações e monitoramento dos resultados de desempenho de turma de cada Unidade de Ensino (QUALITÁ, 2015).

Além dos materiais institucionais produzidos pelo CEP, são utilizados nos 6.º, 7.º e 8.º anos os livros didáticos da Editora Bom Jesus, os quais trazem um pouco da abordagem investigativa,



por meio de questionamentos, interação dos assuntos com a realidade dos estudantes, leitura de diferentes formas de linguagem e propostas de experimentos.

Os Encaminhamentos consistem em um instrumento de síntese da fundamentação teórica e da metodologia que respaldam a Proposta Pedagógica da Instituição. É por meio de sua aplicação que se garante a qualidade e a unicidade em todas as unidades da rede. Já o Plano Curricular contém os Eixos (Ser Humano e saúde, Tecnologia e sociedade e Vida e ambiente), Temas de estudo, Competências e habilidades e critérios de avaliação que serão trabalhados em cada série. Os Planos de Atividades, específicos para cada série, trazem cronogramas subdivididos em trimestres, critérios contemplados em avaliações (por trimestre), sugestões de abordagem dos diferentes temas de estudo, atividades, sugestões de aulas de laboratório, de avaliações processuais, roteiros para o desenvolvimento dos projetos relativos à Campanha da Fraternidade, Anos Internacionais (UNESCO) e projetos ligados a livros paradidáticos.

Todos os materiais são renovados e incrementados ao longo dos anos. Em 2014 foram inseridas sugestões de algumas aulas com abordagem investigativa, por exemplo, de acordo com as possibilidades do calendário escolar, pois, geralmente, necessitam de mais tempo para serem desenvolvidas.

Resultados

Por meio do estudo da abordagem investigativa e trocas de experiências entre os docentes das unidades, foram produzidas algumas aulas com caráter investigativo, as quais foram aplicadas nos anos de 2014 e 2015. Um exemplo de cada ano foi selecionado, por refletir de forma mais completa esse caráter. Esses exemplos foram inseridos a seguir.

6.º ano – Introdução ao estudo do tema desenvolvimento sustentável

As atividades seguintes têm por objetivo que os alunos construam, por meio da percepção deles e de outras pessoas, o conceito de desenvolvimento sustentável. Outro objetivo é a sensibilização para que incluam atitudes de preservação da natureza no cotidiano.

No início da aula deverão ser levados a entender que irão resolver um problema, que será a elaboração de um conceito, de uma explicação sobre algo.

O contexto é o modo de vida que parte da sociedade brasileira apresenta atualmente, o qual segue padrões de grande consumo e desperdício, gerados a partir da utilização da natureza de forma predatória. Esse contexto pode ser inserido por meio do convite à reflexão sobre o modo como os alunos vivem. Nesse momento, o professor pode perguntar para a turma sobre que tipo de coisas é comprado no dia a dia e quais os motivos que levam a consumir; perguntar sobre o que é necessário e o que é supérfluo; sobre que materiais da natureza são utilizados para a confecção dos produtos consumidos; se esses materiais sempre existirão ou são recursos não renováveis.

Critérios de avaliação: Compreender o significado de desenvolvimento sustentável e sua importância para a conservação ambiental. Descrever atitudes relacionadas ao desenvolvimento sustentável.

Material a ser utilizado: dicionários e caderno do aluno.

1.ª Etapa

O que fazer? As três primeiras orientações são relativas a uma pesquisa realizada em casa. **1.ª orientação:** os alunos devem escrever, cada um em seu caderno, o que entendem por desenvolvimento sustentável. **2.ª orientação:** irão procurar no dicionário o significado dos termos “desenvolvimento” e “sustentável” e também escrever as definições no caderno. **3.ª orientação:** perguntarão sobre esse assunto para três pessoas (familiares ou vizinhos).

1. O que você entende por desenvolvimento sustentável?
2. É importante que a humanidade alcance o desenvolvimento sustentável? Por quê?
3. Dê três exemplos de atitudes que podem colaborar para alcançarmos o desenvolvimento sustentável.

Espera-se produzir um registro no caderno que culmine, após a análise e a discussão das respostas em sala, em um conceito de desenvolvimento sustentável e uma lista de atitudes favoráveis a fim de se alcançar esse desenvolvimento.

2.ª Etapa

Nessa etapa, que será na aula seguinte àquela em que foi pedida a pesquisa, pergunta-se para os alunos se o que eles acreditavam ser o significado de desenvolvimento sustentável foi semelhante ao encontrado no dicionário. Isso gerará certa discussão, importante para perceberem que temos ideias em nossa mente e, às vezes, essas ideias estão incorretas ou precisam ser complementadas. Após isso, pede-se para os alunos se organizarem em grupos de cinco integrantes. Eles terão que ler e discutir, entre si, quais as melhores respostas que encontraram para as três perguntas do questionário. Essa etapa pode levar de 10 a 15 minutos. Depois de passado esse tempo, um representante de cada equipe lerá para toda a classe a melhor resposta encontrada (segundo eles) para cada uma das perguntas.

3.ª Etapa

Nessa etapa será confeccionado um registro no quadro-negro pelo professor com o auxílio da turma. Os alunos o anotarão no caderno. Nele, será incluído o conceito de desenvolvimento sustentável e, pelo menos, dez atitudes que colaboram para alcançar esse desenvolvimento.

É importante perceber que nessa atividade o professor orienta, mas que o trabalho é realizado, efetivamente, pelo aluno. O estudante contribui, primeiramente, com seus conhecimentos prévios. Depois, é instigado a procurar, a discutir e discernir sobre o que faz mais sentido. O professor pondera e realiza o fechamento, quando a definição é escrita no quadro de giz.

7.º ano – Reconhecimento dos diferentes grupos de plantas

Essa atividade tem por objetivo que os alunos aprendam quais são as diferenças entre os grupos de plantas, de modo a classificá-las. Devem ser levados a pensar em uma hipótese e concluir sobre a sequência evolutiva dos diferentes grupos apresentados. Esse é o desafio ou problema que deverão resolver.

O contexto pode ser introduzido pelo professor, perguntando para os estudantes se eles já perceberam em casa, na rua, nos parques e praças que existem plantas de diferentes tipos; se elas, desde que os vegetais surgiram na Terra, sempre foram iguais; se surgiram todas ao mesmo tempo; se suas estruturas têm as mesmas funções nos diferentes tipos de plantas, entre outras.

Critérios de avaliação: Reconhecer as características comuns aos vegetais. Reconhecer os diversos grupos de plantas, classificando-os. Reconhecer a sequência evolutiva das plantas, caracterizada pelo aumento da complexidade anatômica e reprodutiva. Caracterizar briófitas e pteridófitas, relacionando sua reprodução à presença de água. Reconhecer as características das espermatófitas.

Material a ser utilizado: no Laboratório de Ciências da escola, se possível, devem ser preparadas amostras de briófitas, com esporófito; amostras de pteridófitas, com soros maduros; pinhas, ramos de gimnospermas com folhas, pinhões (etiquetados com a palavra semente); flores, frutos, sementes e ramos de angiosperma, com folhas; as seguintes etiquetas devem ser preparadas e afixadas juntamente com o material correspondente: **amostra A** (que o professor sabe, de antemão, que é de angiosperma); **amostra B** (referente à briófitas); **amostra C** (referente à gimnosperma); **amostra D** (referente à pteridófitas). Além desses materiais, deve-se solicitar o caderno do aluno. Os materiais devem ser dispostos nas bancadas do laboratório (o ideal é que tenhamos, de preferência, aproximadamente uns quatro conjuntos desses materiais e que os alunos trabalhem em grupos, embora o registro no caderno seja individual).



1.ª Etapa

O que fazer? Os alunos irão visualizar os materiais. Deve ser solicitado que prestem atenção e anotem as características que observarem. Sugere-se uma tabela, para registro no caderno:

Amostras	Que partes você acredita que essa planta contém? Ou: Que partes você consegue identificar?	O que essas plantas têm em comum?	Enumere o material em ordem crescente de complexidade (que irá retratar a sequência evolutiva) e escreva fora da tabela uma hipótese a fim de explicar essa sequência.	Em que tipo de ambiente você já viu essas plantas? (Úmido? Seco? Em florestas? Na cidade?)
A				
B				
C				
D				

A hipótese pode ser construída coletivamente, mas deve ser registrada individualmente no caderno.

2.ª Etapa

Agora, deve-se propor uma discussão, em que os alunos irão comentar o que anotaram sobre as plantas. Um representante de cada equipe/bancada explica para a turma que dados anotou na tabela e qual a hipótese que levantou sobre a complexidade das plantas (que retrata uma sequência evolutiva).

Ex.: Nossa hipótese é de que a sequência evolutiva é: B – D – C – A, pois em B vemos menos estruturas e a planta é menor, quando comparada com a da amostra A, que apresenta folhas bem desenvolvidas e flor.

A última coluna da tabela tem o objetivo de iniciar a discussão sobre a dependência de água relacionada à reprodução dos musgos e das samambaias.

3.ª Etapa

Após as discussões sobre as anotações na tabela e as hipóteses levantadas, será confeccionada outra tabela pelos alunos e professor (o professor coloca no quadro de giz ou em PowerPoint), com os dados completos sobre os grupos de plantas (nela, em vez de amostra, serão inseridos os nomes dos grupos: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas, suas respectivas partes e na sequência evolutiva correta). Pede-se para os alunos compararem a tabela que construíram anteriormente com a realizada após as discussões

e orientação do professor. Pode-se construir essa segunda tabela solicitando que os estudantes utilizem o livro didático como fonte de consulta e para perceberem se as hipóteses levantadas estavam corretas ou incorretas.

Grupos de plantas	Que partes as plantas desse grupo apresentam?	O que essas plantas têm em comum?	Dependência da água para a reprodução (marcar X)
Briófitas (musgos)	Rizoide, caulóide, filoide; haste e cápsula.		X
Pteridófitas (samambaias)			X
Gimnospermas			-
Angiospermas			-

Durante a(s) aula(s) o professor orienta e o trabalho é realizado, efetivamente, pelo aluno. O estudante contribui, primeiramente, com seus conhecimentos prévios sobre as diferentes plantas que estão ao seu redor no cotidiano. Depois, é instigado a pensar sobre a evolução (ou modificação dos grupos de plantas, no decorrer do tempo), discutir com os colegas e elaborar uma hipótese. O professor auxilia quando preenche a segunda tabela juntamente com os alunos, explica, discute sobre as hipóteses e realiza o registro no quadro sobre a sequência evolutiva, explicando-a.

8.º ano – Introdução a conceitos de genética

O objetivo dessa atividade é que o aluno compreenda conceitos básicos de genética. Já o desafio ou problema a ser resolvido é a elaboração de um desenho de ser vivo de acordo com as especificações fornecidas pelo docente, com posterior análise e comparação com outros desenhos.

O contexto pode ser trabalhado por meio de perguntas, tais como: todos os estudantes reunidos na sala pertencem à mesma espécie. No entanto, são iguais? Quais os motivos para que isso aconteça? O meio ambiente pode interferir nas características dos indivíduos de uma espécie?

O critério de avaliação é: Compreender o que é genótipo e o que é fenótipo.

Material a ser utilizado: folhas de papel sulfite (uma por aluno ou metade dela), durex (ou algo que possa colar as folhas de papel sulfite no quadro de giz).

1.ª Etapa

- Orientar os alunos para que desenhem na folha de papel sulfite um ser vivo, de acordo com especificações escritas pelo professor no quadro de giz:
- corpo alongado;
- cabeça achatada;
- olhos esbugalhados;
- orelhas grandes;
- focinho prolongado e arredondado;
- membros desproporcionais ao corpo;
- dedos com garras;
- cauda com espinhos;
- pelos.



2.ª Etapa

Fixar no quadro de giz todos os desenhos (com fita adesiva que não estrague o quadro). Após isso, solicitar aos alunos que observem o que cada colega fez (podem formar uma fila e ir passando pelos desenhos). Propor, então, uma discussão sobre o que perceberam, lembrando sobre a individualidade de cada ser, relacionada ao material genético.

Em seguida, propor a descoberta da diferença entre genótipo e fenótipo com base nas seguintes questões:

1. O genótipo é definido como sendo a soma dos genes de um indivíduo – sua constituição genética, herdada pelos pais e que se mantém por toda a vida. Com base nisso, responda: O que você consideraria como genótipo se o ser vivo fosse real?
2. O fenótipo é representado pelas características que são de fato observadas em um indivíduo, sendo geralmente resultado da interação do genótipo com o meio ambiente. Com base nisso, responda: O que você consideraria como fenótipo, levando em consideração as características propostas e os desenhos realizados?

3.ª Etapa

- Propor a discussão sobre genótipo e fenótipo com base nas perguntas realizadas.
- Aproveitar o que os alunos comentam para poder fazer o fechamento, discutindo o critério e sistematizando as explicações, com registro.

É importante promover a reflexão de modo que os estudantes compreendam que cada ser desenhado apresenta uma instrução genética (especificações dadas pelo professor, por exemplo) para as características que são visualizadas, como corpo alongado, cabeça achatada e orelhas grandes. Já o fenótipo é representado pelas características de fato observadas em um indivíduo, podendo sofrer modificações de acordo com a interação com o ambiente. Pensando nos seres desenhados e colocados no quadro de giz, observa-se que cada um possui uma similaridade, mas ao mesmo tempo nenhum saiu exatamente igual ao outro. Isso tem relação conosco. Cada um de nós tem duas orelhas, dois braços, dois olhos. Assim, temos um genótipo que condiciona essas características. Por outro lado, somos diferentes, pois no genótipo as sequências de bases que condicionam as características variam. E, além disso, sofremos ação do ambiente (como insolação, por exemplo, que modifica a nossa cor da pele).

As aulas exemplificadas trazem o papel do professor como mediador, o uso de estratégias como a resolução de um problema e elaboração de hipóteses, mesmo que de maneira subliminar, a discussão e o trabalho em equipe.

É sempre interessante tornar claro qual será o desafio, o que pode ser motivador.

Conclusão

Durante os encontros pedagógicos e outras comunicações entre os docentes há um consenso de que o trabalho, estudo e diálogo levaram ao desenvolvimento técnico do corpo docente e incremento dos materiais e métodos empregados. Além disso, observou-se que as aulas investigativas promovem o aprendizado dos estudantes de forma mais motivadora.

A disciplina de Ciências tem caminhado para o alcance da excelência, embora ainda exista muito a se fazer. A utilização de aulas investigativas é possível, porém, ainda são necessários ajustes no Plano Curricular e estudos a fim de adequar a abordagem investigativa ao tempo disponível.

Referências

BRANDSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodne-vy R. 2007. **Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiência e escola.** São Paulo: Editora Senac.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. 2012. **O Ensino de Ciências e a Proposição de Sequências de Ensino Investigativas.** Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Tecnológicas.

Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/alexabc/materiais/O_ENSINO_DE_CIENCIAS_E_A_PROPOSI_O_DE_SEQUENCIAS_DE_ENSINO_INVESTIGATIVAS__Carvalho_2012.pdf>. Acesso em: 03/06/2015, às 10h01min.

HARLEN, Wynne. 2012. **Como Apoiar o Desenvolvimento de Competências Inquiry em Ciência – Progression in Science Inquiry Skills and How to Help it.** Ciência e vida.

Disponível em: <http://www.cienciaviva.pt/img/upload/Wynne_Harlen_PT.pdf>. Acesso em: 03/06/2015, às 10h03min.

IPATINGA. 2011. **Prefeitura Municipal de Ipatinga, Secretaria Municipal de Educação. O Ensino de Ciências por Investigação.** Centro de Formação Pedagógica – CENFOP.

Disponível em: <<https://cenfopciencias.files.wordpress.com/2011/07/apostila-ensino-por-investigac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 03/06/2015, às 10h05min.

Manual da Qualidade das Unidades de Ensino Bom Jesus. 2015. Revisão 0. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.

ORLANDI, Angelina Sofia. (Org). et al. 2009. **Ensino de Ciências por Investigação.** São Paulo: Editora Compacta.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. 2011. Docência como Profissão: Condições de Trabalho e Precarização. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 25.º Simpósio Brasileiro e 2.º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf>>. Acesso em: 03/06/2015, às 10h10min.

RATIER, Rodrigo. 2010. **A Fragilidade de Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas no Brasil.** Nova Escola.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>>. Acesso em: 03/06/2015, às 10h22min.

TARDIF, Maurice. 2002. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes.



História, fundamentos e metodologia da coleção: Redescobrimo o universo religioso

Claudino Gilz

Resumo:

A presente oficina tem como proposta relatar aspectos relevantes sobre a Coleção Redescobrimo o Universo Religioso, sua história a permear o processo de elaboração, seus fundamentos legislativos, curriculares e metodológicos. O limiar histórico de elaboração da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso se deu com base tanto nas prerrogativas da Lei n. 9.475 de 22/7/1997 que conferiu nova redação ao art. 33 da LDB/96, como dos Planos Curriculares Nacionais de Ensino Religioso publicados em 1998. Têm como objetivos relatar dados históricos das quatro edições da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso. Identificar fundamentos legislativos e curriculares da referida Coleção. Explicar os pressupostos metodológicos de cada um dos 10 volumes da Coleção. A metodologia prevista para o desenvolvimento da presente oficina prevê: sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes sobre a Coleção Redescobrimo o Universo Religioso; apresentação de aspectos relevantes sobre a história, os fundamentos e a metodologia da Coleção; atividade interativa dos participantes com os volumes da Coleção; espaço para os participantes exporem percepções e fazerem perguntas. A Coleção Redescobrimo o Universo Religioso contempla, em cada um dos seus volumes, o fenômeno religioso e suas mais diversas manifestações. Contribui para uma aprendizagem que mobiliza o corpo discente para o respeito à diversidade cultural/religiosa do Brasil e do mundo. Dispõe de uma proposta metodológica interativa a considerar a faixa etária dos alunos, a privilegiar o conhecimento das Religiões, seus símbolos, ritos, tradições orais, Textos Sagrados, ensinamentos e preceitos. Consta-se que a Coleção Redescobrimo o Universo Religioso tem como intencionalidade contribuir para que o aluno não só venha a conhecer o propósito das Religiões mas, principalmente, aprenda a respeitar cada uma delas. As evidências de elementos de formação docente e discente convergem para uma intencionalidade educativa não indutiva, nem bitoladora do conhecimento sobre o fenômeno religioso. Apresenta um desenvolvimento metodológico propositivo, sensível à faixa etária dos alunos e estimulador da criatividade docente.

Palavras-chave: história da educação, livro didático, ensino religioso.

Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Doutorando em Educação (USF/SP). frclaudino@bomjesus.br



Introdução

A história do livro didático da disciplina de Ensino Religioso no Brasil não se encontra à margem da história do livro didático de outras disciplinas. Enquanto recurso operacional das propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem, o livro didático de Ensino Religioso tem sido o objeto de várias pesquisas já desenvolvidas.

A análise sobre a história, os fundamentos e a metodologia da Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso resulta de uma pesquisa cujo desenvolvendo teve início há mais de 10 anos sob diferentes aspectos e enfoques. Visa tal análise neste presente trabalho contribuir antes de tudo para uma compreensão sobre a importância desse recurso didático às aprendizagens que se pretende desenvolver em sala de aula a respeito do fenômeno religioso.

Visa também – nas páginas a seguir – alcançar outros três objetivos: relatar dados históricos das quatro edições da Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso; identificar fundamentos legislativos e curriculares da referida Coleção; explicar os pressupostos metodológicos de cada um dos 10 volumes da Coleção.

A história e os fundamentos da Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso

A construção de um livro didático parte quase sempre de alguns pressupostos teóricos, tais como: as configurações plausíveis de ensino e aprendizagem a um modelo já pré-concebido de homem e mulher; o desenvolvimento harmônico e integral e, conseqüentemente, o seu aperfeiçoamento por meio da aquisição de determinadas virtudes intelectuais, humanas e religiosas; a análise às interações escolares (linguagens, hábitos, tradições, sentimentos coletivos, culturas, livros, saberes etc.) como fatos observáveis; o ato educativo que se revela tal como é por si mesmo, seu sentido e fundamento, entre outros.

É, no entanto, pela definição dos princípios e fins da educação escolar que os mais diversos pressupostos se manifestam. O que constantemente está em jogo são tanto as chances de aprendizagem dos conteúdos escolares como o acesso às melhores condições de vida, seja dos que promovem a educação, seja dos que dela são beneficiados. (SAVIANI, 1998).

A história da Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso não se encontra atrelada – em princípio – a nenhum desses pressupostos. Apurou-se que o processo de elaboração da mesma deu-se logo em seguida à configuração da identidade pedagógico-curricular do Ensino Religioso. Ou seja, resultou da nova redação aferida ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Brasil. Lei n. 9.475 de 22 de Julho de 1997). Foi com base na promulgação dessa lei que se chegou a um enfoque de Ensino Religioso voltado à finalidade de reler o fenômeno religioso, contribuir a sua maneira para a formação básica do cidadão, assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, isento de proselitismo.

Vale lembrar que em tal período histórico nos espaços escolares públicos e privados eferesciam as mais diversas questões. A estruturação de novos pressupostos temáticos e didáticos ao Ensino Religioso era uma delas (VIESSER, 1995). Pressupostos esses, segundo a autora, a convergir para o devido amparo legal, a abordagem inter-religiosa dos temas de estudo, a intencionalidade de educar para uma convivência respeitosa, fraterna e pacífica, enfim, a articulação de objetivos, conteúdos, metodologias e recursos didáticos.

Tanto a partir das prescrições legais estabelecidas pela nova redação que o art. 33 da LBD/96 recebeu em meados de 1997, a já citada Lei n. 9.475, como especificamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso, os critérios para organização e seleção de conteúdo dessa área de conhecimento tinham sido assim estabelecidos (FÓRUM NACIONAL, ... 1998), não necessariamente em uma sequência exclusiva:

— culturas e religiões – estudo do fenômeno religioso por meio de aspectos, tais como: função e valores da tradição religiosa, relação

entre tradição religiosa e ética, existência histórica e destinação humana nas diferentes culturas etc.;

— ethos – estudo a respeito do conjunto de valores que embasam o sentido do viver humano e o princípio da alteridade sob a perspectiva religiosa propagada pelas tradições.

— ritos – estudo sobre as práticas celebrativas das tradições religiosas, seus ritos, seus símbolos e suas espiritualidades;

— teologias – estudo sobre o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados sistematicamente pelas tradições religiosas seja a respeito das “divindades”, “verdades de fé” ou sobre “vida além da morte”, a realidade última da existência humana, entendida como ressurreição, reencarnação, ancestralidade ou nada além da morte;

— textos sagrados e/ou tradições orais – estudo dos registros escritos ou orais das tradições religiosas, suas narrativas sagradas e seus contextos culturais;

O tratamento didático dos conteúdos passou – segundo esses cinco eixos – a fundamentar-se em conhecimentos oriundos do fenômeno religioso, voltados à sensibilização do aluno para o mistério, à leitura da linguagem mítico-simbólica e ao diagnóstico da manifestação da presença do Transcendente nas mais diferentes tradições religiosas. A abordagem didática estava a propor a consideração da “bagagem cultural religiosa do aluno, seus conhecimentos anteriores, a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade a possibilidade de aprofundamento” (FÓRUM NACIONAL, ... 1998, p. 38-39).

O amparo legal conferido ao Ensino Religioso por meio da Lei n. 9.475, uma nova redação do art. 33 da LDB/96, coroou um longo processo de discernimento quanto à natureza escolar dessa disciplina. Balizou as discussões que anteriormente já vinham sendo feitas a respeito de uma prática didático-pedagógica a partir da diversidade cultural religiosa do Brasil (VIESSER, 1995). Impulsionou a partir desse novo perfil, não obstante os temores escolares existentes na época, a produção e a implantação de livros didáticos para o Ensino Religioso. A Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso foi uma dessas iniciativas empreendidas.

Faz-se necessário mencionar aqui que tal Coleção veio a ser composta de onze volumes, três desses onze volumes são inerentes à Educação Infantil, livros do aluno e do professor, e oito deles ao Ensino Fundamental, livros do aluno e do professor também. A proposta pedagógica da escola em que a coleção veio a ser elaborada, por um grupo de professores de Ensino Religioso (julho de 1997 a dezembro de 2001), encontrava-se permeada por uma história de mais de oitocentos anos. Não de existência da instituição educacional, mas da vida e da trajetória de Francisco de Assis, cujo ideário humano-espiritual fundamenta os seus princípios pedagógicos (ASSOCIAÇÃO..., 2007).

A Coleção originou-se da preocupação didático-pedagógica que, já na Semana Pedagógica de julho de 1997, povoou a mente dos professores do Serviço de Orientação Religiosa da escola: “adequar o planejamento, os conteúdos, os textos, o livro didático, as estratégias metodológicas e a avaliação às características próprias a cada faixa etária” (OLENIKI, 2003, p. 89). As intenções do Serviço de Orientação Religiosa nos anos seguintes convergiram para o redirecionamento do papel do Ensino Religioso com base nos seus respectivos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A Pastoral Escolar assumiu a dinamização da confessionalidade da escola (catequese em preparação aos sacramentos, celebrações etc.), o Ensino Religioso enquanto área de conhe-



cimento se responsabilizava por um agir pedagógico aberto às diferentes tradições religiosas presentes no mundo.

Os livros didáticos de Ensino Religioso oferecido pelas editoras não mais atendiam a nova legislação e a diversidade cultural religiosa em sala de aula. A necessidade de elaborar um material didático próprio para o Ensino Religioso era, então, uma necessidade. Seguindo uma metodologia de portfólio, elaborou-se primeiramente o material para a educação infantil, “pautado no respeito e acolhimento ao diferente” (DALDEGAN, 2003, p. 95). A receptividade por parte dos alunos e pais com relação à nova metodologia foi motivo suficiente para que, no ano de 2001, ela fosse também implantada, mesmo que em caráter experimental, no Ensino Fundamental (1.^a à 8.^a série).

As orientações do Fórum Permanente do Ensino Religioso, bem como os critérios para a organização/seleção de conteúdo e seus pressupostos didático-avaliativos dos PCNER foram determinantes para a construção e publicação da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso: volumes da Educação Infantil em 2001 e os volumes do Ensino Fundamental em 2002. Selava-se uma publicação de onze volumes didáticos de Ensino Religioso em parceria com a Editora Vozes e disponibilizada para a todas as escolas do Brasil (OLENIKI, 2003).

A metodologia da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso

É com base nos que se abordou anteriormente em relação à história e aos fundamentos da Coleção Redescobrimo o Universo religioso que aqui se circunscreve a pesquisa e a análise em relação às razões da estruturação metodológica da mesma. E quais foram, a princípio, essas razões?

- Educar para o diálogo, o respeito, a convivência fraterna e pacífica com o diferente de si, com as diferenças religiosas e tantas outras.
- Articular fundamentos das tradições religiosas (concepção de Deus, processos de iniciação, símbolos, rituais, orações, meditações, mantras,...) com os objetivos e as estratégias de aprendizagem dos temas.
- Considerar que os alunos, o tempo histórico, os fatos e o próprio docente são sempre outros.
- Considerar a iniciação religiosa que o aluno traz consigo do contexto de sua família, no estudo e na pesquisa do fenômeno religioso, seja o que se manifesta no contexto em que o aluno vive, seja o que se manifesta no mundo.
- Oportunizar atividades de socialização dos conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, bem como o espaço e o tempo necessários à aprendizagem do mesmo.
- Dispor criteriosamente de materiais e de recursos didáticos para assegurar o acesso ao conhecimento do tema cuja aprendizagem precisa ser desenvolvida em plena sintonia com o Projeto Pedagógico da escola, com o Plano Curricular da disciplina.
- Usar linguagem não proselitista no estudo sobre o legado das tradições religiosas.
- Não tender a fornecer respostas prontas, mas levar o aluno a aprender a aprender a partir de estudos, pesquisas e debates dos temas de estudo inerentes à disciplina.
- Desenvolver a aprendizagem dos temas de forma gradual e significativa.
- Integrar, dentro de uma visão de totalidade, o conhecimento religioso a outros tipos de conhecimentos: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional etc.
- Compreender o ser humano como ser finito e inconcluso, que tende a buscar fora de si o desconhecido, o mistério e, nisso, faz a experiência de transcender-se.
- Dispor o docente de consideráveis conhecimentos do tema que está propondo aos alunos aprender.
- Iniciar a aprendizagem por meio de breves questionamentos junto aos alunos, buscando realizar uma breve sondagem dos conhecimentos prévios deles sobre o tema em

evidência.

- Propor aos alunos (dependendo da faixa etária) pesquisas sobre aspectos do tema que importa aos alunos tomar conhecimento.
- Definir um processo de avaliação da aprendizagem condizente e de acordo com a proposta pedagógica da escola.
- Entender a disciplina de Ensino Religioso como um espaço privilegiado de aprendizagem do fenômeno religioso e de suas múltiplas manifestações (institucionalizações).
- Superar o autoritarismo docente, próprio da ‘educação bancária’, na elaboração do conhecimento sobre um tema oriundo do universo religioso.
- Lembrar que na Educação Infantil o trabalho com os alunos parte de atividades lúdicas e concretas, já que a intenção é que a criança vá se familiarizando aos poucos com o diferente cultural e religioso.
- Lembrar que nos anos do Ensino Fundamental, os alunos estão a elaborar um conhecimento mais aprofundado tanto da sua tradição religiosa (saber de si), como também a respeito da diversidade cultural religiosa existente (saber do outro).

Apenas o conhecimento teórico que o Ensino Religioso pode vir a apresentar sobre o legado das Tradições Religiosas a diversidade sem estratégia metodológica de aprendizagem torna inviável a proposta pedagógica e curricular dessa disciplina. Método, do grego (meta - através e, odos - caminho) significa pesquisa, investigação, busca ou estudo metódico de um tema. Em outros termos, método vem a ser o procedimento, a técnica de se demonstrar conhecimento por meio de um plano prévio, um plano cuidadosamente estudado, sistematizado, cadenciado e coerente.

Vale destacar que a metodologia empreendida num trabalho científico é um dos fatores decisivos para o alcance dos objetivos da pesquisa. “É ela mesma um objeto de pesquisa, e grandes pesquisadores têm se dedicado a estudá-la, o que atesta, mais uma vez, a sua importância e seriedade” (LUNA, 2002, p. 10).

Os objetivos da presente pesquisa não pretendiam em nenhum momento tecer comparações da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso com outras Coleções ou materiais didáticos de Ensino Religioso. Nesse sentido, não só o estudo desenvolvido sobre a história e os fundamentos, mas também sobre a metodologia da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso — decorrentes do processo de configuração pedagógico-curricular do Ensino Religioso a partir da LDB/96 — foram determinantes à coleta e análise de dados.

Optou-se, como objeto de estudo, pelo livro do professor referente aos onze volumes da 1.^a edição da Coleção por trazer na íntegra, na primeira parte de cada um deles, o livro do aluno. Por sua vez, os participantes da pesquisa previstos eram a princípio professores de Ensino Religioso que estivessem utilizando a Coleção Redescobrimo o Universo Religioso em sala de aula.

Estimava-se poder contar com a colaboração de um número próximo entre dez e vinte dos referidos professores. Embora cientes tanto da não existência de riscos ou desconfortos aos participantes, dos possíveis benefícios da pesquisa como da garantia de sigilo da identidade dos mesmos, somente doze professores de uma totalidade de vinte vieram a aceitar contribuir. Esses doze professores entrevistados são provenientes de oito diferentes unidades escolares brasileiras, concentradas nas Regiões de Santa Catarina (3), Paraná (6), São Paulo (1), Rio de Janeiro (2). Todos eles, sem exceção, atuavam em escolas confessionais particulares e a utilizar em sala de aula ao menos alguns dos volumes didáticos da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso.

Sendo assim, a coleta de dados abrangeu inicialmente a leitura/estudo documental dos onze volumes da Coleção em formatos impressos, Livro do Professor, detalhes sobre eles acima já mencionados. Em segundo lugar, fez-se a análise do que se obteve por meio das entrevistas com os professores. Após a realização de sucessivas leituras dos dados coletados, chegou-se a evidências de 4 preponderantes elementos metodológicos da Coleção Redescobrimo o Universo Religioso:



- um substrato para a construção da experiência religiosa do professor e do aluno;
- uma intencionalidade educativa não indutiva, nem bitoladora dos pensamentos ou da autonomia docente em mediar o processo de construção do conhecimento a respeito das manifestações do fenômeno religioso;
- um desenvolvimento metodológico propositivo, sensível à faixa etária dos alunos e estimulador da criatividade docente.

Nas citações transcritas abaixo é possível identificar de que maneira tais elementos formativos se manifestam de forma peculiar em cada um dos volumes da Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso:

- “Apresentamos este livro, como uma proposta de apoio ao trabalho educacional.” (DALDEGAN, 2002, p. 47).
- “Procuramos levar em consideração a faixa etária dos educandos. Por isso, neste segundo volume, propomos reflexões e atividades que contemplem o universo religioso do educando percorrendo atitudes de respeito nos diferentes espaços” (DALDEGAN, 2002a, p. 19).
- “Esta coleção é [...] o substrato para a construção da experiência religiosa, por isso o nome da Coleção: ‘Redescobrimdo o Universo Religioso’...” (SOUZA, 2002, p. 77).
- “... este é o grande objetivo deste volume: todas as pessoas podem conviver bem, mesmo possuindo características, pensamentos e religiões diferentes.” (SOUZA, 2002a, p. 130).
- “... nos limitamos a não apresentar situações prontas, mas a referendar possibilidades que podem ser ampliadas, alteradas e desenvolvidas, respeitando a realidade de cada educador e educando.” (SILVA, 2002, p. 124).
- “Este livro [...] quer ser um companheiro de caminhada, durante todo o ano, ajudando no que for preciso e possível. Por isso, a sua proposta metodológica envolve três etapas. São elas: 1. dinamizando [...]. 2. Explorando e trabalhando [...]. 3. Refletindo (ROMANIO, 2002, p. 177).
- “Os conteúdos [...] enfocam temas relacionados à experiência religiosa realizada pelo ser humano no decorrer da história, voltado às raízes das nossas tradições, expressões e cultura religiosa.” (BRAGA; NARLOCH, 2002, p. 171)
- “A coleção Redescobrimdo o Universo Religioso vem a ser uma nova proposta para o ensino religioso escolar. A novidade está em unir o conhecimento, a crença, a experiência da Transcendência num redescobrir a dimensão religiosa do educando, na perspectiva pessoal e social.” (NARLOCH, 2002, p. 115).
- “o livro é um instrumento que certamente, apesar da intenção de colaborar na apresentação dos conteúdos, não logra assemelhar-se com a imensa riqueza criativa existente por parte de quem o estiver utilizando.” (ROMANIO, 2002a, p. 147).
- “conhecer as religiões é indispensável para que os educandos possam avaliar as diversas propostas religiosas e reconhecer nelas a contribuição para a paz, a convivência harmoniosa e fraterna com o diferente.” (NAUROSKI, 2002, p. 147).
- “A metodologia desenvolvida [...] procura privilegiar a integração do educando com o conteúdo proposto.” (LONGEN, 2002, p. 147).

Aos referidos elementos acima pré-identificados por meio de leitura/estudo documental dos onze volumes da Coleção, considerou-se também necessário — segundo as orientações expressas por Holsti (1969) e por Lüdke e André (1996) sobre a ocorrência de expressões, palavras, sentenças, temáticas ou enfoques plausíveis à evidência do significado do fenômeno investigado — agregar aos referidos aspectos pré-identificados, o parecer dos professores entrevistados.

Parecer esse sobre questões voltadas à obtenção particularmente das seguintes informações: o papel da Coleção Redescobrimdo Universo Religioso na abordagem dos temas dessa disciplina em sala de aula; os determinantes da proposta metodológica da Coleção aos processos de aprendizagem dos diferentes temas de estudo.

Foi com base nas referidas informações coletadas por intermédio de entrevista que, a seguir, serão mencionados e explicitados os aspectos concernentes à metodologia da Coleção. Ou seja, identificou-se em suma a Coleção como um substrato para a construção da experiência religiosa do professor e do aluno; uma intencionalidade educativa peculiar; um desenvolvimento metodológico propositivo, sensível à faixa etária dos alunos e estimulador da criatividade docente.

- “a Coleção nos possibilitou abrir espaço para a participação maior do aluno em sala de aula, já que ela faz com que o aluno se remeta a sua própria religiosidade” (Prof005).
- “a Coleção ela vem aprofundar aquilo que é a essência do ensino religioso, que é trabalhar essa dimensão de religião e religiosidade presente na vida de cada um” (Prof006).
- “a Coleção é vista como uma estruturação do que é primordial em termos de formação religiosa do aluno” (Prof007).
- “ela busca valorizar as experiências vividas pelos alunos, respeitando cada um na religião que participa ou não” (Prof008).
- “provoca as crianças a vivenciar o que aprendem, seja em relação à natureza, seja nas atitudes com os colegas” (Prof012).
- “... intuito de compartilhar conhecimentos oriundos de culturas e tradições religiosas diversas” (Prof007).
- “... ela contempla o contexto da diversidade em que os alunos vivem” (Prof008).
- “Além de trazer conhecimentos específicos da área, este material visa relacionar os elementos apreendidos em todas as suas áreas, porque a religião e a religiosidade são elementos presentes e necessários na vida da pessoa humana em seu conjunto” (Prof004).
- “... o conteúdo se torna a base a levar o aluno ser uma pessoa aberta ao novo, ao diferente, à diversidade cultural” (Prof007).
- “a Coleção traz assim uma proposta muito importante pro trabalho do professor aonde ele ajuda com que os alunos possam entre eles perceber a grandiosidade que cada um tem dentro desse planeta que vivemos” (Prof003).
- “a gente percebe que os autores cuidaram muito bem para que a Coleção tivesse uma linguagem adequada” (Prof008).
- “a própria Coleção faz com que o próprio professor possa ter a sua opinião, fazer uma atividade diferente daquela que está na Coleção sugerida” (Prof005).
- “o manual que o livro didático nosso traz, ele é bastante rico e ele traz muitas informações. E não só informações mais técnicas, mas ele busca também fazer com que a criança vivencie algumas coisas e consiga estabelecer relações de acordo com a sua faixa etária” (Prof006).
- “A Coleção assim estruturada, faz com que o professor de Ensino Religioso busque mais, pesquise, vá atrás de mais informações” (Prof009).
- “A Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso abre um leque para o professor dispor de uma informação inicial sobre o tema de estudo bem como o respectivo encaminhamento metodológico” (Prof0010).
- “Além de trazer conhecimentos específicos da área, este material visa relacionar os elementos apreendidos em todas as áreas, porque a religião e a religiosidade são elementos presentes e necessários na vida da pessoa humana em seu conjunto” (Prof004).



De acordo com Corrêa (2000), ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas, o livro didático possibilita o estudo tanto das propostas de conteúdos e representações valorativas como das práticas socioeducativas vigentes em um determinado momento histórico. Porque, para além de um fragmento da cultura escolar, ele é, enquanto livro, uma fonte de pesquisa em que se pode olhar a própria escola e o trabalho educacional a partir de dentro. Enquanto material didático de Ensino Religioso mostra-se a Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso um documento peculiar de investigação, seja do ponto de vista da história de sua elaboração, de seus fundamentos, seja de sua estruturação metodológica.

Considerações finais

As páginas que antecederam pretenderam privilegiar os aspectos históricos que vieram a ser decisivos à elaboração da Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso, seus fundamentos e sua metodologia. Por contribuir com o processo de ensino-aprendizagem escolar, por propiciar diferentes leituras da realidade e dos fenômenos, por mediar a pesquisa de projetos e práticas escolares em determinado momento histórico, por ser, enfim, um dos recursos de sustentação à teia dos processos educacionais, o livro didático é mais do que um manual de iniciação ou de familiarização aos temas de estudo de uma disciplina. Ele é um instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem a partir do qual se pode perscrutar os saberes docentes e a instituição escolar a partir de dentro.

Ao ser considerado pelos autores um instrumento auxiliar de ensino-aprendizagem também o é, na mesma proporção, um dos elementos constitutivos da formação humana, acadêmica e profissional dos sujeitos escolares nas suas mais específicas estruturações. Isso é quando não utilizado de modo catequético, seqüencial, rígido, exclusivo, mecânico, sem critérios e sem um posicionamento crítico.

Embora nem todos os volumes da Coleção reforcem os mesmos aspectos, mas no seu conjunto, ela sustenta uma inovadora operacionalidade didática. Inovadora porque não impõe, mas sugere.

Pelo que se pode apurar, a Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso não nasceu por edital da direção de uma instituição educacional. Nasceu em sala de aula. Nasceu da sensibilidade, da iniciativa e dos saberes docentes de profissionais de Ensino Religioso que, embora ainda imersos nas incertezas e temores próprios de um período de transição, buscaram responder aos desafios da diversidade religiosa em sala de aula. Com o feito da publicação tais docentes democratizaram a todas as escolas do Brasil um instrumento pedagógico e didático de Ensino Religioso. Democratizaram, particularmente aos professores dessa área de conhecimento, uma proposta não só operacional de trabalho, mas essencialmente de formação docente subjacente a cada um dos volumes da Coleção. De que maneira?

Posicionando-se como um material didático de Ensino Religioso dado à abordagem dos conhecimentos oriundos do fenômeno religioso, à sensibilização do aluno para a dimensão sacra da vida; desobscurecendo os temores de quem havia atuado até então como professor de Ensino Religioso segundo o modelo confessional; viabilizando, por meio de uma proposta legislativamente contextualizada, o estudo e a compreensão das tradições religiosas a partir da diversidade; apresentando-se – desde o seu processo de elaboração e publicação – como um dos recursos didáticos de iniciação, familiarização e sustentação aos temas de estudo convergentes ao universo religioso; oportunizando, enfim, um desenvolvimento metodológico propositivo, gradativo, sensível à faixa etária do corpo discente e de fomento a construção da experiência religiosa, a pesquisa e a criatividade docente.

Referências

- ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS. Projeto Pedagógico. Curitiba: CEP, 2007.
- BRAGA, V. M. NARLOCH, R. F. **Redescobrimdo o universo religioso: ensino fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2002. v.4.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MENEZES, J. G. de C. et al. Estrutura e funcionamento da educação básica. São Paulo: Pioneira, 2001. Anexo 2, p.306-328.
- BRASIL. **Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997**. Da nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, seção I.
- CORRÊA, R. L. T., O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: n. 52, p. 11-24, Nov. 2000.
- CORRÊA, R. L. T., Retrospecto sobre a educação brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba: vol. 7, n. 21, p. 213-223, maio./ago. 2007.
- DALDEGAN, V. M. Ações do ensino religioso – 2000. In: OLINIKI, M. L. R. **O modelo pedagógico e a formação do professor de ensino religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus**. Mestrado em Educação – PUCPR. Curitiba: 2003. No prelo.
- _____. **Redescobrimdo o universo religioso: Educação Infantil - Pré I**. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1
- _____. **Redescobrimdo o universo religioso: Educação Infantil - Pré II**. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 2
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 3.ed. São Paulo: Ave-Maria, 1998.
- HOLSTI, O. R. Content Analysis for the social sciences and humanities. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996, p. 39.
- JUNQUEIRA, S. R. A. A face pedagógica do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MENEGHETTI, R. G. K.; WASCHOWICZ, L. A. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-31.
- JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; HOLANDA, A. M. R.; CORRÊA, R. L. T. Aspectos legislativos do ensino religioso brasileiro: uma década de identidade. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, A. M. R. **Aspecto legal e curricular do Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- LONGEN, M. R. Redescobrimdo o universo religioso: Ensino Fundamental - 8.ª série. Petrópolis: Vozes, 2002. v.8.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996. p. 25-47.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- NARLOCH, R. F. **Redescobrimdo o universo religioso: Ensino Fundamental - 5.ª série**. Petrópolis: Vozes, 2002. v.5



NAUROSKI, E. A. **Redescobrimo o universo religioso:** Ensino Fundamental - 7.ª série. Petrópolis: Vozes, 2001. v.7

OLENIKI, M. L. R. **O modelo pedagógico e a formação do professor de ensino religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCPR. Curitiba: 2003. No prelo.

REDESCOBRINDO O UNIVERSO RELIGIOSO. Petrópolis: Vozes, 2003, Vídeocassete (23 min), VHS, son., color.

ROMANIO, A. M. **Redescobrimo o universo religioso:** Ensino Fundamental - 3.ª série. Petrópolis: Vozes, 2002. v.3

____. **Redescobrimo o Universo Religioso:** Ensino Fundamental - 6.ª série. Petrópolis: Vozes, 2002. v.6.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, I. **Redescobrimo o universo religioso:** Ensino Fundamental - 2.ª série. Petrópolis: Vozes, 2002. v.2

SOUZA, G. S. **Redescobrimo o universo religioso:** Educação Infantil - Pré III. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v.3.

____. **Redescobrimo o universo religioso:** ensino fundamental - 1.ª série. Petrópolis: Vozes, 2002. v.1.

VIESSER, L. C. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Uma escola em pastoral: semeando o prazer de aprender e conviver

Maria Zilvania Gomes Rabelo

Resumo

Introdução: A Pastoral Escolar (PE) é parte integrante do Projeto Pedagógico do Colégio Valdemar Alcântara, sendo o centro evangelizador o que perpassa todo fazer educativo, com princípios norteadores de evangelização da Igreja Católica. O seu público-alvo são os educandos, professores, funcionários, pais e comunidade. A Pastoral tem uma visão crítica em todo ambiente educativo, com uma ação reflexiva e atitude prática e profética de intervenção nos processos, estrutura da instituição e movimento internos e externos, mídia, audiovisual e outras mediações que influenciam diretamente ou indiretamente a formação humana. **Relato De Caso:** A partir das necessidades de evangelização na escola foi elaborado um Plano de Pastoral de 2010-2016 que desenvolvesse Planos de Ações, para serem aplicados, levando em conta as dimensões evangelizadoras na escola, priorizando os seis pilares para a formação cristã no ambiente escolar: fé e cultura, solidariedade, inclusão social, espiritualidade encarnada e missionária. A PE fundamenta a sua espiritualidade da ação evangelizadora descrita nos textos de Emaús (Lc 24, 13-35). Jesus se aproxima, caminha junto, escuta, dialoga e deixa se encontrar e transmite o recado da ressurreição. Como ação concreta, a partir de um Conselho de Pastoral, desenvolve-se Momentos Celebrativos em comunhão com o tempo litúrgico (todos os segmentos), Visitas Missionárias em outras escolas e comunidades carentes, Encontros de Convivência Juvenil (Fund I, II e Ensino Médio), Oração na Capela (Infantil), Culminância de Projetos (Infantil), Infância e Adolescência Missionária (1º ao 5º ano Fund. I), Pastoral da Juventude Estudantil (6º ao 9º ano Fund. II e Ensino Médio), Grupo de Canto, Clube de Leitura (dimensão Cultural), Projeto Reinventar a Paz e a Esperança (dimensão Social). **Considerações Finais:** Anualmente a PE elabora o seu Plano de Ação com base no Plano Geral 2010-2016, sempre avaliando se as metas estabelecidas estão sendo alcançadas. Portanto, investimos numa escola em saída, pois “fiel ao modelo do Mestre, é vital que hoje a Igreja saia para anunciar o Evangelho a todos, em todos os lugares, em todas as ocasiões, sem demora, sem repugnâncias e sem medo. A alegria do Evangelho é para todo o povo, não se pode excluir ninguém.” (*Evangelii Gaudium*)

Palavras-chave: espiritualidade, serviço, protagonismo, inovação, missão.



1. Introdução

O presente trabalho pretende ser uma partilha de ações de evangelização na escola que vem contribuindo para incentivar a vivência da espiritualidade, o protagonismo estudantil e a solidariedade. Como instituição cristã, o Colégio Valdemar Alcântara, almeja excelência educacional, tecnológica, humana e cristã; busca desenvolver valores voltados para a espiritualidade, a cidadania e a solidariedade. Acredita-se, portanto, numa educação que vise ao desenvolvimento integral da pessoa humana e ultrapassar a fragmentação do currículo, a ênfase no conteúdo e a visão individualista.

A escola adota uma metodologia baseada na pedagogia sócio-crítica dos conteúdos e evangélico-libertadora, que, por sua vez, é aberta, criativa, reflexiva, propiciando ao educando a formação da convivência, da ética, do compromisso, da preservação do meio ambiente e de bens comuns. Enfatiza conteúdos significativos e contextualizados, o cultivo de valores nas relações humanas, sendo os primordiais a unidade, o trabalho em equipe, a solidariedade e o respeito mútuo. O estudante deve ser participativo e ativo em sua aprendizagem; e os professores devem ser facilitadores do processo, estabelecendo metas e avaliando resultados. Por isso necessitamos de pistas para uma ação mais libertadora, comprometida não só com o cumprimento maquinal do currículo, mas com uma práxis que alie conteúdo a desenvolvimento humano de forma integral. Assim, pensar uma escola em pastoral é construir em conjunto caminhos que favoreçam a vivência desses valores.

2. Colégio Valdemar Alcântara, Há 60 Anos - Semeando o Prazer de Aprender e Conviver

Há 60 anos, mais precisamente no dia 14 de fevereiro de 1954, no coração da cidade de Quixadá, como bem enfatiza a letra de nosso hino, de autoria do professor Jards Nobre, nasce o Colégio Valdemar Alcântara, então Ginásio Valdemar Alcântara ou GVA, como ficou conhecido e registrou história.

O início do CVA, como tudo em sua trajetória de 60 anos, se deu a partir de um sonho: através da Sociedade Quixadaense de Educação, uma entidade com personalidade jurídica, implementar um ginásio para a juventude masculina, já que na cidade já havia uma instituição direcionada ao público feminino. A ideia se deu pelo Monsenhor Luís Braga Rocha, vigário paroquial, preocupado com a situação atual da educação da cidade de Quixadá.

Sabedor de que a realização de nossos sonhos depende de uma base sólida e concreta, abre-se o caminho para a fundação do Ginásio com a criação de sua mantenedora, cujo extrato de seu estatuto foi publicado no Diário Oficial do Estado.

Funcionando inicialmente somente com o curso primário (1ª a 4ª série), o estabelecimento recebeu o nome de Ginásio Valdemar Alcântara em homenagem a um médico político de renome na cidade e seu primeiro diretor, por sua proficiência em língua portuguesa e em latim, foi o Padre Clineu Ferreira, então pároco de Pedra Branca.

Em 2006, houve alteração em seu nome, passando de Ginásio Valdemar Alcântara para Colégio Valdemar Alcântara e sua mantenedora de Sociedade Quixadaense de Educação para Associação Quixadaense de Educação.

Aliás, durante esses 60 anos, o CVA, de fato, é história e, por conseguinte, faz a história de muita gente, trabalhando sempre para continuar, como está no cerne de sua criação, transformando sonhos em realidade.

Situado no coração de Quixadá, esta instituição está no coração de muita gente... pessoas que chegaram nesta casa educacional ainda meninos e meninas, mas que juntamente com seus educadores, souberam sonhar e lutar para transformar seus projetos em realidade e que, com honra, honestidade, responsabilidade e competência atuam no mercado de trabalho e transformam realidades de outros... pessoas que hoje já se encontram fora do mercado de trabalho, mas que continuam contribuindo com a comunidade através da vivência de princípios e valores sólidos, todos eles se não adquiridos, com certeza estimulados no CVA.

O Colégio Valdemar Alcântara, patrimônio da Diocese de Quixadá, já foi administrado por várias pessoas, administradores de brio e competência, pessoas que fizeram história na vida e no coração de muita gente, entretanto, a pessoa central desta instituição não é outra senão a pessoa do próprio Cristo Jesus. Para ajudar a mantê-lo de fato como centro da vida de cada homem e para auxiliá-lo em seu projeto de caminho, de verdade e de vida é que existimos.

Conhecemos profundamente a necessidade que nossa sociedade tem de profissionais competentes e engajados e por isso temos como missão “Colaborar na educação integral da pessoa humana fundamentada nos princípios da ética, valores humanos e cristãos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos criativos, solidários, capazes de contribuir com conhecimentos, responder aos desafios da vida e comprometer-se com a transformação social e planetária”.

Do mesmo modo, somos cômicos da necessidade, também e talvez mais urgente, de profissionais que sejam boas pessoas, capazes de conhecer-se a si mesmo para partindo daí compreender o outro, pessoas com o altruísmo suficiente para, a partir da realidade em que estão inseridas, trabalhar na construção de um lugar melhor para todos.

Por isso, temos como princípios que norteiam nossa proposta pedagógica: seguir Jesus Cristo e seu projeto como caminho, verdade e vida, a paz, a solidariedade, a autonomia, a responsabilidade planetária, cientificidade, criatividade e valores, a interação entre família e escola, a espiritualidade, a criticidade e a inovação. Como valores, seguimos a mesma linha. São eles: espiritualidade, unidade na diversidade, espírito de equipe, formação integral, inovação, competência, ética e cuidado com a criação e com o outro.

Hoje, esta instituição educacional, tem sua proposta pedagógica baseada na tendência crítico-social dos conteúdos e numa educação evangélico-libertadora, vendo o educando como centro de todo o processo educativo, valorizando o protagonismo juvenil, pois acredita que o jovem, uma vez bem orientado, muito dificilmente se deixará influenciar negativamente. Contamos com um espaço físico bem estruturado, com profissionais competentes e engajados e, anualmente, temos quase 100% de nossos jovens aprovados em diversos vestibulares do país. O CVA, através de seu lema “Semear o prazer de aprender e conviver!”, trabalha pela aprovação de pessoas para as universidades e para a vida!

3. Fundamentos Ético-Políticos: Semeando o Prazer de Aprender e Conviver

A educação e o futuro das novas gerações é um desafio coletivo da sociedade. Ela não pode ser colocada apenas como um desafio de todos, anonimamente. E sim, antes de mais nada, o desafio da família da escola e da sociedade.

Investir nas pessoas deixou de ser modismo para ser uma questão de sobrevivência para toda e qualquer organização, especialmente a família e a escola, como uma extensão natural e indispensável. Ou seja, o investimento no ser deve prevalecer sobre o ter.

O mundo de hoje é influenciado pela mídia, que determina comportamentos e valores, criando necessidades fictícias e tendenciosas. É necessário que nos conscientizemos de que, cada vez mais, é preciso investir no despertar e no desenvolvimento de valores humanistas, espirituais e morais, pois, do contrário, a humanidade estará se encaminhando para a perda do verdadeiro sentido da vida: ser.

A escola, como agente formador, incentivador e preservador dos valores indispensáveis à realização do homem, deverá nortear seu trabalho valorizando o aluno como um todo, isto é, deverá esmerar-se na formação não apenas de um ser preparado para uma realidade mercadológica cultural e tecnologicamente mutável, mas, sobretudo, de um cidadão humano e solidário.

Nós, como educadores e evangelizadores na Pastoral escolar, temos o compromisso de semear o prazer de aprender e conviver com princípios e valores, o dever de plantar e de abastecer diuturna e incansavelmente o mundo de solidariedade, paz, respeito à vida, ao próximo e à natureza. A partir do que afirma Papa Francisco na Exortação Apostólica “A Alegria do Evan-



gelho”, em latim, *Evangelii Gaudium* (EG), que recolhe as contribuições do Sínodo sobre a Nova Evangelização e dá orientações pastorais para que a igreja seja uma igreja em saída, devemos assumir a missão de sermos uma escola em saída, construindo ações além dos nossos muros.

A escola precisa ser o centro de formação por excelência de cidadãos que dominem uma ampla rede conceitual de conhecimentos e que, além e acima disso, sejam capazes de **ser, fazer e conviver**, desprendendo-se e colocando como aspecto secundário o **poder ter**.

Atualmente, a visão antropocêntrica de mundo concentra o valor do ser humano na sua posição social e no seu patrimônio material. Urge que se faça a inversão dessa ótica perversa, transcendendo a estes falsos valores, através do cultivo da solidariedade e do respeito à diversidade de culturas. A escola precisa criar e proporcionar condições para a formação de um indivíduo solidário, com elevada autoestima, responsável, comprometido com a vida em todos os seus matizes, capaz de respeitar a opinião, o conhecimento e a cultura do seu semelhante.

Assim sendo, a escola adota princípios que norteiam a proposta pedagógica que rege este estabelecimento de ensino, os quais são: Seguir Jesus Cristo e seu projeto como caminho, verdade e vida; paz; solidariedade; autonomia; responsabilidade planetária; cientificidade, criatividade e valores; interação família e escola; espiritualidade; criticidade; inovação.

Para realizarmos uma educação que transforma, nossa instituição, CVA, apresenta como desafio para o trabalho pedagógico: inclusão, valorização dos profissionais de educação, a responsabilidade da melhoria de uma política educacional comprometida, o desenvolvimento e transformação dos valores humanos, o bem coletivo, a formação de cidadãos autônomos para as tomadas de decisões, o resgate do valor da família, o respeito à diversidade cultural e o pluralismo religioso.

Nesse sentido, as ações da pastoral vem contribuindo para efetivar esse diálogo, pois apontamos como elementos básicos para esta reconstrução social o resgate da espiritualidade e a experiência de mergulharmos em Deus para o exercício do autoconhecimento e do encontro com o próximo, tomando como base a ética universal, “Amar o próximo como a si mesmo”, além do fortalecimento da instituição familiar como célula fundamental, sabendo que, através dela, a construção dos valores nos seres humanos torna-se prática inerente.

Nossa escola precisa construir uma sociedade libertadora que deposite em Deus cada experiência de vida, visto que não adianta o homem ser especialista em conhecimento científico sem sentir a experiência do amor fraterno que se traduz no afeto, nas realizações sociais, banindo de vez o racismo, a intolerância religiosa, a corrupção, o preconceito e as críticas infundadas.

4. Educação Libertadora

O Colégio Valdemar Alcântara opta por uma educação evangélico-libertadora, a qual reflete a busca da formação de um cidadão efetivo, capaz de transformar o discurso da solidariedade, da libertação e da justiça em práticas concretas, criando espaços de estudo que comprometam toda a comunidade educativa. Visa também ao resgate de uma sociedade calcada nos princípios da inter-relação humana, a qual desenvolva a reflexão e a ação sobre a dimensão evangelizadora da educação e do compromisso cristão de nossa escola.

Entendemos que a prática educacional com valores nesta perspectiva ainda se mostra insuficiente neste momento de pós-modernidade, que nega em sua maioria princípios éticos e valores morais.

Sugestões apontam para a aplicação de projetos transdisciplinares e/ou multidisciplinar em nosso cotidiano escolar, destinados às ações sociais, os quais possam promover a educação pelo exemplo e pela vivência. Se não vivermos a mais completa dimensão evangélico-libertadora, não seremos capazes de transpor para as nossas práticas o real sentido desse modelo educativo.

Podemos dizer que a nossa instituição já demonstra em alguns aspectos a face da educação humanizadora, como a solidariedade entre os membros da comunidade escolar, o atendi-

mento personalizado às famílias, a prática do ERE (Ensino Religioso Escolar), as ações da Pastoral Escolar, o qual dissemina o cultivo da dimensão espiritual que prepara para a vida.

Entretanto, para implementação de uma prática evangélico-libertadora, os educadores do Colégio Valdemar Alcântara apontam alguns problemas que podem dificultar o processo. Os principais entraves destacados no momento atual, estão presentes na individualidade do trabalho docente, acarretando assim a dificuldade de se viver em unidade efetiva, e no exercício de uma prática familiar que em grande parte não impõe limites aos jovens, e em sua maioria não cultivam o hábito da religiosidade e da evangelização.

A educação evangélico-libertadora, como ideário a ser praticado, requer da comunidade escolar a transformação de nossa prática pedagógica no que concerne à vivência de valores humanos e evangélicos, o engajamento em atividades pastorais e o desenvolvimento de ações que produzam conhecimentos saudáveis e necessários à melhoria da vida humana do universo.

É este o nosso sonho, é este o nosso projeto: construir consciência livre e humana, no sentido amplo da palavra. Formar pessoas voltadas para a construção de um mundo mais justo, solidário e humanizado. Formar cristãos que praticam suas ações de acordo com os ensinamentos de Cristo e os princípios filosóficos da doutrina cristã da igreja católica.

5. Pastoral Escolar

5.1. Definição Da Pastoral Escolar

Pastoral Escolar é um jeito de evangelização assumido por toda a comunidade educativa com a promoção dos valores humanos e cristãos. Ela permeia toda a escola com o espírito do Evangelho, que, em seu sentido amplo e extensivo, é o centro de educação cidadã e formação humana, a qual procura trabalhar com os educadores, com os discentes, com os colaboradores e com a comunidade na qual o colégio está inserido.

A Pastoral Escolar é parte integrante do Projeto Pedagógico do Colégio Valdemar Alcântara, sendo o centro evangelizador o que perpassa todo fazer educativo, com princípios norteadores de evangelização da Igreja Católica. O seu público-alvo são os educandos, professores, funcionários, pais e comunidade e tem como prioridade proporcionar aos jovens e crianças, em fase escolar, uma formação evangélica.

Em seu cotidiano é um serviço de evangelização com ações diversas, com o intuito de atingir os **corações** dos educandos, professores, funcionários, famílias e toda comunidade educativa, com uma ação evangelizadora encarnada e solidária, comprometida com a ética cristã e planetária, encarnando a função crítica em todo o ambiente educativo, com uma ação reflexiva e atitude prática e profética de intervenção nos processos, estrutura da instituição e movimentos internos e externos, mídia, audiovisual e outras mediações que influenciam direta ou indiretamente a formação humana.

A Pastoral Escolar é a ação da Igreja na escola, procurando testemunhar e vivenciar os valores evangélicos, dentro da comunidade escolar como um todo, cultivando uma atitude de pastor. As pessoas que trabalham neste setor precisam estar atentas para perceber as necessidades da comunidade e trabalhar em sintonia com os setores administrativo e pedagógico da escola. Portanto, a pastoral é desenvolvida através de um processo pedagógico que precisa estar coerente com a proposta da evangelização.

5.2. Missão da Pastoral Escolar

Experienciar Jesus Cristo e seu projeto, como caminho, verdade e vida. Evangelizar, tornando Jesus Cristo visível pela partilha da vida, da solidariedade, fé, esperança e inclusão social. (Constituição IENS. nº 4) Formar lideranças com espírito missionário, com uma espiritualidade encarnada, promovendo a vida, através da vivência dos valores evangélicos. Os valores que a escola escolheu para vivenciar são: unidade na diversidade, ética, solidariedade, espiritualidade, competência, inovação, espírito de equipe, cuidado com a criação e com o outro.



5.3. Visão da Pastoral Escolar

Ser uma pastoral orgânica, onde cada agente seja sujeito do processo evangelizador e atue de maneira comprometida, eficaz, livre e entusiasta, visando à participação, à comunhão e realização humana e cristã da comunidade.

5.4. Mística da Ação Evangelizadora da Pastoral Escolar

Jesus Cristo, missionário do Deus Pai; o Espírito Santo, protagonista da missão; Maria pedagoga da fé, discípula fiel no anúncio e vivência do evangelho “Fazei o que Ele vos disser”.

5.5. Atribuições da Pastoral Escolar

- Organizar a ação eclesial do próprio colégio, atento aos anseios da comunidade escolar como um todo.
- Programar encontros formativos, retiros, celebrações, confraternização, grupos de reflexão, projetos sociais e solidários, curso de espiritualidade para educadores e outras atividades que forem necessárias para promover a vivência comunitária, a identidade cristã católica e missionária.
- Priorizar os seis pilares para a formação cristã no ambiente escolar: fé e cultura, solidariedade, inclusão social, espiritualidade encarnada e missionariedade.
- Organizar momentos celebrativos e formativos com outras escolas em forma de parceria.

5.6. Fundamentação Teológica

“Que todos sejam um como tu, Pai, estás em mim e eu em ti, que eles estejam em nós, para que o mundo creia que Tu me enviaste” (João 17,21).

Esta é a oração de Jesus Cristo por sua Igreja. Ele pediu para ela que viva a UNIDADE, segundo a Unidade Trinitária.

De acordo com as Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora no Brasil, o objetivo das pastorais é:

Evangelizar proclamando A Boa Nova de Jesus Cristo, caminho para a santidade, por meio do serviço, diálogo, anúncio e testemunho de comunhão, à luz da evangélica opção pelos pobres, promovendo a dignidade da pessoa, renovando a comunidade, formando o povo de Deus e participando da construção de uma sociedade justa, a caminho do Reino definitivo. (Doc. CNBB – 71, pág 53)

A evangelização é a grande tarefa da Igreja, é o anúncio da Boa Nova, é a apresentação da pessoa de Jesus Cristo como uma proposta de caminho.

Numa visão dinâmica, a evangelização não é um momento ou um lugar aonde se quer chegar, mas o próprio caminho que se faz, isto é, uma construção, onde o próprio agente é convidado a transformar-se e não apenas a comunidade com a qual interage.

É através da ação evangelizadora na escola que se promovem a vida e a esperança, orientando a pessoa a uma adesão e compromisso com Jesus Cristo e seu Reino. Este processo é contínuo, pois a pessoa está sempre em mudança “Nos encontramos num processo de desenvolvimento do ser ao vir-a-ser que dura a vida inteira”. (Constituição - IENS. 1987, p.32)

Evangelizar é um processo de conhecimento, testemunho e transformação de nosso ser e agir, seja ele pessoal ou comunitário, à luz dos valores evangélicos de Jesus Cristo, em busca da contínua realização do Projeto de Deus.

Jesus ensinava contando histórias, usava a linguagem simples das parábolas: as parábolas

fazem parte da pedagogia de Jesus. Ele ensina a partir de situações concretas e, com as parábolas, ele provocava a reflexão, respondia às perguntas das pessoas que o questionavam e também manifestava sua posição perante os escribas e fariseus que gostavam de pô-lo à prova.

A Igreja se faz no próprio ato de evangelizar, através da participação e da comunhão, que, por sua vez, acontece também no ato de planejamento comum. O planejamento pastoral tem como objetivo fazer com que todos descubram seus dons e carismas, a fim de que, em unidade, todos se tornem servidores do evangelho de Jesus Cristo.

5.7. Marco Referencial da Pastoral Escolar

Evangelizar é um processo de crescimento, conscientização, testemunho e transformação libertadora do nosso ser e agir pessoal e comunitário, a luz dos valores e critérios evangélicos de Jesus Cristo, em busca da contínua realização do projeto de Deus.

Pastorear é a atitude de Pastor. É a ação de conduzir, animar, ouvir, agregar, apontar e clarear caminhos, sintonizar as necessidades e realidades existentes, respeitando as diferenças. É a ação evangelizadora e organizada que promove a vida e a esperança, orientando a pessoa a uma adesão e comprometimento com Jesus Cristo e seu Reino. Pastoral é o espírito e a atitude do indivíduo em relação com a comunidade, no processo de evangelização.

Assim, buscamos vencer os desafios de uma pastoral escolar interligada com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, das estruturas formais e educacionais necessárias para levar à prática um projeto educativo integral, envolvendo toda a comunidade escolar.

5.8. Marco Situacional

A Pastoral Escolar se desenvolve em um contexto inter-religioso, composto de devoções marianas e devocionários. Essa crença é exteriorizada através da prática de promessas, oração do terço individual e coletivamente, romarias, procissões, participação em pastorais, participação em eventos e solenidades da Igreja Católica Apostólica Romana. Outro aspecto da condição religiosa do povo quixadaense é o crescimento das seitas e Igrejas Evangélicas, bem como a evolução de novas comunidades nas diversas paróquias da cidade.

A composição da religiosidade popular incorpora os conhecimentos empíricos construídos coletivamente numa espécie de senso comum reconhecido ao longo da história. A realidade que nos cerca é marcada por rápidas mudanças e por desafios éticos e de convivência humana.

O colégio precisa desenvolver um olhar mais abrangente para as relações sociais internas e para diversidade religiosa presente na escola. Educar para o diálogo e escuta do coração é uma exigência cristã, pois posturas fundamentalistas têm gerado muita violência e fanatismo.

Desenvolver uma espiritualidade cristã no ambiente escolar com uma linguagem apropriada para crianças e jovens é um grande desafio em tempos modernos e tecnológicos. O ser humano se mostra sedento destes momentos de interioridade e de integração com outros.

Educar para a solidariedade e a paz é tarefa de todos. Queremos um mundo mais humano, almejamos relações de vida, de respeito à dignidade humana e, para isto, precisamos construir uma cultura de paz.

Estamos na era de alta tecnologia, tudo é muito veloz e complexo. A internet vem substituindo o pensamento humano, os momentos de lazer com os amigos, o gosto e a dedicação pelo estudo.

Vivemos uma crise de valores na qual tudo é normal. O ser humano vem perdendo o contato com as coisas simples e o prazer de contemplar o belo. Prevalece o preconceito, o individualismo, a destruturação familiar e o desrespeito com o planeta.

O sistema globalizado e a política neoliberal desencadeiam o crescimento de crenças e devoções alienantes e opressores que compactuam com posturas acríticas frente aos contextos e que vetam as possibilidades de intervenção e emancipação social (PPP – C.V.A, 2010).

Frente ao contexto mencionado, devem-se buscar meios criativos e dinâmicos de ações



evangelizadoras, procurando inovar o discipulado de Jesus Cristo.

Sendo assim, **a Pastoral Escolar é uma alternativa eficaz para dar significado à existência humana com uma formação de valores cristãos, propulsora de vida e compromisso social**, expressando em sua proposta de ação evangelizadora seus quadros fundamentais: **diálogo, serviço, anúncio, testemunho**.

5.9. Marco Doutrinal

A Pastoral Escolar fundamenta a espiritualidade da ação evangelizadora descrita no texto dos discípulos de Emaús (Lc .24,13 – 35). Jesus aproxima, caminha junto, escuta, dialoga, deixa se encontrar e transmite o recado da ressurreição, como também, no texto de Mc 3,14, em que Jesus convida a conhecer mais de perto o seu projeto “Vinde e vede!”.

Hoje, a missão dos cristãos e da Igreja continua sendo a mesma: ajudar os outros a se aproximarem de Jesus e ter um encontro pessoal com ele. Jesus Cristo é o caminho proposto por Deus à pessoa, à comunidade e à sociedade, para que estejam na verdade e, por meio dele, tenham a vida em abundância.

A experiência de fé e o encontro comunitário fortalecem o sentido da existência e faz sentir a missão de anunciar Jesus, como caminho, verdade e vida, relacionamento profundo e existencial entre cultura, fé e vida. “Significa a pessoa ter uma resposta de fé diante dos desafios que o mundo apresenta.” (Ireneu Brand).

5.10. Marco Operacional

As exigências da evangelização, serviço diálogo, testemunho e anúncio são referenciais fundamentais da pastoral em âmbito escolar e eclesial.

Essas cinco exigências têm um caráter pedagógico na evangelização:

Serviço: a atitude de serviço está muito presente na pessoa de Jesus. No lava-pés, Jo 13,1-17, Jesus deixa aos apóstolos a grande lição do serviço e pede que estes façam o mesmo. Servir é sair de si mesmo para ir ao encontro do outro. É importante cultivar atitudes como acolhida e escuta. Ser apoio e presença faz parte do serviço de evangelização. Em todos os encontros de Jesus com as pessoas, ele se apresentava receptivo e aberto para acolher quem dele se aproximasse.

Diálogo: o evangelizador, ao entrar em contato com o grupo, não pode vir com ideias prontas e apresentá-las de forma autoritária e dogmática. O evangelho é uma Boa Notícia e não imposição. Ter atitude de diálogo é entrar em contato com a cultura de forma respeitosa e reverente e, neste meio, trazer a mensagem de Jesus como uma proposta, um caminho de vida a ser trilhado na liberdade. Diálogo implica respeito ao diferente, a acolhida de realidades, crenças, concepções, abertura ao ecumenismo, ao inter cultural. É importante dialogar com grupos que lutam pela promoção humana (Doc. CNBB- 71. 2004, p.61).

Anúncio: O anúncio é atitude missionária. A evangelização implica no anúncio da pessoa de Jesus Cristo e de sua proposta. São muitos os campos onde o Evangelho pode ser anunciado: família, escola, trabalho, comunidade. “Toda pessoa humana carrega um desejo e uma capacidade de encontro com a Palavra de Deus, que o próprio Espírito Santo suscita. Por isso o anúncio procura partir da experiência de vida das pessoas, dialogar com ela (Idem).

Testemunho de Comunhão: cada pessoa é chamada a contribuir com seus dons, suas potencialidades. A evangelização supõe a comunhão e a participação. Testemunho é atitude devida, muito mais do que palavras. O testemunho pode assumir diversos aspectos. Um ato de solidariedade ou de serviço, uma atitude de diálogo, uma declaração franca da própria fé, o exemplo de uma vida fraterna e inspirada pelo amor (Ibidem).

Dimensão Celebrativa – Solidariedade, integração de fé e vida.

Nessa perspectiva, adotamos como linhas de ação evangelizadora as seguintes propostas:

- a) Articulação pedagógica do projeto de Deus, visando ao fortalecimento da integridade e da identidade do ser humano como sujeito da história, dentro do contexto escolar aberto e inclusivo, auxiliando, desta forma o corpo docente, discente e administrativo a sua existencialidade. Para tanto, a pessoa precisa exercitar a reflexão teológica.
- b) Mediação entre as pessoas consigo mesmo, com o outro e com Deus, pastoreando, desta forma, as esperanças e a dignificação do ser humano, através de celebrações casuais e cotidianas, coordenações de ritos em momentos que demarcam a vida e a orientação espiritual de cada pessoa. Para tanto, precisa exercitar a atitude de ser pastor(a).
- c) Aconselhamento pastoral das pessoas semanalmente, no período de, no máximo, duas horas, seja do corpo docente, seja do discente e administrativo, naquilo que cerne a área pastoral, sem interferir na atuação das regentes, coordenação pedagógica e do campo psicológico, considerando as questões que envolvem a religiosidade, a existência humana. Para tanto, a pessoa exercitará o diálogo, a escuta e o acolhimento.
- d) Atitude prática e profética de intervenção nos processos administrativos e pedagógicos da instituição, priorizando as relações interpessoais, a inclusão social e projetos solidários de forma a respeitar os princípios da Pastoral Escolar.

6. Metodologia da Pastoral Escolar

O método ver, julgar, agir, discernir e celebrar leva em consideração o serviço, o diálogo, o testemunho e anúncio, os fortes tempos litúrgicos da Igreja Católica, visando a criar uma atmosfera de unidade escolar, comprometimento social, solidariedade, humanização e competência, com uma metodologia formativa e criativa.

A pastoral escolar será desenvolvida através dos educadores da instituição, com acompanhamento personalizado e encontros formativos na área humana e cristã, desenvolvendo a reflexão e o aprofundamento espiritual.

A execução do projeto da Pastoral Escolar será elaborada a partir dos planos de ação, os quais deverão vislumbrar:

- O espírito de equipe, para crescer na liderança pessoal e eclesial, reunindo-se periodicamente com grupos de estudos para fazer o confronto de sua prática com os objetivos de evangelização traçados, à luz do evangelho de Jesus Cristo;
- Organização e dinamização da pastoral, de maneira que ajude os educadores, funcionários e educandos a vivenciarem a mística da pastoral, assumindo ações evangelizadoras inclusivas;
- Encontros e reuniões pedagógicas voltados para uma Educação Cristã evangélico-libertadora, objetivando o trabalho em parceria com outras entidades, através de espiritualidade; retiros, cursos e grupos de vivência;
- Formação de um conselho de “Pastoral Escolar” com representantes de todos os segmentos da escola, o qual deverá levar em conta a sua ação do grupo e do contexto no qual este grupo está inserido.

“A metodologia Histórico-Evangelizadora tem como objeto de investigação as relações que se estabelecem entre o agente de pastoral e a comunidade e estes com o contexto social onde se encontram inseridos”. (BENINCÁ, Elli. 1994, p.16).



7. Caracterização dos Grupos e Atividades Pastorais

7.1. Projeto Reinventar a Paz e a Esperança – Ação Social do Cva

O objetivo Geral dessa ação social é fomentar uma Cultura de Paz a partir da ética do cuidado em suas várias concretizações: com o Planeta, com o ser humano, sendo capaz de inspirar valores e atitudes fundamentais para a fase interplanetária da humanidade, resgatando relações mais fraternas e solidárias, especialmente com as pessoas que mais precisam de cuidado e atenção, realizando ações que contribuam com formação integral da pessoa humana a partir da autonomia e protagonismo dos beneficiados.

Recorda-se, que apesar de o Colégio Valdemar Alcântara ser uma escola confessional sua missão não é formar seguidores da doutrina católica, mas assumir, em suas ações, que a religiosidade é uma autêntica dimensão humana, e que a busca da verdade conduz ao reconhecimento da dignidade humana, da sua valorização e defesa, do anúncio do evangelho da paz para todos indiscriminadamente visando a promoção dos valores fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa humana. A vivência da dignidade, da justiça, da solidariedade, do compromisso com o bem, assim como todas as demais virtudes, alcançam a visão do ser humano, da história, do mundo e de Deus, conduzindo-os à compreensão do sentido pleno da vida, inclusive daqueles que, por algum contexto, encontra-se com seus direitos violados.

Reinventar a paz e a esperança lança-nos o desafio de pensar em situações e questões sociais preocupantes: alto índice de desigualdade social e políticas globalizadas geram situações de insegurança como: desemprego, violência, drogas, bullying, prostituição.

O projeto atenderá uma clientela de 60 famílias carentes, onde a maioria vive e trabalha em situações desumanas. Quase todas habitam no território próximo à escola. Além desse público fixo para ações permanentes o projeto realiza ações pontuais com instituições que também trabalham com famílias e crianças em situação de risco em dois bairros periféricos da cidade de Quixadá. São elas: Bairro Campo Velho: Comunidade da Visitação – atende em torno de 150 crianças diariamente; Comunidade Grão de Mostarda – atende em torno de 180 crianças; Bairro Campo Novo: Comunidade Maria Mãe da Vida – atende adolescente que engravidam precocemente;

Assim, para que as ações não sejam pontuais e isoladas, sem uma força real de impacto social. Devem estar fundamentados na Doutrina Social da igreja e nos outros documentos eclesiais e em constante comunhão com os Planos Pastorais Diocesanos.

7.2. Infância e Adolescência Missionária – Fund I (1º Ao 5º Ano)

A infância missionária é de fundamental importância na formação cristã e missionária da criança, pois a dimensão missionária da fé nasce do batismo, fonte de todas as vocações, e tem o objetivo de levar a criança a um compromisso com o anúncio da Boa Nova de Jesus e a solidariedade universal.

“Pregar o Evangelho não é para mim motivo de glória. É antes uma necessidade, uma imposição”. “Ai de mim, se eu não anunciar o Evangelho!” (I COR 9,16). Nesse texto, Paulo escreve a respeito de como entende o seu ministério: não como uma profissão em proveito próprio, mas como um serviço solidário e gratuito em favor de todos.

A missão da infância missionária perpassa por meio da metodologia ver, julgar, agir, discernir e celebrar com uma espiritualidade encarnada, procurando aprofundar e consolidar nas crianças e adolescentes a vocação missionária de todos os cristãos, a solidariedade, o serviço e defesa da vida, o amor a Jesus Cristo e à Igreja.

7.3. Pastoral da Juventude Estudantil (Fund I e Ensino Médio)

Um grande desafio é reconhecermos que no segmento da sociedade chamada “juventude” se encontram as sementes ocultas do Verbo (AG, 11), como fala o Decreto Ad Gentes, do Vaticano II. Precisamos entrar em contato com o divino da juventude e entender sua psicologia, sua biologia, sua sociologia e sua antropologia com o olhar da “Ciência de Deus”. Falar para o jovem de Deus é mostrá-lo que esse Deus não vem de fora, mas que Ele é real dentro dele sem eu modo juvenil de ser. Pretende-se partir de uma verdadeira espiritualidade que possibilite ao jovem encontrar-se com esta realidade sublime dentro de si e de manter diálogo constante com aquele que o criou. Fomos motivados, a partir da Campanha da Fraternidade 2013, a empenharmo-nos decididamente no compromisso com todos os jovens brasileiros em vista da melhoria efetiva de sua situação de vida. É essencial conhecer as iniciativas existentes, criar outras e motivar a participação dos jovens, segundo suas condições.

No documento Evangelização da Juventude, da CNBB, na 7ª Linha, provoca-nos a refletir sobre a urgência necessidade de ajudar nossos jovens a articular com maior clareza a certeza da fé e as novas compreensões científicas e filosóficas da racionalidade de nosso tempo que, buscando descobrir a razão da existência humana para além das verdades reveladas, confundem os jovens.

A ação pastoral deve favorecer a base intelectual da fé dos jovens para que saibam se mover de maneira crítica dentro do mundo intelectual, acompanhados de vida cristã autêntica para que possam atuar responsabilmente no mundo do qual fazem parte. É oportuno, portanto, que na Universidade possa se desenvolver um ambiente favorável para articular fé e razão. Essa sinergia é importante até para superar o tempo em que a fé, privada da razão, pôs em maior evidência o sentimento e a experiência, correndo o risco de deixar de ser uma proposta universal. É ilusório pensar que, tendo pela frente uma razão débil, a fé goze de maior incidência; pelo contrário, cai no perigo de ser reduzida a um mito ou superstição. Da mesma maneira, uma razão que não tem pela frente uma fé adulta não é estimulada a fixar o olhar sobre a novidade do ser. A universidade torna-se, assim, um espaço de amadurecimento da fé e da razão”. (CNBB, Evangelização da Juventude, n. 218)

Se é verdade que amamos a Deus, nosso compromisso com Ele é amar os irmãos (cf 1Jo 4) e conviver em harmonia com eles. Para que a evangelização aconteça, não basta suportar-nos uns aos outros; é preciso buscar a fonte da paz e fazer transparecer, nos gestos e nas palavras, que existe uma causa, um dever de consciência, que nos leva a agir com amor e que esse jeito de agir provoca em nós alegria, sendo essencial, portanto, o diálogo responsável entre fé e razão.

A PJE é uma ação organizada por jovens estudantes da própria instituição, com o objetivo de favorecer a conscientização do jovem, buscando uma formação integral, tendo a escola os valores cristãos como instrumentos para fortalecer a solidariedade, o diálogo, a partilha, a identidade cristã e os valores. Além de ser protagonizada por estudantes cristãos. A PJE está aberta ao ecumenismo e ao diálogo inter-religioso, pautado em princípios de liderança e valores necessários para uma vida feliz e saudável.

A modalidade acontece de forma dinâmica e criativa, com encontros de vivência, Semana da Cidadania, Semana do Estudante, formação através de seminário, encontros com estudantes de outras escolas, momentos de lazer e recreação.

Cada grupo pode estruturar suas normas de organização, conforme o contexto e a realidade de cada estudante. As reuniões e encontros podem ser quinzenal ou mensal. Como ações concretas, no primeiro semestre trabalhamos em comunhão com o material da Campanha da Fraternidade de cada ano, incluindo ações do Projeto Reinventar a Paz e a Esperança. No segun-



do semestre assumimos os projetos permanentes da Semana do Estudante proposta pelas Pastorais das Juventudes do Brasil e o Simpósio Vocacional (criado pela escola), além dos Planos de Ações específicos do tempo litúrgico (Mês da Bíblia, Missionário, Advento, Natal).

7.4. Clube de Leitura

A partir da dimensão Fé e Cultura a Pastoral Escolar coordena na escola Clube de Leituras com alunos do Fund I, II e Ensino Médio e, em parceria com as coordenações e educadores de Língua Portuguesa, articulam na escola, de forma permanente, o projeto De mãos dadas com o escritor, Semana da Poesia e Noite Literária.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade que visam uma plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso a informação, expressão e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

Desse modo, o CVA, a partir dos Clubes de Leituras partilha e semeia leituras significativas, motivados a formar na educação básica grandes leitores. Reconhecemos que nesse período de educação básica, se oferecido na época pretendida, corresponde à infância, em que a criança e adolescentes formará bases e sentimentos em relação ao que sejam a escola e o ensino, e que, certamente, a seguirão por toda a sua vida. Nela serão criados os fundamentos de sua aprendizagem para uma educação de nível superior, que poderão ser fundamentados sólidos ou frágeis, dependendo da qualidade do ensino no qual forem submetidos.

7.5. Projeto: “Música na Escola: Quem Canta Encanta!”

O projeto “MÚSICA NA ESCOLA: Quem canta encanta” trabalha o social, a partir de um contexto de urgência na realidade em que o colégio se localiza, utilizando a linguagem musical para envolver grupos de crianças, adolescentes e jovens que vivem, em alguns horários do dia, ociosos e em situação de risco diante do seu contexto familiar. Há, também, grupos de alunos da escola e de outras instituições que participam das ações, motivados pela valorização do canto e da música seja como ação litúrgica (missa), seja como uma ação cultural (algum evento da escola). Segundo FARIA (2001, p. 24), “A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”. Afinal, “Não se pode falar da natureza e do valor da educação musical sem que se toque na natureza e no valor da música.” (REIMER, 1970 apud Fonterrada, 2008)

A cada ano o projeto visa formar grupos de corais que atuem em atividades específicas da comunidade escolar e comunidade local. Também estão inclusas no projeto as crianças e adolescentes das famílias selecionadas para serem acompanhadas pelo projeto Reinventar a paz e a Esperança

O Plano de Ação propicia às crianças, adolescentes e jovens, o contato com a música através da formação de corais, integração grupal e serviços à comunidade local (escolas e/ou instituições que solicitem a presença da Pastoral Escolar. O público alvo são alunos, professores, gestão, pais e comunidade local. A paróquia Jesus, Maria e José, especificamente, já solicitou a presença do grupo no canto da liturgia da missa do domingo em parceria com a catequese local. Acompanha-se Formação de coral por segmento de ensino (Fundamental I, Fundamental II e Médio).

7.6. Encontros de Convivência Juvenil (ECJ)

Os Encontros de Convivência Juvenil são momentos fortes de integração, reflexão e oração. A formatação de cada encontro é pensada a partir da formação de uma equipe composta por (alunos, coordenação do segmento, educadores envolvidos, pastoral escolar), a partir da

necessidade que as turmas denunciam. Acreditamos que semear o prazer de aprender e conviver é acreditar que a vida é a arte do encontro, mesmo que nela ocorra tantos desencontros. Motiva-se, a partir destes, os alunos e educadores, a construir novos encontros.

Os ECJ possuem um tema de acordo com o eixo de trabalho desenvolvido no semestre. Estes encontros ajudam os educandos na sua integração como turma, favorecendo momentos de partilha, de autoconhecimento, de reflexão e oração. Nestes momentos, os conflitos das turmas são explicitados, pois toda dinâmica conduz para que o grupo se expresse. O interessante é que se estabeleça um espaço oportuno para a reflexão das questões que envolvem a turma, e os assessores ajudarão o grupo a dialogar sobre seus questionamentos, enfatizando o aspecto da vivência que se faz dos temas trabalhados.

“Sem um amigo o ser humano fica totalmente isolado, ao passo que a amizade serve para cultivar as virtudes menores da vida.” Immanuel Kant (1724-1804) em “Lezioni di etica”.

7.7. Celebração da Fé e Vida

O setor da Pastoral Escolar desenvolverá momentos celebrativos na escola com os estudantes, professores e funcionários, pais e a comunidade em geral. Celebrará momentos de abertura, como Campanha da Fraternidade, Semana Santa, Páscoa, Mês Vocacional, Dia internacional da paz, Natal, Mês de Maria, entre outras.

7.8. Plano de Ação

Para cada atividade do projeto da pastoral escolar, será elaborado um plano de ação, envolvendo a comunidade escolar, com uma proposta de inclusão.

Os projetos sociais serão desenvolvidos por séries, sendo articulado com as áreas de conhecimento, juntamente com a Pastoral Escolar. O projeto será executado com toda comunidade escolar.

O projeto possuirá um tema de acordo com o eixo de trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo, com a durabilidade de um ano, por meio de ações concretas, em que os alunos sejam monitores ou agentes do mesmo. Utilizando observação, registros, entrevistas, gravações, segundo a criatividade, princípios de cada área e grupo de educandos.

7.9. Acompanhamento e Formação da Equipe da Pastoral Escolar

O acompanhamento personalizado e grupal é um meio oferecido à pessoa para que ela cresça e se aprofunde na vivência cristã, na missionariedade e na solidariedade. O acompanhamento é sistemático e semanal e tem como objetivo orientar os agentes a conhecerem suas potencialidades para desenvolvê-las e colocá-las a serviço do bem comum, numa perspectiva de reino de Deus. Os encontros acontecem com momentos de espiritualidade, convivência e temas de estudos diversos em conformidade com o plano de ação anual.

7.10. Manhã na Capela e Socialização de Projetos Semanal (Educação Infantil)

Os momentos celebrativos com a Educação Infantil segue um Plano de Ação em parceria com a rotina dos educadores. Todas as turmas reservam um tempo na capela e um/uma missionário/a da Pastoral Escolar acompanha esses momentos, agindo, especificamente, na música e na contação de histórias bíblicas. As celebrações de Fé e Vida, de acordo com o tempo litúrgico da Igreja Católica, são vivenciadas num cronograma e projeto específico. Uma outra ação permanente nesse segmento é a participação na Socialização de Projetos Temáticas que acontecem todas as sextas-feiras. A PE atua como um apoio às educadoras que preparam a culminância do projeto trabalhado na semana.

8. Considerações finais

O Projeto da Pastoral Escolar (2010-2016) está em um processo de avaliação permanen-



te. Através dela confrontam-se os resultados conseguidos com os propósitos. Há, desse modo, a oportunidade para se fazer algum ajuste, alguma mudança de direção da ação, de identificar falhas e fazer melhorias. A sagrada Escritura traz diversas ocasiões nas quais se propõe uma avaliação da própria ação salvífica. No primeiro testamento, Javé avaliou a obra da criação e “achou que era muito bom” (GN-1,31). Depois do dilúvio e da aliança feita por Noé, o Senhor avaliou o que tinha feito com a humanidade (cf. GN 8,21). Diante da súplica de Moisés, “desistiu do mal que havia ameaçado fazer a seu povo” (EX 32,14). No segundo testamento, Jesus para ao meio do caminho para avaliar o seu ministério pastoral, começando com a instigante pergunta: “Quem dizem que eu sou?” (Mc 8,27). Ele propõe também, uma avaliação do trabalho apostólico de seus discípulos, que “se reuniram em torno de Jesus e lhe contaram tudo o que tinham feito e ensinado” (Mc 6,30).

A avaliação de nossa ação pastoral leva a uma mudança de mentalidade e ação. Essa ação exige conversão, convergência contínua ao plano de pastoral escolar, que passa a ser um sinal concreto do plano de Deus para a nossa ação evangelizadora.

Partindo da prática, em confronto com os objetivos, a avaliação passa a ser uma prática constante, tanto em nível pessoal como coletivo, tendo em vista a realidade do agente de pastoral escolar, as dificuldades, os novos desafios, as novas propostas de trabalho, procurando ter sempre um espírito de abertura. Ao final de cada etapa de trabalho, realiza-se uma avaliação mais intensa de todas as atividades efetuadas para dar um novo encaminhamento e obter melhoria de nossa atuação na ação evangelizadora e transformadora.

O olhar aos Planos de Ações deve ser realizado num clima de oração, interiorização e partilha, sendo preparada pela equipe da pastoral escolar através de entrevista pessoal, depoimentos, registro por escrito, questionário, troca de ideias e relatório das ações efetivadas e tendo sempre em vista a realidade da pastoral escolar, com suas dificuldades, novos desafios e novas propostas de ação, num espírito de abertura, reflexão, ação, fé e esperança. Este projeto, construído coletivamente com a comunidade escolar, com vários aspectos já em vigor, tem enriquecido o trabalho pedagógico, bem como facilitado o serviço de ensinar e de aprender. Recordemos o que nos alerta o Papa Francisco em sua Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, “mais do que o temor de falhar, espero que nos mova o medo de nos encerrarmos nas estruturas que nos dão uma falsa segurança” (Cf. Papa Francisco. Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*. n. 49)

A reforma das estruturas visa fazer que a ação pastoral seja mais comunicativa e aberta, que coloque os agentes em atitude constante de saída. Portanto, convém, a partir desse projeto de evangelização na escola perguntar-se constantemente que aspectos devem mudar na escola (os costumes, os estilos, os horários, a linguagem, a estrutura) para torná-la um canal mais destinado à educação e à evangelização do que a simples continuidade.

9. Referências

BENINCÁ, Elli. Metodologia Pastoral, (caderno de formação). Diocese de Passo Fundo, Passo-Fundo, 1994.

CNBB, Evangelização e Missão Profética da Igreja. São Paulo: Paulinas, 2005.

CNBB, Projeto Nacional de Evangelização (2004-2007). 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

CNBB. Diretório Nacional de Catequese – São Paulo, 2005.

CNBB. Diretrizes gerais da ação evangelizadora da Igreja no Brasil – 2003-2006. São Paulo: Paulinas, 2004.

CNBB. Evangelização da Juventude, desafios e perspectivas pastorais. São Paulo: Ed. Paulo, 2003.

CNBB. Para uma pastoral da educação. São Paulo, 1986

Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Projeto Político Pedagógico, 2007.

Constituição. Irmãs Escolares de Nossa Senhora (IENS)

Exortação Apostólica do Papa Francisco: *Evangelii Gaudium* – A Alegria do Evangelho. Edições CNBB. 2013.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS

Fonterrada, Marisa Trech de Oliveira, 1939. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Pastoral Escolar: conquista de uma identidade. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

REIMER, B. A Philosophy of Music Education. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliff, 1970.



Projeto curta na educação

Harlei Antonio Noro

Resumo

Introdução: O Projeto Curta na Educação é uma iniciativa da ANEC e da CCDH que pretende mobilizar crianças, adolescentes, jovens e adultos na reflexão e ação voltadas para questões de relevante interesse social, a partir da proposta da Campanha da Fraternidade (CF), estreitando os laços entre o Parlamento e a Escola, em parceria com outras instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil. **Objetivos:** Refletir sobre a temática proposta pela CF, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o exercício da cidadania. **Método:** Reflexão sobre o tema gerador, exame das responsabilidades dos poderes públicos e apresentação de propostas para a elaboração de políticas públicas em Audiência Pública. **Resultado:** Realização de Edições Temáticas Anuais com Encontro de Abertura, Lançamento Oficial, atividades nas Escolas, Audiências Públicas. **Conclusão:** O Projeto estabelece uma relação de parceria entre as diferentes instâncias relacionadas à Educação no RS, o Poder Público e a Sociedade Civil na defesa dos direitos humanos e na promoção de uma vida mais digna para todos.

Palavras-chave: educação, fraternidade, cidadania.

1. Introdução

O Projeto Curta na Educação¹, instituído por iniciativa conjunta da Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) e da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (CCDH) é operacionalizado através do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), que congrega, além dos Organizadores, representantes das Instituições parceiras e pessoas voluntárias. O Projeto é realizado com o intuito de mobilizar crianças, adolescentes, jovens e adultos, de todas as redes de ensino, através da reflexão e ação voltadas para questões de relevante interesse social, a partir da proposta anual da CF, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania.

O Curta na Educação é marcado por duas estratégias que estão na base de todo o processo de planejamento e de execução: uma, mais abrangente, que busca o estreitamento do relacionamento ideológico entre a Assembleia Legislativa e a Escola, envolvendo diferentes instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil, particularmente aquelas vinculadas com a Educação; outra,

¹ O texto do presente trabalho reproduz, com algumas variações, os textos disponíveis no Site do Projeto, em particular sob as abas "O Projeto" e "Perguntas". Consultar: CURTA NA EDUCAÇÃO. O Projeto - Curta na Educação. Disponível em: <<http://www.curtanaeducacao.org.br/o-projeto/>>. Acesso em: 15 abr. 2015; CURTA NA EDUCAÇÃO. Perguntas - Curta na Educação. Disponível em: <<http://www.curtanaeducacao.org.br/perguntas>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Secretário Estadual da ANEC no Rio Grande do Sul.



mais específica e pontual, materializada nas Edições Temáticas Anuais, que busca, através do processo de reflexão/ação, realizado junto às Instituições de Ensino, apresentar propostas e demandas ao Legislativo, tendo em vista a elaboração de políticas públicas sobre o tema proposto, como corolário do atendimento de seus objetivos.

Por ocasião da preparação do Encontro de Abertura da Campanha da Fraternidade 2012 (Fraternidade e Saúde Pública), foi delineada uma proposta de trabalho que passou por um processo permanente de qualificação. Dentre os aspectos que demandaram a atenção do GTI destacaram-se: os documentos relativos ao Projeto e às Edições Temáticas, a identidade visual do mesmo e das suas Edições, a definição dos canais de comunicação e a sua disponibilização, bem como a organização das atividades previstas no cronograma anual. Igualmente importante revelou-se o processo de construção das parcerias com diferentes instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil. O uso de diferentes canais de comunicação eletrônicos tornou possível a divulgação da iniciativa, a publicação dos resultados e a interatividade nas redes sociais. O alcance da proposta é dimensionado através da participação das Instituições de Ensino, do desenvolvimento do processo de reflexão/ação nas mesmas, sendo uma das expressões a participação no Concurso Cultural de Curtas, e na interação dos estudantes com o Parlamento, o Poder Público e a Sociedade Civil através da realização de Audiências Públicas.

A avaliação do Projeto, nos processos de planejamento e de execução, com a participação dos envolvidos é de fundamental importância para a sua qualificação. Juntos, Escola, Parlamento e Sociedade promovem cidadania.

2. Histórico

O Projeto Curta na Educação encontra suas raízes nos Encontros Estaduais de preparação da Campanha da Fraternidade promovidos pela Associação Estadual de Educação Católica do Rio Grande do Sul (AEC/RS) e, a partir de 2009, pela ANEC, que reuniam educadores das diferentes Regiões do Estado, com representantes das diferentes redes de ensino, do ensino privado e do ensino público.

Considerada a importância do despertar para a solidariedade em relação a problemas concretos que envolvem a sociedade brasileira, na busca de caminhos de solução, em 2011, a parceria firmada entre a ANEC e a CCDH, na organização do Encontro Estadual de preparação da Campanha da Fraternidade 2012, viabilizou a construção de um projeto com nova abrangência, congregando outras Instituições relacionadas à Educação e diferentes instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil.

Assim, com o encontro realizado no dia 25 de novembro de 2011, no Colégio Marista Rosário, em Porto Alegre, teve início o atual Projeto Curta na Educação, organizado com o objetivo de mobilizar o mundo da educação - crianças, adolescentes, jovens e adultos, de todas as redes de ensino -, por meio da reflexão e ação voltadas para questões de relevante interesse social, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania na defesa dos direitos fundamentais, a partir de temáticas propostas anualmente.

A primeira Edição do Projeto Curta na Educação, em 2012, recebeu a denominação Curta Saúde na Educação, com base na temática proposta pela Campanha da Fraternidade 2012, "Fraternidade e Saúde Pública". A segunda Edição Temática Anual, em 2013, foi denominada Curta Juventude na Educação, com base no tema gerador da CF 2013, "Fraternidade e Juventude". Curta Direitos Humanos na Educação é a denominação da Edição Temática 2014, com base no tema da CF, "Fraternidade e Tráfico Humano". Em 2015, a partir do tema "Fraternidade: Igreja e Sociedade", foi organizada a Edição Temática 2015, Curta Liberdade e Diversidade Religiosa. Está em curso a organização da Edição Temática 2016, com a denominação Curta Saneamento Básico, à luz da CF 2016, Ecumênica, cujo tema é "Casa comum, nossa responsabilidade".

3. Objetivos

As temáticas propostas anualmente pela CF pretendem despertar a solidariedade em relação a problemas concretos que envolvem a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução. O tema escolhido define a realidade concreta a ser transformada e o lema explícito em que direção se busca a transformação².

O Projeto Curta na Educação, ampliando o trabalho desenvolvido junto às Instituições de Ensino e Educadores com a finalidade de trabalhar as propostas da CF, pretende mobilizar crianças, adolescentes, jovens e adultos, de todas as redes de ensino, na reflexão e ação voltadas para questões de relevante interesse social, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania.

Objetivo geral

Refletir sobre a temática proposta pela CF, a partir do mundo da educação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania, através da produção de textos, vídeos e outros subsídios que sintetizem as reflexões propostas e as ações desenvolvidas a partir do tema gerador.

Objetivos específicos

- Criar espaços nos ambientes escolares para refletir sobre a temática proposta pela CF, através da compreensão do ambiente social e político, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania.
- Refletir sobre a temática proposta pela CF e as suas relações com os aspectos socio-culturais de nossa sociedade;
- Destacar a importância de acompanhar as ações da gestão pública, com a transparência na aplicação dos recursos disponíveis, especialmente nos projetos relacionados às temáticas propostas, particularmente no mundo da educação;
- Identificar a imbricação existente entre as realidades da educação e da temática proposta pela CF;
- Produzir Curtas, textos e outros subsídios sobre as reflexões propostas e as ações desenvolvidas a partir dos trabalhos em disciplinas específicas, em trabalhos interdisciplinares ou que envolvam a Escola como um todo;
- Promover a exposição dos Curtas e subsídios nos diferentes espaços escolares;
- Promover a escolha de Curtas para serem publicados no Site do Projeto Curta na Educação, representando as Escolas, conforme Regulamento;
- Realizar Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul sobre o tema da Edição Anual do Projeto Curta na Educação, com a participação da Comunidade Escolar;
- Apresentar durante a Audiência Pública os Curtas selecionados, conforme Regulamento;
- Participar da Audiência Pública, propondo ao Legislativo ações que promovam políticas públicas a partir das demandas identificadas no decorrer do processo.

Os objetivos relacionados até então não explicitam suficientemente a primeira estratégia, isto é, aquela de estreitar o relacionamento ideológico entre a Assembleia Legislativa e a Escola, envolvendo diferentes instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil, particularmente aquelas relacionadas com a Educação, não obstante a sua progressiva efetividade. Tal situação será redimensionada na preparação da documentação para a Edição Temática 2016, Curta Saneamento Básico.

² Cf. CAMPANHA DA FRATERNIDADE. In: WIKIPEDIA. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Campanha_da_Fraternidade>. Acesso em: 15 mai. 2015.



4. Metodologia

Quanto à metodologia, o Projeto Curta na Educação implica o atendimento simultâneo de procedimentos que envolvem tanto a sua organização, preparação, execução e acompanhamento pelo GTI, quanto a sua operacionalização, junto às Instituições de Ensino.

A adesão ao Projeto pelas Instituições de Ensino implica no desenvolvimento de atividades que permitam alcançar os objetivos propostos anualmente. Dentre outras que podem ser definidas junto às Escolas, é possível destacar:

- Reflexão, em grupo, com os alunos sobre a temática do Projeto com a identificação das principais questões relacionadas ao tema em questão, o exame das responsabilidades do Poder Público Municipal, Estadual e Federal e a proposição de sugestões e projetos para o tratamento da questão;
- Análise das questões escolares relacionadas à temática;
- Promoção de atividades para pais, professores e pessoas interessadas, que envolvam a comunidade escolar e desencadeiem um processo de sensibilização e reflexão sobre a temática;
- Destacar aspectos na comunidade escolar que contribuem para o cuidado que se deve ter em relação ao tema proposto;
- Produzir Curtas sobre as reflexões e ações, a partir dos trabalhos desenvolvidos em disciplinas específicas, em trabalhos interdisciplinares ou que envolvam a Escola como um todo, conforme regulamento;
- Utilizar a página da Edição Temática Anual do Projeto Curta na Educação no Facebook para compartilhar as experiências e criar espaços de interação entre os participantes;
- Propor a criação de um Grupo de Trabalho para acompanhar e dar continuidade aos encaminhamentos da Audiência Pública;
- Propor atividades que permitam conhecer e experienciar a dinâmica da Audiência Pública;
- Avaliação do processo estabelecido e dos resultados obtidos.

A organização do Projeto Curta na Educação, seu planejamento, execução e acompanhamento, a partir da primeira Edição, demanda, simultaneamente, a atenção a diferentes processos que são de responsabilidade do GTI, no atendimento aos seus próprios objetivos, dentre eles:

- Planejar, organizar, desenvolver e acompanhar as ações que operacionalizam o Projeto e suas Edições;
- Reunir profissionais vinculados à ANEC, CCDH e Instituições apoiadoras e parceiras, bem como voluntários, para estabelecer um processo de reflexão/ação que contribua com a operacionalização do Projeto;
- Refletir sobre temas e questões relacionadas ao Projeto, estabelecendo um espaço de intercâmbio de experiências que contribua para o fortalecimento das ações voltadas à realização do Projeto;
- Propor objetivos, estratégias e ações para ampliar a mobilização das diferentes redes de ensino na execução do Projeto, envolvendo crianças, adolescentes, jovens e adultos na reflexão e ação voltadas para questões relacionadas ao tema gerador proposto pela CF;
- Avaliar o planejamento, a organização e a execução das ações relacionadas ao Projeto;
- Colaborar na organização e na coordenação de atividades relacionadas ao Projeto.

Algumas atividades previstas no cronograma anual do Projeto, tal como a Encontro de Abertu-

ra, com a formação de multiplicadores, o Lançamento Oficial em Grande Expediente na Assembleia Legislativa e a realização de Audiências Públicas, são desenvolvidas com metodologia específica.

A metodologia de trabalho, tanto na organização quanto na operacionalização do Projeto, deve ser analisada e avaliada à luz da experiência de modo a qualificar os processos e a potencializar o alcance de seus objetivos.

5. Forma de avaliação

A avaliação do Projeto é prevista para ser realizada ao longo do desenvolvimento das Edições Temáticas, considerando aspectos como a participação dos educadores nos encontros de abertura, dos alunos na produção de Curtas, a interação nos espaços de comunicação no site do Projeto e nas páginas do Projeto e das Edições Temáticas no Facebook, a participação das Escolas e dos alunos nas Audiências Públicas, sejam elas Municipais/Regionais e/ou Estadual.

Considerando aspectos quantitativos, verificou-se uma pequena redução da participação de educadores nos Encontros de Abertura: 121 em 2012; 113 em 2013; 80 em 2014 e 82 em 2015. A inscrição de curtas aumentou da primeira para a terceira Edição: 14 em 2012; 50 em 2013; 43 em 2014, sendo que as inscrições estão abertas para a Edição 2015. Nas Audiências Públicas realizadas verificou-se a redução do número de estudantes participantes: 348 em 2012; 250 em 2013; 180 em 2014 - aquela de 2015 será realizada em outubro -, com a manutenção da média das Instituições representadas: 29 em 2012; 21 em 2013; 29 em 2014.

Para a avaliação da participação, tanto dos alunos quanto das Escolas, foram elaborados dois formulários específicos, encaminhados aos participantes do Concurso Cultural de Curtas e para as respectivas Instituições. Os alunos foram indagados sobre a existência de mobilização em relação ao Projeto na Escola, a motivação para participar do Projeto, a relevância da Edição Temática, a possibilidade de convidar outros jovens para participar da iniciativa, as atividades das quais participou com espaço para comentários. Especial destaque receberam as questões relativas ao Concurso Cultural de Curtas, contemplando o Regulamento, mudanças para as edições futuras e a alteração dos critérios de classificação, o tempo definido para as produções e o material de referência disponibilizado. Os alunos foram perguntados, também, sobre as condições oferecidas pela Escola para o desenvolvimento do Projeto e sobre as disciplinas que contribuíram para a abordagem do tema. Os alunos foram indagados, ainda, sobre o conhecimento do site do Projeto - www.curtanaeducacao.org.br - e sobre o grau de satisfação considerando acessibilidade, funcionalidade, informações, atualização, materiais e contato. Além disso, houve espaço para opinar sobre os canais que favorecem a divulgação do Projeto e, também, para comentar, sugerir, criticar e compartilhar ideias. Em 2013, o formulário contemplou a avaliação das atividades específicas em que cada um participou com a indicação de aspectos positivos, aspectos negativos e sugestões.

O formulário de avaliação institucional foi encaminhado, em um primeiro momento, àquelas com grupos inscritos no Concurso de Curtas e, posteriormente, às demais. Neste sentido perguntava-se sobre o conhecimento do Projeto e sobre a participação na Edição Temática do respectivo ano que, na hipótese negativa, solicitava a indicação das razões. Na hipótese afirmativa perguntava-se sobre o atendimento dos objetivos propostos, a metodologia e as atividades propostas, a participação nas atividades, as instâncias e as disciplinas envolvidas na Escola, bem como as condições e os recursos disponibilizados. Da mesma forma, as questões relacionadas ao site e à comunicação, apresentadas aos alunos, foram ajustadas para os profissionais da Instituição.



7. Bibliografia

Com o advento do Projeto Curta na Educação, os Encontros Estaduais de Preparação para a Campanha da Fraternidade foram ajustados para atender a nova proposta. Houve a alteração da denominação para Encontro de Abertura, com a manutenção de alguns elementos da metodologia de trabalho, particularmente aquela de realizar atividades com os educadores representantes dos segmentos educação Infantil e Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio tendo em vista o aprofundamento da temática e a elaboração de propostas de trabalho específicas para os respectivos níveis.

A construção das propostas de trabalho ou a proposição de pistas de ação, tanto no Encontro de Abertura, a partir da reflexão proposta na realização da Mesa Técnica ou da atividade específica junto aos educadores, nos Grupos de Trabalho voltados para os segmentos anteriormente indicados, quanto nas atividades promovidas pelo GTI encontra seu fundamento em diferentes subsídios e materiais relacionados ao tema anual, cuja referência é compartilhada nas atividades específicas e/ou através do site do Projeto, na área Material de Apoio.

7. Materiais necessários

Para o desenvolvimento do Projeto, dentre outros recursos, é necessário considerar como imprescindível a participação de alunos e educadores, com o envolvimento da comunidade educativa das Escolas e das famílias. Associada à esta mesma participação, necessária, está aquela das diferentes instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil relacionadas à Educação e também aos temas propostos.

Os mais variados materiais podem ser utilizados nas Edições Temáticas do Projeto, tais como músicas, arte, redes sociais, livros, palestras, internet, equipamento de áudio e vídeo, filmes, imagens, etc.

8. Número máximo de participantes

O Projeto Curta na Educação pretende mobilizar crianças, adolescentes, jovens e adultos, de todas as redes de ensino. No Estado do Rio Grande do Sul esta participação pode ser estendida, conforme o Censo Escolar da Educação Básica 2014³, a 1.920.917 alunos das Escolas de dependência administrativa Estadual, Federal, Municipal e Particular.

Este horizonte pode ser ampliado com a inclusão das famílias relacionadas a estes alunos, congregando toda a comunidade escolar. A organização desde a articulação dos parceiros, atuais e futuros, através do GTI pode ampliar a participação.

A participação nas atividades, conforme os dados apresentados na avaliação, considerando o universo escolar do Rio Grande do Sul, é mínima. No entanto, como fermento, a experiência feita é um convite a maximizar a participação nesta iniciativa que tem congregado diferentes instâncias do Poder Público, da Sociedade Civil, particularmente aquelas relacionadas com a Educação, e do universo Escolar em atividades que podem contribuir significativamente para construção de uma cultura onde, através do desenvolvimento do pensamento crítico e do exercício da cidadania, os direitos fundamentais sejam assegurados.

A participação e a interação através das redes sociais têm aumentado ao longo das Edições, particularmente através do uso do Facebook com página tanto para o Projeto quanto para as Edições Temáticas. A partir do dia 08 de julho de 2013 o Projeto passou a contar, também, com endereço próprio na internet, disponibilizando as informações necessárias para a participação e interação. Para cada Edição temática é disponibilizada área específica onde é possível acessar a agenda, notícias, realizar a inscrição de Curtas para o Concurso Cultural e acessar aqueles já publicados.

Consideradas apenas a visualização das páginas em que foram publicados os Curtas inscritos

³ Considerando apenas a Matrícula Inicial na Modalidade Regular é possível identificar os seguintes dados no Rio Grande do Sul: Pré-Escola: 157.558; Ensino Fundamental: 1.367.027; Ensino Médio: 396.332 (cf. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Censo Escolar da Educação Básica 2014. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2014.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

na Edição 2014, no período de 28 de julho a 07 de agosto de 2014, foram contabilizadas 32.427 visualizações de páginas, sendo 19.191 visualizações únicas, com tempo médio nas páginas de 00:01:59. Sistematizados os dados relativos à Edição 2014 será possível, através do confronto com a Edição em curso e aquelas futuras, verificar o aumento ou a redução da participação e/ou interação através deste importante canal de comunicação e suas integrações com outras redes sociais.

9. Parceiros e apoiadores

O Projeto Curta na Educação nasce da relação de proximidade entre a ANEC e a CCDH e a sua realização é enriquecida com a participação e o envolvimento de outras instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil, particularmente aquelas relacionadas à Educação, que se tornaram parceiros e apoiadores.

O contato com possíveis parceiros é realizado pelo GTI que, ao apresentar a proposta do Curta na Educação, solicita a adesão Institucional, a parceria e o apoio na realização do Projeto Curta na Educação e/ou de sua Edição Temática Anual. Os parceiros e apoiadores são convidados a divulgar em espaço Institucional o apoio firmado com o Projeto. É formalizada, também, a solicitação para que a Instituição passe a integrar o GTI através de representação, participando das reuniões ordinárias, realizadas no período de março a junho e de agosto a novembro, em semana do mês, dia, horário e local definidos anualmente.

Somaram-se ao Projeto, nas suas Edições iniciais, o Conselho Estadual de Saúde, o Sindicato do Ensino Privado no RS - SINEPE/RS, Conselho Estadual de Educação/RS - CEEEd/RS, a Secretaria Estadual da Saúde, Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões - MP/RS, o Centro de Apoio Operacional de Defesa dos Direitos Humanos - MP/RS, a UNDIME, o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos - CEEDHRS, o Setor de Pastoral da Educação da CNBB Regional Sul 3, a Pastoral da Juventude Estudantil, Comissão Permanente de Defesa dos Direitos Humanos da Procuradoria-Geral do Estado do RS - PGE-RS, o Serviço de Evangelização da Juventude - CNBB Regional Sul 3, a Secretaria de Justiça e dos Direitos Humanos - SJDH, o Jornal Mundo Jovem, a SP Produções e a NETFACE.

Diversas Instituições apoiadoras participaram das atividades do GTI, através de seus representantes, dentre elas: Colégio Santa Inês, Escola São Luís Guanella, Colégio La Salle Pão dos Pobres, Pequena Casa da Criança, Colégio Vicentino Santa Cecília, Escola Mãe Admirável, Colégio La Salle Canoas, Escola Nossa senhora de Fátima e o Instituto de Educação São Francisco.

As parcerias firmadas são divulgadas no site do Projeto na aba "Parceiros" com a inserção do logotipo institucional, ao qual é vinculado o link para o site da Instituição parceira. Na hipótese de participação no GTI o nome do representante consta da relação localizada na área reservada ao referido Grupo na aba "Realização" do site do Projeto. As parcerias são divulgadas também na página do Projeto no Facebook e nas páginas específicas das Edições Temáticas Anuais. As informações relativas aos parceiros podem constar também de outros materiais eletrônico e/ou impressos.

10. Conclusão

O Projeto Curta na Educação, com o seu desdobramento nas Edições Temáticas Anuais, estabelece uma relação de parceria entre as diferentes instâncias relacionadas à Educação no Rio Grande do Sul, as Escolas de todas as Redes, o Poder Público e a Sociedade Civil, e, em uma linha metodológica participativa, favorece o comprometimento de todos na defesa dos direitos humanos em suas respectivas áreas de atuação.

A construção de uma sociedade onde a justiça, a solidariedade e a paz encontrem lugar passa pela transformação da realidade atual através do comprometimento de todos na descoberta de soluções para os problemas concretos que envolvem a sociedade brasileira. O mundo da educação deve inserir-se, sempre mais, neste processo, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, particularmente dos alunos, lançando bases para uma nova cultura onde, de



fato, os direitos humanos, de todo as pessoas, sejam salvaguardados.

Referências

CAMPANHA DA FRATERNIDADE. In: WIKIPEDIA. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Campanha_da_Fraternidade>. Acesso em: 15 mai. 2015.

CURTA NA EDUCAÇÃO. **O Projeto - Curta na Educação**. Disponível em: <<http://www.curtana-educacao.org.br/o-projeto/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CURTA NA EDUCAÇÃO. **Perguntas - Curta na Educação**. Disponível em: <<http://www.curtana-educacao.org.br/perguntas>>. Acesso em: 15 abr. 2015

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2014.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

Diversificando a metodologia de ensino por meio de estações de aprendizagem

Francisco Carlos de Moura, MOURA FC. (CNSN)*
Cristina Maria Oliveira de Freitas, FREITAS CMO. (CNSN)**

Resumo

A diversificação da metodologia de ensino por meio de estações de aprendizagem, tem se apresentado como uma importante alternativa para a melhoria da qualidade do ensino em algumas escolas.

Essa proposta surge como uma alternativa ao ensino tradicional, que a muito tem se mostrado pouco atraente aos alunos que hoje encontramos em nossas salas de aula.

Comumente nos deparamos com estudantes que reclamam das aulas expositivas, por considerar as mesmas como cansativas e pouco atraentes.

No contexto tradicional do ensino, as aulas expositivas se apresentam como a principal metodologia empregada pelos professores, para tentarem atingir os objetivos de aprendizagem propostos.

Como uma alternativa para modificar a rotina das salas de aula, a proposta de diversificação da metodologia de ensino por meio de estações de aprendizagem, vem favorecer a uma melhoria no desempenho acadêmico dos alunos.

É importante ressaltar que o uso das estações de aprendizagem nos permite quebrar alguns paradigmas da educação, uma vez que tal proposta força ao ALUNO a assumir a postura de ESTUDANTE e o professor a de MEDIADOR. Quando diversificamos as metodologias, as AULAS perdem o formato passivo e tornam-se SESSÕES DE APRENDIZAGEM.

Para a caracterização de uma sessão de aprendizagem se faz necessário atentar para os seguintes pontos:

- 1) Desenhar um objetivo de aprendizagem que obedeça ao modelo smart, ou seja, um objetivo específico, mensurável, atingível, realístico e que se conclua em um determinado espaço de tempo;
- 2) Escolher um mínimo de três metodologias distintas, mas que possam ser empregadas para o atingimento do objetivo proposto (cada metodologia irá compor uma estação de aprendizagem, que devem ser trabalhadas simultaneamente);
- 3) Selecionar os recursos metodológicos adequados para compor as estações de aprendizagem pensadas para a sua proposta;
- 4) Cada estação deverá ter um objetivo próprio, mas que complemente o objetivo geral desenhado anteriormente;
- 5) Para a avaliação, escolha uma ferramenta que possa verificar se os objetivos propostos foram atingidos ao final da sessão de aprendizagem.

Para a organização do espaço de uma sessão de aprendizagem, a sala de aula pode ser dividida em pequenos setores, denominados de estações de aprendizagem, que contará com um objetivo a ser atingido pelo estudante, e um recurso metodológico que permitirá

*Graduado em Biologia e Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor de Biologia do Colégio Nossa Senhora das Neves. Coordenador Acadêmico Administrativo da Escola da Saúde da Universidade Potiguar - UnP - Laureate International Universities. prof.carlosmoura@gmail.com

**Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Itinerante da Subcoordenadoria de Educação Especial(SUESP) da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Rio Grande do Norte. Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora das Neves, Natal/RN. 3jcris@gmail.com



aos estudantes atingirem esse objetivo. Embora todas as estações tenham um objetivo próprio, estes são na realidade, etapas do objetivo principal desenhado para a sessão de aprendizagem.

Nesse formato, todos os estudantes, divididos em pequenas equipes, deverão passar por todas as estações, executarem as atividades propostas em cada uma delas, e posteriormente, no grande grupo, participarem da discussão do que foi aprendido.

Podemos perceber que a diversificação das metodologias de ensino em uma mesma sessão de aprendizagem (aula), oportuniza aos estudantes entender um determinado assunto, por oferecer diferentes formas e recursos de se apresentar um mesmo conteúdo, diferente do que ocorre com a metodologia da aula expositiva.

Um outro ponto que merece destaque é o fato desse modelo, colocar o estudante no centro do processo, o que empodera o estudante, tornando-o mais autônomo e responsável pela sua própria aprendizagem.

Nessa oficina, propomos apresentar e discutir com os participantes a eficiência do modelo de estações na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: metodologia de ensino, sessão de aprendizagem, metodologia ativa.

As competências do educador coach e a neuroeducação: uma alavanca para o diferencial das escolas católicas

Diva Ione Silva da Silveira, SILVEIRA DIS.

Resumo

A evolução de uma postura, ainda habitual, do professor como detentor do saber para uma postura integrativa de Educador Coach - onde este último serve como catalizador para o desenvolvimento do potencial do próprio aluno-, transforma e remodela o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, recentes descobertas da neurociência (estudo da mente e cérebro) aplicadas aos relacionamentos, nos autorizam a afirmar que a maneira como o mestre pensa, sente e se comporta é fator determinante na obtenção da colaboração e aprendizagem por parte dos alunos. O objetivo desta oficina é despertar a consciência do poder e da influência do professor para transformar sua interação com o estudante a partir do seu próprio pensamento e comportamento, dentro do conceito de NeuroEducação. Para alcançar este objetivo utilizaremos dinâmicas de grupo, exposição dos conceitos através de slides e reflexão sobre os temas apresentados. O resultado buscado é a autoconscientização de cada um dos participantes da oficina sobre onde ele tem colocado o foco da sua atenção prioritária, se na informação ou se na sua interação com os alunos e dos instrumentos que ele dispõe para ser um Educador Coach.

Palavras-chave: Educador coach, neuroeducação, influência.

O futuro da educação passa, inevitavelmente, por uma reavaliação da relação e interação entre professor e aluno, independentemente da metodologia pedagógica utilizada.

Nesta oficina teremos a oportunidade de conhecer, refletir e aprender sobre a essência da NeuroEducação, assim como também dos principais instrumentos do processo de coaching.

Objetivos:

- Oferecer aos educadores presentes na oficina uma inovadora e eficaz abordagem da educação, a NeuroEducação, com efetiva aplicabilidade nas escolas católicas.
- Apresentar as cinco dimensões essenciais, segundo os preceitos da neurociência, para o educador que busca proporcionar o ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

*Sênior Coach



• Despertar a consciência do poder e da influência do professor para transformar sua interação com o estudante a partir do seu próprio pensamento e comportamento.

Métodos:

Vivencial através de dinâmicas de grupo, exposição do conteúdo através de apresentação de slides, reflexão e autoquestionamento sobre os temas e conceitos trazidos na oficina.

resultados e conclusão:

- Provocar uma quebra de paradigmas do participante sobre seu papel como educador, o qual sairá da oficina questionando e refletindo sobre sua atual visão e ação no mundo.
- Possibilitar ao educador uma auto avaliação do quanto sua visão sobre seu papel está alinhada com o diferencial da educação católica, possibilitando assim mudanças importantes na sua atitude, comportamento e desempenho.
- Trazer conscientização aos educadores e participantes da oficina sobre onde eles têm colocado o foco da sua atenção prioritária, se na informação ou se na sua interação com os alunos. Desta forma facilitando uma formação integral, humanizada, plural e diversa do estudante.

A participação dos congressistas nesta oficina dará a eles a oportunidade de conhecer e experimentar uma amostra do programa de formação EDUCADOR COACH. Este representa um evolucionário caminho de desenvolvimento continuado para o aprofundamento e aperfeiçoamento de uma educação comprometida com a formação do ser humano para a vida, não apenas para um determinado cenário.

O programa Educador Coach propõe uma visão diferenciada da relação do professor com o aluno e preserva aquilo que existe de mais relevante e valioso na escola católica. Dentro desta visão, o professor tem primordialmente o papel de facilitador, de catalisador do desenvolvimento do potencial latente de cada criança/jovem.

Ao aprender a utilizar as ferramentas do coaching, em vez de oferecer respostas prontas, o docente insere na sua prática diária o hábito de fazer perguntas não convencionais que permitem ao aluno suas próprias autodescobertas. Ao mesmo tempo, a adoção do modelo mental de educador coach facilita ao professor o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que influenciam a criação de um ambiente de colaboração, motivação e aprendizados coletivo.

As competências desenvolvidas pelo educador coach servem para ampliar e aprofundar a interação entre educador e educando de forma que o legado, a marca deixada pelo mestre no aprendiz seja significativa e indelevelmente positiva.

A educação para o pensar: Na reflexão como método de aprendizagem da escola e para a vida

Geverson Luz Godoy, GODOY GL.*
Luciano Tartari Neto, TARTARI NETO L. **
Márcio Nabarr Lopes, LOPES MN.
Pedro Lucino, LUCINO P.***
Silvio Wonsovicz, WONSOVICZ, S.****
Victor José Caglioni, CAGLIONI VJ.*****

Resumo

O ensino filosófico, desde as primeiras séries, deve considerar a realidade como um todo. Porém, é possível pensar em tudo o que existe? A Filosofia estuda o ser humano, a liberdade humana, como se dá o conhecimento no ser humano, questões éticas, políticas e estéticas. Podemos ainda voltar essa problemática do conhecimento, discorrendo sobre a educação e seus desafios. Tecendo um rápido olhar conjuntural, percebemos que as grandes transformações da humanidade, aconteceram no confronto e socialização de culturas, partilhas de experiências, muitas vezes imposições religiosas-morais, concepções políticas e sociais estranhas a tudo aquilo que se apresentou como verdades. Frente a todas essas releituras da realidade, as Instituições sociais, em especial, instituições educacionais, são desafiadas a ler a realidade e se adaptarem frente a pluralidade de possibilidades que se apresenta hodiernamente. O bom uso da argumentação e a reflexão perspicaz são nossas ferramentas genuínas e por isso aplicamos o lema: “aprender a aprender” com o bom uso dos porquês para questionar as realidades e obter assim o máximo proveito para compreender o espaço que nos apresentamos e somos convidados a responder e conhecer todos os dias.

Palavras-chave: educação, argumentar, refletir.

Introdução

A educação é um tema amplo que já rendeu muitos estudos sobre sua aplicabilidade, metodologia e principalmente, como ferramenta de transformação do ser humano, nas diversas dimensões que o edificam.

*Pós em Psicopedagogia
**Pós em Psicopedagogia
***Pós em Gestão Escolar
****Doutor em Filosofia
*****Mestre em Sociologia



O programa Educação para o Pensar foi organizado para despertar em todos que se interessarem (professores, estudantes, comunidades escolares e sociais) ao bom/bem pensar, aprimorar as capacidades de refletir e aprender. Assim, nos comprometemos à construir um projeto pedagógico para a cooperação reflexiva, buscando os fundamentos históricos e matrizes filosóficas que embasam a concepção e aprendizagem destacando sua originalidade política, ética, estética e cultural modernas.

A Filosofia passa assim, a ser uma ferramenta de interpretação da realidade dentro das informações que temos, colhidas no itinerário. O bom uso argumentativo serve para que a realidade seja develada, compreendida e repensada da melhor maneira possível. Quando citamos a palavra argumento, nos dispomos ao bom uso dos porquês. A palavra chave do conhecimento é a inquietação frente ao desconhecido. O método do uso dos porquês, nos faz questionar e descobrir o “quefazer” filosófico-pedagógico que permite aprender, inovar, compreender e reaplicar.

As escolas são convidadas para ampliarem com profundidade, seu papel de formadoras de opinião, cidadãos responsáveis, educados, comprometidas com uma visão aberta, embasada na visão pedagógica libertadora, questionadoras que transformam a vida de crianças, jovens, adultos. Quando propomos uma postura inovadora, temos como pano de fundo a situação atual da educação. Para analisarmos de uma maneira geral e rápida, portanto, é um ponto de vista sobre as realidades que enfrentamos, questionamos e resignificamos, nos propomos a uma análise de conjuntura e apresentação de algumas reflexões e apontamentos.

Vivemos fases intermináveis de crises em todos os setores. Em especial, na área educacional, essas crises são profundas e perpassam os meandros das instituições sociais, políticas, econômicas etc. Sofremos uma crise educacional onde as instituições de ensino não promovem mais a educação, aprendizagem, reflexão, mas apenas aplicam a manutenção econômica e estruturais. Mantêm-se uma visão de cultura duvidosa, muitas vezes preconceituosa do poder, do interesse monetário, e a visão desacreditada de dias melhores. Infelizmente, vivemos um clima de “quanto pior, melhor”. A imposição de um espírito capitalista, que trata o ser humano como mercadoria, acaba afetando a educação e as instituições educacionais. Por um lado é preciso se adaptar a lei da melhor oferta e valorização do produto que é oferecido, no caso, a educação. Por outro lado, é preciso sobreviver frente a duras cargas tributárias, desvalorização dos profissionais educadores etc. Frente a essa situação, questionamos a imposição da educação como produto. As ações dessa imposição gera Instituições educacionais que trata sua “clientela” não como pessoas, mas apenas vendo “cifrões”. Nessa reviravolta de valores, começa-se a acreditar que tudo é mercadoria. Não temos mais um norte para seguir, ou, uma solução a curto prazo dos problemas educacionais. As críticas as pedagogias são ferrenhas, porém, não se apresenta inovações originais. As pedagogias tradicionais, modernas e libertadoras, pelo menos, não tratavam e não tratam pessoas como mercadoria, mas, valorizam a pessoa humana e suas ações como protagonistas da aprendizagem. Não estamos defendendo uma pedagogia tradicional da imposição ou do medo, nem propomo inovações milagrosas, mas da situação valorativa que se aplicava. (Cf. NUNES, Cesar: **Educar para a emancipação**. Florianópolis. Sophos, pp.43 a 47).

Vemos grupos internacionais comerciais e educacionais que perceberam a educação no Brasil fragilizada, como negócio rentável. Grupos estrangeiros compram direitos de publicações, sistemas educacionais, editoras como se fossem “bibelôs” colecionáveis. As ações acontecem como se fossem peças em um grande tabuleiro de xadrez. Cada jogada é pensada, medida e pesada, apenas com olhar ao lucro fácil. Cada peça é movida depois de análises minuciosas de lucros reais e educação de menos.

Se fosse apenas a crise educacional que se apresenta, ainda tem outros setores que influenciam diretamente. As instituições educacionais estão sendo afetadas pelas crises políticas que por sua vez são influenciadas pela sociedade globalizada, pautada em valores econômicos da sociedade moderna ou pós moderna. Percebemos uma crise de valores diante do cenário político. Na falta de líderes políticos que defendam uma distribuição de renda justa, valorização

dos trabalhadores, ainda temos que conviver com a corrupção. Não é novidade que política e interesses particulares andam de mãos dadas. As mídias apresentam todos os dias escândalos éticos e financeiros. Por um lado o sistema democrático, atual em nosso país, deixa lacunas para pessoas mal intencionadas colocarem apenas seu “bel prazer” como bandeira de defesa e trabalho. Outro problema que persiste, é falta de fiscalização dos partidos políticos que impõem medidas duvidosas, certezas de impunidades e jogo de interesses econômicos que se sobrepõem sobre o político. Vivemos incertezas, crises em todos os setores e apenas uma verdade tende a aparecer: Que o crime compensa, e cada vez mais, a máxima: “quem pode mais chora menos” se torna premissa verdadeira.

Outro fator que impõem uma visão “quadrada” a todos, são as mídias. Hoje programas televisionados, conteúdos suspeitos, triunfalistas, sensacionalistas e mensagens subliminares sugerem como devemos pensar, estudar, agir, vestir, falar e acreditar que é verdadeiro ou falso. A escola não está imune a modismos da indústria cultural. Hoje a escola também está aberta a sugestões duvidosas e teores amorais do interesse econômico que fomenta um discurso falso de liberdade e poder.

O avanço da tecnologia e inovações superaram a mídia televisionada e escritas e apresentaram a novidade da internet. Hoje, as redes e internet propoem um “mundo virtual”, onde podemos assumir qualquer papel e desempenhá-lo como quiser, multiplicando uma ação em milhares e até milhões de cliques. Fama, reconhecimento são confirmadas por curtidas e comentários de estranhos. Se fosse apenas essas situações, poderíamos nos conformar e dizer que é mais um alento as mentes ansiosas. A internet, possibilitou criar um mundo paralelo que não tem regras e que tudo podemos.

Claro, não podemos “demonizar” as mídias, redes e internet, mas devemos ter uma visão consciente e reflexiva a respeito do bom/bem uso em prol de uma educação de qualidade, formação contínua de professores, informação e qualidade de vida.

A escola do futuro percebe nos desafios, possibilidades de adaptações e crescimento consciente. Apesar da perplexidade que as situações conjunturais nos impoem, as instituições educacionais repensam novas ações para recuperar uma escola humana, dialógica, reflexiva e emancipadora. Repensar novas ações requer planejar o presente, avaliar o passado e projetar um futuro cada vez mais próximo. Repensar a educação de hoje, nos desafia ainda a repensar nossas ações frente à natureza, cuidado com o planeta terra, nossa única casa. É preciso repensar ações sustentáveis, onde as instituições sociais possam se unir com ações éticas, políticas, sociais, econômicas e práticas. É preciso saber cuidar, repensar e discutir sobre possibilidades de uma economia solidária, onde não sigamos as regras capitalistas agressivas que nos tornam irresponsáveis e consumidores desavergonhados do superfluo.

Se faz necessário educadores preparados para uma realidade em constante movimento e transformação. O Programa Educação para o Pensar propoem ações transformadoras através da interdisciplinaridade, tendo como disciplina mãe a Filosofia. Por isso defendemos a Filosofia Viva, pautada em valores éticos, cristão, pedagógicos, políticos, sociais

[...] De fato, para nós, a Filosofia e a Educação consubstanciam uma só finalidade, quando confrontadas com a realidade de refletir e educar os homens para a emancipação na sociedade. Se lograrmos resgatar uma filosofia que se realize e se efetive como uma teoria da transformação do mundo, a partir da consideração dos fundamentos materiais da realidade em que vivemos e existimos, teremos encontrado a independência articulada entre o projeto filosófico e o projeto educacional ou pedagógico de um determinado tempo e sociedade. Nosso tempo não tem sido fácil de dar-se a conhecer em seus sinais e formas de apresentação. Quase que por uma filoso-



fia negativa, aos moldes da teologia negativa medieval, temos tido mais sucesso e público em ouvir e dizer o que não é ou, ainda, o que já foi, do que perscrutar o que seja o mundo em que vivemos[...]. A possibilidade que apontamos é a necessidade de uma Filosofia da Práxis e uma Pedagogia da ação.

Cf. NUNES, Cesar: **Educar para a emancipação**. Florianópolis. Sophos, 2003, pp.85ss.).

Seguindo essa linha de pensamento, concebemos o entendimento e aplicação de uma Filosofia Viva com uma proposta Pedagógica inovadora. Buscamos desvelar e recuperar a visão humanizadora das instituições de ensino. Complementando as ações propostas, organizamos a concepção de Educador Reflexivo, como a pessoa que a luz de suas práticas, seus saberes a incessante busca da formação continuada, permanente, de qualidade e abertos a ouvir, aprender, reaprender, transformar, ampliar a capacidade de informações, postura moral-ética, virtudes e ações cristãs.

(Cf. PAIVA, Angela: **Educadores Reflexivos: escola feliz**. Florianópolis, Sophos, 2003, pp.57ss.).

Objetivos

Proporcionar a formação permante promovendo cidadãos reflexivos, conscientes, aprendentes que transcendam à sala de aula, transformando-a em comunidade de aprendizagem investigativa.

Aducação para o Pensar ajuda a otimizar a Reflexão e ser vista como método de aprendizagem, na escola e para a vida.

Métodos

Partimos do viés que a Reflexão, concebida à luz da Filosofia e Pedagogia promova a conscientização dos educadores. O bom uso dos Porquês como organização do conhecimento e método de questionamentos e aprendizagem são aplicados em todos os materiais, cursos a distâncias e presenciais. Concebemos o ser humano como sujeito formado e transformado por dimensões que conduzem a vida, ações, pensamentos e posicionamentos a serem tomados.

Educar para o Pensar, transforma educadores, estudantes, escolas e a aprendizagem.

Todas nossas ações metodológicas partem do princípio da reflexão, partilha da aprendizagem, diálogo, prática, projetos educacionais, estudos dirigidos etc.

Resultados

Nos 25 anos de história do Centro de Filosofia Educação para o Pensar e Editora Sophos contamos com parcerias escolas das mais diversas redes de Educação no Brasil: Vicentinas, Santa Doroteia, Salesianos, La Salle, Imaculado Coração de Maria, Divina Providência, Passionista, Jesuíta, Claretiana, Notre Dame, Maristas, Metodistas, Luteranos, Batistas etc..

A abertura das instituições ao Programa Educação para o Pensar e aceitação do método e ações, vem sendo corroborada todos os anos na prática. Quando uma instituição de educação nos procura ou somos requisitados a realizar uma visita de apresentação, nos propomos a colocar toda nossa estrutura a disposição. A troca de experiências e as ações são oferecidas sem medo de não ser cumpridas ou aceitas, mas organizadas para que enriqueça a escola, professores e toda comunidade escolar.

O Centro de Filosofia apresenta um completo acervo de materiais para educação de Filosofia desde as séries iniciais até as finais, bem como materiais didáticos, materiais para educadores, pais e para todos que queiram compreender um pouco mais as maravilhas de aprender a aprender.

Conclusão

A Educação para o Pensar ajuda a otimizar a Reflexão e ser vista como método de aprendizagem, na escola e para a vida.

Concluimos que escola reflexiva é a instituição que tem como proposta pedagógica um projeto educacional voltado para a formação humana, reflexiva-emancipadora, cristã, construída com a formação de professores abertos, conscientes a aprendentes.

Nos vinte e cinco anos de história, o Centrp de Filosofia está mais que preparados para responder aos desafios e anseios da educação contemporânea.

Heráclito, filósofo pre socrático, em uma de suas máximas ousou a dizer que “Tudo muda, tudo passa, nada permanece”. Ousamos a afirmar que o ser humano e o tempo são companheiros e ao mesmo tempo incompatíveis.

(Cf. WONSOVICZ, Silvio. Programa Educação para o Pensar: Filosofia com crianças, Adolescentes e Jovens. Florianópolis. 3º volume. Sophos, 2005, pp.119ss.)

Referências

PAIVA, Angela. **Educadores Reflexivos, escola feliz**. Florianópolis: Sophos, 2003.

WONSOVICZ, Silvio. **Crianças, Adolescentes e jovens filosofam**. 2º Volume. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Programa Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens**. 3º Volume. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia Viva**. Florianópolis, Sophos, 2014.



Como ter alunos éticos, sinérgicos e proativos?

Thaís de Almeida Rosa

Resumo

Buscamos na vida em sociedade indivíduos que saibam resolver problemas, sejam positivos, criativos, sustentáveis, responsáveis, confiantes, argumentativos, entre tantos outros atributos, mas não levamos estes quesitos em consideração na formação dos mesmos. O desejo de pais e de todos que nos circundam é que nossos alunos sejam formados em sua integralidade, educandos que saibam se colocar diante da vida. À frente de uma dinâmica social que visa o ter e não o ser, a proposta desta oficina é, à luz da contemporaneidade, desenvolver alguns mecanismos para estimular em nossos alunos intermediados por seus professores valores esquecidos, inculcando diariamente neles princípios que proporcionem uma prática ética, proativa e sinérgica esperada por seus responsáveis e desejado pelas instituições escolares. O objetivo é planejar, intencionalizar e fortalecer dentro do ambiente escolar o ensino de princípios atemporais e universais perseguidos por uma sociedade que atualmente intensifica uma cultura materialista, mas que exige cidadãos e profissionais éticos, sinérgicos e proativos. O desenvolvimento de um discurso expositivo dialogado conduzirá uma série de dinâmicas e vídeos motivacionais que promoverão a construção do pensar reflexivo do modo de educação de nossas crianças e jovens obedecendo uma sequência com os seguintes subtemas: - Diálogo sobre ética, proatividade e sinergia / - A sociedade do ter e não do ser (atividade – A mala dos valores) / - O que os pais desejam X o que a escola espera (atividade – Construindo com palitos) / - Princípios na sala de aula. Pretende-se ao final desta oficina motivar a iniciativa de novas posturas dentro das escolas para que nossos alunos sejam de fato formados na sua integralidade e respondam ao que a sociedade atual, contraditoriamente, exige, mas não pratica. A mudança de postura e o estímulo dentro da escola promovem o envolvimento dos alunos e a valorização de suas habilidades, afinal espelham-se em princípios praticados por seus educadores em sala de aula e não apenas mencionados em momentos aleatórios. Com intenção e planejamento podemos alterar a cultura do descartável intrínseca na contemporaneidade refletida na escola e retomarmos os princípios almejados para a formação de nossos futuros cidadãos e profissionais.

Palavras-chave: comportamento, ética, valores.

Colégio Passionista São Paulo da Cruz / UNIESP, pós-graduada em psicopedagogia pela CEUCLAR, extensão em coordenação pedagógica pela PUC/SP, graduada em Direito, Filosofia e Pedagogia, experiência em direção escolar, coordenação e atualmente docente universitária (UNIESP) e da educação básica (CPSPC) e palestrante.



Objetivos

Diante de uma sociedade altamente carente de princípios a proposta é desenvolver na escola situações que auxiliem na difusão de conceitos a fim de que se tornem atitudes concretas para que alunos, pais e responsáveis, comunidade educativa e demais envolvidos no processo possam estabelecer relações mais humanas e sinceras. Ao planejar situações que promovam modificação de atitudes dos educandos criamos uma rede transmissora de mudança em toda a sociedade, vez que estamos trabalhando com a formação de indivíduos que serão em um futuro próximo novos formadores de opiniões.

Sabe-se que a aprendizagem é muito mais eficaz quando é exemplificada e não apenas teorizada, assim a ação muitas vezes vale mais do que palavras. Contudo, as atitudes a serem promovidas pela escola devem ser intencionais, é necessário que saibamos o que queremos e quais objetivos almejamos no final da trajetória.

Pretende-se fortalecer uma sociedade atualmente enfraquecida pela ausência de valores, ética, atitudes positivas e posturas que estimulem ações que aproximem as pessoas pelo que são e não pelo que tem, onde se possa resgatar a parceria entre família e escola sem cobranças absurdas e transferência de papéis na busca de seres humanos efetivamente “humanos”.

As relações humanas estão fragilizadas e a escola é o lugar onde efetivamente refletem-se essas situações de desigualdade, futilidades e materialidade em excesso. Ausência de respeito, a necessidade de todos serem iguais para serem aceitos, a escravidão diante das tecnologias está matando nossos alunos que já não pensam e não tem opinião, vivem dos “achismos” e das ideias impostas por uma sociedade materialista, mas que exige em sua estrutura pessoas fora dos padrões impostos por ela mesma.

Ética, proatividade e sinergia são palavras que representam as atitudes esperadas no ambiente corporativo, mas podem com facilidade serem inseridas no contexto educacional e promoverem mudanças sociais.

Metodologia

Diante dos objetivos propostos e da necessidade da prática para dinamismo desta oficina, pretende-se a condução em etapas que proporcionem um sequência lógica de ideias ao mesmo tempo que despertem a inquietude e a necessidade de mudança na forma de pensar e agir dos educadores e demais atores do sistema escolar no intuito de resgatarmos nossas famílias despertando atitudes mais participativas e estruturadas na mesma vertente em que com a prática teremos alunos mais humanos e alicerçados nos pilares dos princípios de convivência social.

Os princípios podem diferir entre as pessoas, mas a ideia é que possamos difundir dentro da escola aqueles que formem cidadãos responsáveis e que atuem de forma a conviverem harmonicamente consigo e com a sociedade em que estão inseridos.

Nossa sociedade está em crise o que antes era sólido, intransponível e seguro atualmente é volátil, inconsistente e vazio. Como a instituição escolar pode auxiliar neste equilíbrio é a grande questão que levantamos com esta produção.

Diálogo sobre ética, proatividade e sinergia

Para que possamos discutir questões éticas, proativa e sinérgicas, é necessário sabermos os conceitos e significados dessas palavras para que possamos utilizá-las com propriedade e conhecimento.

Ética

Etimologicamente a palavra ética vem do grego *ethos* que significa modo de ser, caráter.

Ao falar de ética é impossível não nos lembrarmos das ideias de Aristóteles que define a ética como a ciência das condutas, sem tanta exatidão que as demais ciências, uma vez que se

envolve com assuntos passíveis de modificação. Na visão aristotélica a ética não se preenche com aquilo que no homem é essencial e imutável, mas sim do que pode ser conseguido por ações repetidas, disposições adquiridas ou de hábitos que constituem as virtudes e os vícios. Apara Aristóteles a função da ética é possibilitar a conquista da felicidade.

Para Mário Sergio Cortella, filósofo contemporâneo, *“ética é o conjunto de valores e princípios que usamos para responder a três grandes questões da vida: (1) quero?; (2) devo?; (3) posso? Nem tudo que eu quero eu posso; nem tudo que eu posso eu devo; e nem tudo que eu devo eu quero. Você tem paz de espírito quando aquilo que você quer é ao mesmo tempo o que você pode e o que você deve.”*

É preciso esclarecer também que ética é diferente de moral, entretanto, ambos os conceitos caminham juntos quase que em uma interdependência. Entendamos ética como o conjunto de princípios e valores de um indivíduo que tem por função orientar suas condutas, enquanto a moral é a prática dessas condutas éticas. Para encerrarmos este conceito cabe dizer que ética é um princípio colocado em prática pela moral.

Proatividade

Proatividade origina-se da palavra inglesa *proactive* que consiste em um termo técnico em psicologia que recorre às inibições causadas em uma fase de aprendizado prematura.

Ser proativo é assumir posturas ou tomar decisões para resolver situações problemas antes que ocorram, antecipar –se diante das situações e necessidades futuras, assumindo para si as responsabilidades destas condutas independentemente de ter dado origem ou não a elas. A principal característica do proativo é manter o seu foco e seus esforços em situações onde efetivamente podem interferir positivamente.

Para Stephen R. Covey, autor de diversos livros entre eles os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes, proatividade “consiste em sermos responsáveis por nossas próprias vidas. Nosso modo de agir resulta de decisões tomadas, não de fatores externos. O comportamento de uma pessoa proativa é produto de sua própria escolha consciente, com base em valores, e não resultado de um condicionamento. (...) A abordagem proativa prescreve a mudança de dentro para fora. Sempre que achamos que o problema está lá fora, este pensamento em si é o problema”.

Sinergia

Sinergia é um termo grego *synergía*, que significa cooperação. Podemos dizer que representa o momento em que o todo é maior que a soma das partes, onde todos os envolvidos agem de uma mesma forma para atingirem determinados objetivos.

Ser sinérgico é trabalhar em equipe visando o bem comum, o bem de todos, quando agimos com sinergia não existe “eu” ou “ele”, mas sim “nós”.

Assim a educação pautada em princípios requer participação de todas as partes envolvidas com o educando, família e escola precisam ser éticas, proativas e sinérgicas para nortear esse caminho aos filhos – alunos.

A escola tem assumido a missão de apresentar esses princípios aos educandos, que vem desprovidos destes conceitos, pois a primeira célula, família, não os apresenta em seus lares. Estamos carentes de formações sociais que oportunizem momentos de sinergia entre si para desenvolvermos crianças e jovens éticos e proativos e, não o que atualmente vivemos, antiéticos e reativos.

Ensinao o que um dia aprendemos. A questão é: o que podemos ensinar que pode ser aprendido

A sociedade do ter e não do ser

No mundo de hoje onde tudo é possível e acessível, nos preocupamos com conquistas materiais e esquecemos que para alcançarmos nossos objetivos e desafios devemos ter ética e princípios que devem ser ensinados pela família e reforçados pela escola.

Nossa sociedade hoje valoriza o ter no lugar do ser, as pessoas valem pelo carro que possuem, pela marca que usam, pelo lugar onde moram e não pelo que efetivamente fazem para serem “presentes”, dadas na vida de outros seres humanos. Não assistimos no noticiário o que de bom a sociedade realiza,



não valorizamos o sorriso, o carinho, o respeito. Pagamos um preço alto para atingirmos status social, transformamos pessoas em coisas. Na sociedade moderna amamos as coisas e usamos as pessoas. Como podemos mudar essa realidade?

A família é o ponto de partida, é a base, a sustentação do indivíduo. A base está fragilizada. São os pais os primeiros a apresentar princípios às crianças e amplia-los ao longo da vida.

Devemos ter cuidado em não substituir atitudes, o diálogo e atenção por objetos e bens materiais, a família e a escola são exemplos de referência para essas crianças e jovens.

Ser exemplo em princípios e atitudes contribui para a formação de uma sociedade mais humanizada e menos escravizada, comprometida com o respeito, ética e sinergia.

Precisamos resgatar a família e seus princípios, neste sentido a escola é parceira inseparável.

Dinâmica - Arrumando a mala

Será entregue aos participantes um kit, chamado kit da felicidade, contendo os objetos descritos no texto abaixo que será lido em voz alta. Os participantes acompanharão a leitura e retirarão do kit os objetos solicitados para com eles estabelecermos um momento de reflexão.

Arrumando a mala

Quando sua vida começa, você tem apenas uma mala pequenina de mão. À medida que os anos vão passando, a bagagem vai aumentando, porque existem muitas coisas que você recolhe pelo caminho e vai acumulando.

A um determinado ponto do caminho, começa a ficar insuportável carregar tantas coisas, a bagagem pesa demais, então, você terá que escolher...

Pode escolher ficar esperando que alguém lhe ajude, mas não se esqueça, todos já carregam a sua própria bagagem talvez tão pesada quanto a sua. Você pode escolher seguir adiante com todo o peso na bagagem... Mas não vai ser fácil.

Mas, você também pode escolher aliviar o peso, tirando da mala aquilo que mais está pesando.

Mas o que tirar? para isso terá que arrumar novamente a mala ...

Veja o que tem dentro:

De repente, encontra algo pesado. Você faz força para tirar... É a raiva, e como ela pesa!

Aí, você começa a tirar mais coisas que são muito pesadas de se carregar: incompreensão, medo, pessimismo, ódio, irresponsabilidade, preguiça, mau humor, baixa auto-estima, falta de religiosidade, insegurança, tristeza, vícios, comparações com a vida do outro, inveja, desânimo, mais desânimo Mais desânimo!!! Parece não ter fim.....

Mas você tira quase tudo da mala.... Agora ela está bem leve, veja o que sobrou no fundo da mala, que estava escondido pelo peso das outras coisas: aparece um sorriso, que estava sufocado pela tristeza, aparece o amor que o ódio estava esmagando. Percebe que depois que tirou o mau humor, apareceu muita amizade, amizade...

Nossa! Tem bastante e, curioso, não pesa nada.

Você percebe que ainda tem muita bagagem, mas não pesa quase nada.

Admirado, você tira tudo da mala, não sabia que lá dentro podia caber tanta coisa que pesava tão pouco. Procure então o que sobrou:

- Um elástico? Sim, lembrando seu círculo de amizades. Ele poderá ficar grande ou pequeno, conforme sua capacidade e desejo de se relacionar com os outros.
- Uma fita dourada? Representa a sua família e os amigos mais íntimos. Eles valem ouro!
- Um clip? Usado para juntar todos os ensinamentos e experiências positivas da sua vida.
- Uma borracha? É melhor apagar todo o mal-entendido. Ela representa o perdão, um coração aberto, sem preconceitos.
- Um doce? Para adoçar a sua vida, pois isso é fundamental!

Utilize esse kit na sua vida e ...seja muito feliz!

Sempre que notar que está pesada demais... Reorganize sua bagagem da vida. Não se acomode, faça essa arrumação mais vezes, pois o caminho é muito, muito longo, e sua bagagem poderá pesar novamente.

O que os pais desejam X o que a escola espera

Muitos pais estão preocupados com o fato de seus filhos serem hiperativos, possuírem déficit de atenção, necessitando de um cuidado médico-psicológico especial. O que tenho observado é que a maioria dessas crianças são, na verdade, mal-educadas, apesar de bem-criadas.

Criar uma criança é fácil, basta satisfazer-lhe as vontades. Educar é mais trabalhoso. Trata-se de prepará-la para viver saudavelmente em sociedade, o que significa que não basta ser inteligente, a criança precisa ter ética.¹

Atualmente está muito claro que muitas famílias esperam que a escola seja a solução de todos os seus conflitos e problemas.

Não existe uma preocupação com a qualidade de tempo que oferecem, tão pouco com a forma que utilizam para educar e transmitir princípios.

As famílias cobram da escola atitudes que tornem seus filhos seres humanos melhores e bem vistos na sociedade. A escola por sua vez, espera receber alunos de princípios e adequados as normas sociais.

Diante deste impasse, as consequências sobram aos filhos-alunos que ficam sem respaldo de ambas as instituições.

A dinâmica descrita abaixo e a ser apresentada na oficina visa proporcionar um momento onde cada participante possa se colocar no lugar do outro em uma analogia a necessária parceria entre família e escola para que os objetivos propostos sejam alcançados. Essa atividade desenvolverá a comunicação verbal, a criatividade, o poder de persuasão e influência, resolução de problemas e tomada de decisão.

Construindo Figuras Com Palitos

Objetivos

Trabalhar comunicação, planejamento, estratégia e o saber lidar com pressão.

Material

Slide, foto ou desenho de uma figura construída com palitos. Palitos de sorvete, fósforo ou de dente.

¹Içam Tiba, Disciplina – Limite na medida certa. (Integrare Editora, 2006.), 108.



Desenvolvimento

O facilitador mostra ao grupo um slide, foto ou desenho de uma figura previamente preparada com palitos.

Pede-se que os participantes formem duplas onde uma pessoa deverá ficar sentada de frente para outra (entre elas haverá uma mesa para a construção da figura). Uma das pessoas deverá estar com os olhos vendados e a outra irá apenas utilizando a verbalização, olhar a figura do slide e passar as orientações ao seu par de como montar a figura (o parceiro da dupla que estiver falando as instruções deverá considerar que ele estará vendo a figura pelo ângulo oposto ao do construtor). A figura deverá ser montada de frente para o construtor.

As duplas que terminarem irão observar os que ainda não terminaram sem interferir e nem dar dicas.

Caso percebam que podem colaborar, o facilitador pode permitir que apenas um dos observadores vá fornecendo as dicas para o comunicador (instrutor de cada dupla), em voz baixa, para que ele analise a informação e decida repassar ou não a informação ao seu companheiro de dupla.

A dinâmica termina quando todas as duplas terminarem a montagem do desenho ou quando o facilitador achar propício, para o caso de demorar demais.

Princípios na sala de aula

Existe uma grande discussão sobre o ensinar ou não princípios na escola, vez que esse não é o papel a ela designado em primeira instância. Os princípios deveriam partir das famílias e serem reiterados na escola, assim, ambas devem trabalhar essas questões. Não é correto a família delegar a escola funções a ela instituídas bem como a escola não deve se omitir de dar continuidade nesta tarefa, uma vez que a instituição escolar tem como papel atual a educação integral onde é de sua responsabilidade contribuições nos aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, espirituais e criativos, desenvolvendo de forma harmoniosa todos esses aspectos. Educar compreende atuar nos 4 pilares saber, fazer, ser e saber fazer. O desafio maior é deixar um pouco de lado os conteúdos técnicos para tratar de desenvolver as qualidades abstratas que são determinantes na formação humana, encontrando espaços para o pensar individual e coletivo, assim aproximando-os de escolhas que promovam a felicidade, pensamento já firmado por Aristóteles séculos atrás.

Devemos ter claro que os princípios não são absolutos, e diante desta afirmativa, o que deve ser trabalhado na escola a fim de que todos caminhem na mesma vertente de atuação?

Chalita em seu livro *Os 10 mandamentos da ética* menciona alguns princípios básicos que podem ser discutidos, por ele chamado de mandamentos, e nos quais educadores podem basear-se para abordarem em sala de aula. São eles o bem, a moderação, a boa escolha, as virtudes, a justiça, a razão, a emoção, a amizade, o amor e a felicidade. Independente das nomenclaturas o importante é que princípios devem ser inseridos e praticados diariamente no contexto escolar.

Esse é o desafio da escola, vez que a sociedade atual vive princípios frágeis e relativos, que se desfazem com a mesma rapidez que se instituem. É necessário quebrar este paradigma e restabelecer princípios sólidos e duradouros, onde exista a preocupação com as relações humanas.

Não é uma tarefa fácil e de retorno rápido, mas quanto mais cedo for adotada, mais rápido os primeiros resultados serão obtidos.

Forma de avaliação

Será aberta a palavra aos participantes para que manifestem suas impressões sobre a oficina apresentada, onde pretende-se instaurar um debate para obtermos um feedback do exposto e entregue um questionário de satisfação para mensurar o que os participantes assimilaram da proposta e solicitando sugestões para novos encontros.

Referências

ARANHA e MARTINS, Ma. Lúcia de Arruda e Ma Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo, 1996.

CHALITA, Gabriel. **Os 10 mandamentos da ética**. 1ª ed. São Paulo: Sem Fronteiras, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia** 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CORTELLA, Mario S. **Qual é a tua Obra?**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CORTELLA, Mario S.; FILHO, Clóvis de Barros. **Ética e Vergonha na Cara!**, 1ª ed. São Paulo: Papiros 7 mares, 2014.

COVEY, Stephen R. **O líder em mim**. 1ª ed. São Paulo: Abril, 2013.

COVEY, Stephen R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. 1ª ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

COVEY, Stephen R. **Vivendo os 7 hábitos**. 1ª ed. São Paulo: Best Seller, 2000.

Rede Municipal De Bibliotecas Públicas Do Conselho De Palmela, **Valores -Dossier Temático Dirigido Às Escolas**. 2010.

TIBA, Içam. **Disciplina – Limite na medida certa**. 1ª ed. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

Materiais Necessários

- computador ou notebook (com todas as entradas, entre elas para ss)
- data show;
- tela de projeção;
- equipamentos de áudio / caixas de som;
- microfone;
- mesa auxiliar;
- assentos com apoio (estilo mesas acopladas) para realização das dinâmicas;
- espaço amplo.

Número máximo de participantes

A presente oficina atende até 100 participantes. Podendo ser ampliada em até 120 participantes, no caso de necessidade.



Orientação de estudos: Uma possibilidade de intervenção psicopedagógica

Flávia Barros Fialho*
Adriana Chaves*
Juliana Pereira Baldo*

Resumo

Este trabalho reflete sobre a prática de orientação de estudo realizada pelo Setor de Psicologia em uma instituição privada de ensino da educação básica. A orientação de estudo é realizada com os alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. A demanda por esse serviço tem aumentado a cada ano, evidenciando tanto o interesse do aluno em exercer um papel ativo em sua aprendizagem quanto o reconhecimento da eficácia dessa intervenção por parte do corpo pedagógico, que realiza encaminhamentos para o setor, e também de familiares que solicitam que seja realizada orientação de estudos com os seus filhos. A prática de orientação de estudos possibilita intervenções tanto pedagógicas quanto no campo psíquico, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz, principalmente, despertando no aluno o desejo de aprender a aprender.

Palavras-chave: aprendizagem, hábitos de estudo, psicologia educacional

1. Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar a prática de Orientação de Estudos desenvolvida pelo Setor de Psicologia Educacional de um colégio franciscano da rede privada de ensino de Belo Horizonte – prática que ocorre há mais de uma década na instituição e cujo objetivo é auxiliar os alunos na organização do tempo e nas estratégias de estudos.

A história do nosso educandário franciscano revela o percurso de uma “escola ativa”, que, em oposição ao modelo estático – fundado no respeito unilateral, na autoridade do professor como detentor de todo o saber, no silêncio e na obediência passiva do aluno –, propõe a relação entre prota-

*Psicóloga, mestre em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Fundamentos da Clínica Psicanalítica pelo Centro Universitário FUMEC.

**Psicóloga, pedagoga, mestre em Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

***Psicóloga.



gonistas, o respeito mútuo e o caminho da cooperação. O sentimento advindo de uma escola “ativa” promove o desenvolvimento de uma moral autônoma, com regras e princípios interiorizados, passíveis de serem questionados e modificados. É pela via da autonomia moral e intelectual que emerge o educando gestor de seu próprio processo de ensino-aprendizagem e de sua forma de ser e estar no mundo.

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe a participação ativa da tríade aluno, escola e família. E há que se considerar que, nesse processo, o aluno é o protagonista e precisa ocupar o lugar de sujeito capaz de refletir criticamente sobre sua própria aprendizagem, estabelecendo metas, estratégias, organizando e gerenciando o seu tempo e o seu próprio desempenho escolar. Nessa perspectiva, o trabalho de Orientação de Estudos desenvolvido pelo Setor de Psicologia Educacional tem o **objetivo** de instrumentalizar e mobilizar os educandos para que assumam uma postura ativa de implicação constante com o processo de ensino-aprendizagem, adquirindo o hábito de estudo diário e qualificando suas estratégias de estudo. A Orientação de Estudos propicia a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas, como a organização e a distribuição do tempo, o estabelecimento de prioridades, o planejamento de atividades, a definição de objetivos, a clareza de direitos e deveres, a forma como se apreendem os conteúdos, enfim, um conjunto de habilidades que buscam impactar positivamente no rendimento escolar.

Segundo Rosário & Col. (2010), a organização temporal dos momentos de estudo ajuda no desenvolvimento da autonomia do estudante e na economicidade de energia durante o processo de aprendizagem, evitando ou minimizando o aparecimento de respostas ansiogênicas, do estresse e de preocupações capazes de gerar desconforto emocional e comprometimento do desempenho escolar. A organização, a administração do tempo e o planejamento do estudo permitem ao aluno aprender a estudar, melhoram o seu desempenho nas situações de avaliação e, conseqüentemente, aumentam a autoestima, a segurança e a motivação para os desafios da vida escolar (Watkins & Coffey, 2004).

Crianças com uma rotina organizada, incluindo um tempo livre sem atividades dirigidas, podem estabelecer uma relação produtiva com a aprendizagem, equilibrada e saudável. É o que nos aponta Soares (2004) quando ressalta que o estudo deve ser “uma atividade prioritária”, alertando, contudo, que deve haver “períodos longos em que a criança possa ter liberdade para escolher que atividade realizar”.

Portanto, estabelecer uma rotina saudável, organizada e capaz de promover comportamentos facilitadores da aprendizagem constitui a premissa básica de nossa ação. Cabe lembrar que ter rotina não é o mesmo que ter um conjunto de atividades. A realização desordenada ou a ausência de horários e regras para as atividades impedem a implantação de uma rotina e o desenvolvimento da autonomia moral. Toda rotina pressupõe repetição, constância, previsibilidade assegurada, nos anos da infância, pela autoridade adulta e, posteriormente, nos anos da adolescência, internalizadas pela via da reflexão, da cooperação e da reciprocidade. Comprometemo-nos, portanto, com a conquista da autonomia moral e cognitiva no contexto de uma rotina saudável.

A Orientação de Estudos, apoiada nos pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, compromete-se com o desenvolvimento da autonomia discente. Piaget usa o termo autonomia referindo-se à “submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas” (Piaget, 1998); segundo ele, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23).

Piaget concebe a progressão do desenvolvimento moral em três estágios. No primeiro deles, denominado anomia, a criança não tem consciência das regras, e o cumprimento delas pode ser compreendido como mero ritual motor. Quando a criança começa a ter consciência da regra, ela passa ao estágio da moral heterônoma. Nesse estágio, a criança cumpre as regras morais mediante coação adulta. O sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa, e a obediência às regras decorre da admiração que a criança tem pelo adulto, bem como do desejo de preservar o amor do adulto e de evitar possíveis sanções. “A regra é considerada como sagrada, inatingível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (Piaget, 1994, p. 34).

Progressivamente, a criança começa pela via da reflexão a pensar sobre o sentido e o objetivo das regras e dos limites, relacionando-os com a ideia de justiça. A regra deixa de ser uma lei sagrada e intangível, passando a ser compreendida como “uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral” (Piaget, 1994, p. 34). Na concepção piagetiana, a criança desenvolve-se moralmente quando interioriza os valores e as regras sociais que antes eram impostas pelo adulto.

Para além da compreensão de que a autonomia é construção processual, é preciso compreender as particularidades do pensamento adolescente frente ao temporal. Segundo Knobel e Aberastury (1992), o adolescente vive uma certa “deslocalização temporal”. Isso significa dizer que ele converte o tempo em presente e ativo, num esforço de manipulá-lo. As urgências são enormes e, às vezes, as postergações são aparentemente irracionais. A dificuldade do adolescente de distinguir presente – passado – futuro e de conceituar e discriminar o tempo fazem com que ele espacialize o tempo, colocando-o como objeto passível de ser manipulado. Desta feita.

A noção temporal do adolescente é de características fundamentalmente corporais ou rítmicas, ou seja, baseadas no tempo de comer, no de brincar, no de dormir, no de estudar etc. É esse que denomino tempo vivencial ou experimental. (KNOBEL e ABERASTURY, 1992).

Somente a elaboração dos lutos próprios da adolescência é que permitirão a conceituação temporal e a noção discriminada de passado, presente e futuro.

Do mesmo modo que é necessário levar em consideração as peculiaridades do desenvolvimento adolescente, é preciso também compreender como esse mesmo sujeito entende a questão temporal em sua relação com os estudos. Para o adolescente, o hábito de procrastinar se torna a maior dificuldade em estabelecer e em manter uma rotina de estudo. Para Kerbay e Hamasaki (2003) procrastinar é o comportamento de adiar tarefas, de transferir atividades para “outro dia” que não o atual; deixar de fazer algo ou – ainda – interromper o que deveria ser concluído em um prazo determinado. De outro modo, a partir de uma perspectiva produtiva, a procrastinação é compreendida como um meio de evitar o insucesso diante da realização das tarefas escolares, evidenciando, assim, dificuldades no planejamento da rotina de estudo e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem (Santrock, 2014).

Ao considerar os aspectos relacionados ao desenvolvimento moral, a particularidade com que o pensamento adolescente lida com a dimensão temporal e sua relação com a rotina de estudo, o Setor de Psicologia julga vital o estabelecimento de intervenções psicopedagógicas que o ajudem a organizar seu tempo, seus espaços e suas prioridades. O encontro com o adolescente deve suscitar novas possibilidades de aprendizagem, reanimando-o a assumir seu lugar de protagonista no processo. Para Ruiz (2015), o aprender a estudar se constitui na compreensão da flexibilidade da inteligência; na tomada de consciência da importância de estabelecer objetivos e metas; no zelo em cultivar a prática de dar tempo a si mesmo quando diante de desafios cognitivos – desafios esses que devem ser compreendidos como novas possibilidades de aprender a aprender e de poder resignificar a função do estudo, colocando-o como parte ativa do processo de ensino e aprendizagem.

2. Método

A Orientação de Estudos é realizada com os alunos desde o ensino fundamental II até o ensino médio. A intervenção pode ser solicitada tanto pelo coordenador de turma, que indica o discente para realização da atividade, quanto por meio da busca ativa, ou seja, o próprio aluno marca um horário no Setor de Psicologia com uma das três psicólogas, ou ainda pelos familiares, que entram em contato e fazem o agendamento para o adolescente.

O atendimento pode ser individual, com no mínimo dois encontros de 60 minutos cada. Durante o período de orientação, o aluno relata suas dificuldades para manter uma rotina de estudo, as atividades extracurriculares que realiza durante a semana, o tempo de deslocamento



de casa para a escola e vice-versa, a rotina de convivência familiar e o período de sono. A partir dessas informações, refletimos sobre a necessidade de mudanças de hábitos e avaliamos as possibilidades de horário no decorrer da semana, a distribuição do estudo das disciplinas e que atividades favorecem ou dificultam o processo de aprendizagem. Nesse mesmo dia, agendamos o retorno para avaliar se o quadro de horário alcançou o objetivo proposto. Há situações em que o aluno retorna várias vezes ao serviço, até que a rotina estabelecida produza o efeito esperado, ou seja, possibilite um melhor aproveitamento e envolvimento do aluno.

A orientação também pode ocorrer coletivamente, da seguinte forma: 1) dividindo o público de acordo com a série escolar e/ou faixa etária. Porém, fazemos um processo inverso. Se, na orientação individual, começamos pelas dificuldades específicas do aluno para chegar ao ponto fundamental de uma rotina equilibrada entre dever e lazer, na orientação coletiva partimos das orientações gerais, ou seja, a relação entre o tempo dedicado ao estudo e a qualidade da aprendizagem, além da adoção de uma rotina saudável. Somente depois mobilizamos os alunos a buscar orientações individuais quando perceberem que sua rotina de estudo não tem sido favorável para o seu processo de aprendizagem. 2) Em algumas situações, levando em consideração o número de pedidos em determinadas séries, oferecemos a Orientação de Estudos coletiva. Essa proposta nos permite alcançar e mobilizar um número maior de alunos, chamando a atenção para algumas situações comuns ao ano escolar e faixa etária. Por exemplo, quando recebemos alunos novatos na escola, ou alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, ano de mudanças significativas na rotina escolar, como um maior número de professores e tarefas. Da mesma forma atuamos com os alunos da 3ª série do Ensino Médio, ano de finalização de um ciclo da etapa escolar, geradora de alguns conflitos e, conseqüentemente, de ansiedade na vida dos educandos.

Logo, a Orientação de Estudos pode ocorrer de formas variadas, sempre levando em consideração as demandas dos alunos e respeitando a especificidade de cada um ou de cada grupo atendido por nós.

3. Resultados e discussão

É importante destacar que, a cada ano, a demanda por Orientação de Estudos tem sido cada vez mais expressiva, representando uma das atividades mais solicitadas no setor. Além disso, a demanda espontânea, ou seja, a busca pela orientação tem partido do próprio aluno. Se antes os coordenadores de turma eram os maiores motivadores dessa prática, hoje podemos afirmar que o próprio aluno reconhece a importância de organizar sua rotina de estudos.

Outra consequência desse trabalho é a aproximação do Setor de Psicologia tanto em relação aos alunos e seus familiares quanto ao trabalho realizado junto ao corpo pedagógico. Assim, vamos, aos poucos, desmistificando cada vez mais o espaço da Psicologia no espaço educacional, retirando-a do lugar de patologização do aprendiz e evidenciando-a como uma ciência capaz de contribuir para a análise dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem e a reflexão sobre o tema. Desse modo, a prática da Psicologia tem propiciado um espaço de trocas e crescimento para a maturidade do educando enquanto protagonista do ato de estudar. Pela mesma forma, a Psicologia trabalha em prol da prevenção das dificuldades de aprendizagem, envolvendo todos os participantes desse processo.

É importante ressaltar ainda que as estratégias de aprendizagem, e mesmo o conhecimento sobre os fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, têm passado por transformações ao longo dos anos, agregando novos saberes e teorias, exigindo que o profissional se mantenha em constante formação, a fim de contribuir de forma efetiva para a emancipação do aluno. É o que nos aponta Lima (2002) quando reflete sobre a percepção do aluno em relação à sistematização dos estudos. Para o aluno, é uma possibilidade de centrar-se e perceber suas próprias necessidades. A partir dessa reflexão, que aqui pode ser denominada “reflexão-ação”, o aluno pode se sentir mais ativo e mais responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

4. Considerações finais

A prática de Orientação de Estudos possibilita o acesso a hábitos não só de estudo, mas também de vida do aluno. Durante os encontros, temos a oportunidade de abordar outros temas que se relacionam e que interferem tanto em seu aprendizado quanto em seu envolvimento com a rotina de estudos. Tais temas percorrem os relacionamentos familiares, a convivência entre pares, a dinâmica de ensino proposta pela instituição e a relação professor/aluno, contribuindo para que este também se sinta partícipe do processo que envolve seu aprendizado e fornecendo subsídios para repensarmos a prática pedagógica, adotando ações que contribuam cada vez mais para a formação humana e acadêmica dos discentes.

Referências

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. 10.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CASTRO, A. L. M. B. de. **O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky**. Revista Psicopedagogia, v. 23, n. 70, p. 49-61 2006.
- FERRIOLI, S. H. T.; MARTURANO, E. M.; PUNTEL, L. P. **Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa de Saúde da Família**. Revista de Saúde Pública, v. 41, n. 2, p. 251-259, 2007.
- HAMASAKI, E. I. M.; KERBAUY, R. R. **Será o comportamento de procrastinar um problema de saúde?** Revista Brasileira de Teoria Comportamental e Cognitiva, v. 3, n. 2, p. 35-40, 2003.
- LIMA, S. M. B. **Sistematização dos estudos – uma organização para a vida**. Revista de Educação, Bagé, v. 3, p. 54-68, 2002.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.
- ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; PINTO, R.; FERREIRA, P. **Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.
- RUIZ, A. R. **Tecnologias, aprendizagem da atenção e aprender a estudar**. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 293-306, jan./mar. 2015.
- SANTROCK, J. W. **Adolescência**. 14.ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.
- SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R. de; MARINHO, M. L. **Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças**. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 21, n. 3, p. 253-260, set./dez. 2004.
- WATKINS, M. W.; COFFEY, D. Y. **Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate**. Journal of Education Psychology, 96, p. 110-118, 2004.

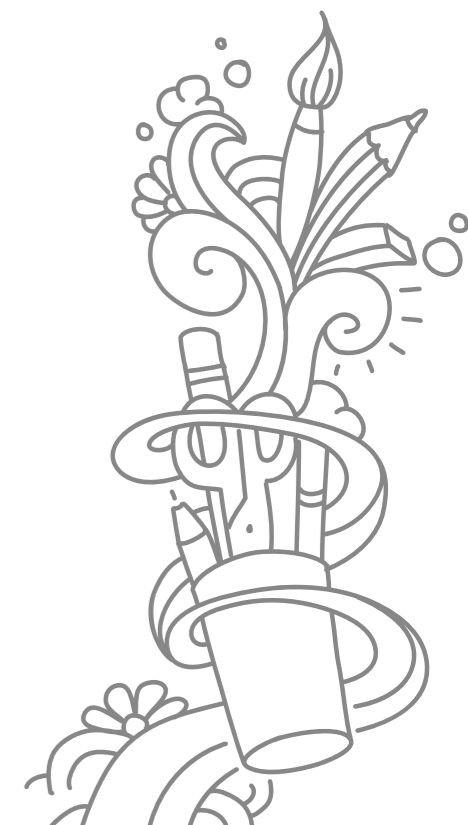




III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Extensão e Inserção Social



Responsabilidade ambiental: O caminho trilhado para a ambientalização da PUC Minas¹

Eugênio Batista Leite*
Tânia Maria Ferreira de Souza**
Jeanne Marie Ferreira Freitas***
Miguel Ângelo Andrade****
Leonardo de Araújo Pereira*****

Resumo

Este artigo propõe ampliar o debate da educação para sustentabilidade, e a necessária ambientalização das Instituições de Ensino Superior, utilizando como referência o Plano de Sustentabilidade e as práticas sustentáveis diagnosticadas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Palavras-chave: instituições de ensino superior, sustentabilidade, gestão ambiental.

1. Introdução

A partir da consagração do conceito de desenvolvimento sustentável, introduzido pelo *Relatório Brundtland*, colocou-se em pauta a necessidade de se estabelecer compromissos ambientais baseados na definição de condições e limites para o crescimento econômico e os padrões de consumo a ele associados. Todos, das nações aos indivíduos, são corresponsáveis pela sustentabilidade ambiental, ou, nos termos colocados por Gadotti (2008), corresponsáveis pela construção de uma vida sustentável. Ao exigir práticas individuais e coletivas conscientes de sua inserção planetária, a sustentabilidade está indissociavelmente vinculada à vida cotidiana em todas as suas dimensões, sejam elas físico-ambientais, socioespaciais, econômicas ou culturais.

Desde os anos 1960, a temática ambiental vem se incorporando ao debate mundial e gradativamente ganhando destaque nas agendas internacionais. Entretanto, foi a partir dos anos 1990 que as Instituições de Ensino Superior (IES) definitivamente se engajaram na discussão

*Mestre em Educação. Professor e Pró-reitor Adjunto da PUC Minas em Betim. eugenio@pucminas.br

**Doutora em História Econômica. Professora e Diretora Acadêmica da PUC Minas em Betim. taniamar@pucminas.br

***Doutora em Geografia. Professora e Diretora do Instituto de Ciências Sociais da PUC Minas. jeanne@pucminas.br

****Mestre em Geografia. Professor e Chefe do Departamento de Ciências Biológicas da PUC Minas. miguelandrade@pucminas.br

*****Mestre em Aspetti e Tecnologie Strutturali in Architettura. Professor e Gerente de Infraestrutura da PUC Minas. leopereira@pucminas.br

¹ Versão alterada do que foi apresentado na II Jornada Ibero-americana da ARIUSA (Itajaí, SC, Brasil, 2012) e também durante o XI Congresso de Ecologia do Brasil e IV Seminário de Sustentabilidade na Universidade - A incorporação da sustentabilidade socio-ambiental na gestão e planejamento territorial do campus universitário (Porto Seguro, BA, 2014).



do desenvolvimento sustentável, avançando além das iniciativas isoladas de controle ambiental e de busca de eficiência energética até então praticadas em algumas universidades.

Ao promover a incorporação da dimensão ambiental em seus processos formativos e de gestão, a PUC Minas instituiu este compromisso em seus ordenamentos, qual seja no seu **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2012-2016** (PONTIFÍCIA..., 2011b) e também em seu **Planejamento e Gestão Estratégica PGE 2011-2015** (PONTIFÍCIA..., 2011a)¹, que explicitaram a intenção de consolidar um **Programa de Responsabilidade Ambiental**, que avançasse em relação ao PDI anterior, pois a gestão ambiental estava voltada para o atendimento das exigências de órgãos reguladores do meio ambiente.

Salienta-se que o Programa de Responsabilidade Ambiental do PDI 2012-2016 explicita-se que a dimensão ambiental seja incorporada no ensino, pesquisa e extensão, e articular ações de gestão ambiental para que seus campi e unidades sejam modelos e exemplos práticos de sustentabilidade.

Para elaboração de um Plano de Sustentabilidade Ambiental da PUC Minas realizou-se um inventário das boas práticas ambientais, a partir de um levantamento sistemático dos trabalhos já desenvolvidos em torno da temática ambiental no âmbito institucional. Incorporou-se ao inventário as variadas atividades na operação dos *campi*, através de diversos setores como a Comissão Interna de Conservação de Insumos (CICI). Identificaram-se também ações da Proposta do DCB Sustentável (Departamento de Ciências Biológicas), do ICH Sustentável (Instituto de Ciências Humanas) e da Comissão de Sustentabilidade da PUC Minas em Betim. Este inventário ainda registrou diversos espaços sustentáveis, como o Centro de Integração e Valorização das Atividades Acadêmicas do Curso de Ciências Biológicas (CEIVA), que é um espaço para integrar ações e potencializar resultados para a sociedade na incorporação da dimensão ambiental na PUC Minas.

Neste contexto é que este trabalho, desenvolvido por uma equipe de professores que atuam na gestão universitária, resgata o debate da educação e sustentabilidade e o utiliza como moldura para discutir o estágio em que ele se encontra na PUC Minas.

2. Sustentabilidade ambiental e as instituições de ensino superior

O modo mais rápido de engajamento das IES no debate ambiental se deu, a princípio, através da perspectiva da produção de conhecimento voltado para a busca de soluções tecnológicas para enfrentamento dos problemas ambientais. Soma-se a esta, a perspectiva formativa, o repúdio à degradação ambiental e o cumprimento da função educacional voltada para a formação de egressos capacitados a intervir de modo ambientalmente sustentável, da realidade local à escala global, nas mais inúmeras modalidades de atuação profissional. Educar para o desenvolvimento sustentável passou a ser uma nova missão para as IES.

A reflexão sobre a contribuição das universidades para a promoção do desenvolvimento sustentável tem se tornado cada vez mais complexa, abrangente e integradora. Para além do papel educacional das IES, desde a Declaração de Kyoto (THE KYOTO..., 1993), colocou-se em pauta a necessidade de encorajar as universidades a rever suas próprias operações de forma a refletir as melhores práticas de desenvolvimento sustentável. Deste modo, espera-se que as IES não apenas contribuam para o desenvolvimento sustentável através de suas atividades-fim (ensino-pesquisa-extensão), mas contribuam também, elas próprias, através da exemplificação de boas práticas no cotidiano.

A sociedade espera que a universidade lidere o caminho da incorporação da sustentabilidade, seja articulando ações ambientais na rotina administrativa ou pedagógica, seja promovendo a vivência de experiências interdisciplinares em espaços, por sua natureza, caracterizados pela pluralidade. Do ponto de vista pedagógico, não se consolida o processo de construção do conhecimento por aquilo que é somente transmitido; igualmente importante é aquilo verificado através de vivências que transformam o desafio de educar num ato mais vivo e próximo da realidade em que os envolvidos estão inseridos (FAZENDA, 1993).

¹ Dentre os objetivos estratégicos institucionais previstos no PGE 2011-2015, consta o identificado como P5: consolidar os programas e projetos de responsabilidade socioambientais, culturais, desportivos, de extensão e pastorais (PONTIFÍCIA..., 2011a).

A gestão ambiental numa IES remete a uma questão complexa, imposta pelo próprio conceito de ambiente que envolve desde questões socioeconômicas àquelas relacionadas à diversidade cultural e natural em diferentes escalas. Por isso, na visão de Uehara et al. (2010), deve ser percebida no contexto de uma 'crise civilizatória' que é política e transversal a todas as atividades humanas, remetendo à interface entre sociedade e ecossistemas.

A questão da gestão ambiental nas IES também não pode ser desvinculada do papel exercido pelas universidades há séculos, como centros formadores da cidadania, além da competência específica de cada profissional. Entretanto, "as universidades em todo o mundo têm produzido e sido guardiãs do conhecimento pelo qual os seres humanos têm obtido excepcional poder para promover, paradoxalmente, o desenvolvimento e a degradação da terra" (UEHARA et al., 2010, p.168).

Nessa perspectiva, ao se analisar a relação das IES com o desenvolvimento sustentável, emergem duas correntes: (i) a primeira privilegia a questão educativa, na medida em que se entende que a instituição, no processo de formação dos discentes, possa contribuir para que seus egressos sejam mais conscientes e sensíveis às questões ambientais, considerando-as em sua atuação profissional; (ii) a outra corrente, é mais pragmática e defende que, por meio de uma boa gestão ambiental, a IES possa difundir exemplos práticos de gestão sustentável interna e externamente (TAUCHEN; BRANDLI, 2006).

A PUC Minas, cumprindo sua missão e identidade, procura servir e fortalecer a sociedade da qual faz parte, por meio da produção de conhecimento e construção de valores que fortaleçam o capital social, pela formação de estudantes que possam contribuir positivamente para comunidades locais, nacionais e globais. Em seus mais de 50 anos de produção do conhecimento e de educação, ela construiu uma sólida contribuição para o debate e a promoção de novas perspectivas de existência humana e de desenvolvimento, capazes de inserir definitivamente a dimensão ambiental em suas ações. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional PDI: 2012-2016 (PONTIFÍCIA..., 2011), a PUC Minas assumiu a "responsabilidade ambiental", o que pode promover o avanço rumo a um novo patamar de ação universitária que efetivamente contemple o tema da sustentabilidade ambiental.

A exemplo do que já vem sendo tentado em outras universidades, a definição de um Plano de Sustentabilidade Ambiental propõe articular quatro níveis de intervenção: educação dos tomadores de decisão para um futuro sustentável; investigação de soluções, paradigmas e valores que sirvam uma sociedade sustentável; operação dos campi universitários como modelos e exemplos práticos de sustentabilidade à escala local; e Coordenação e comunicação entre todos estes níveis e com a sociedade. (FOUTO apud TAUCHEN; BRANDLI, 2006).

3. Levantamento de boas práticas ambientais na PUC Minas

O levantamento sistemático, a organização e a divulgação dos trabalhos já desenvolvidos em torno da temática ambiental no âmbito da PUC Minas, assim como a identificação dos diversos atores envolvidos nestas atividades e a perspectiva de promoção da comunicação entre estes esforços, podem gerar uma capacidade de penetração da sustentabilidade ambiental no cotidiano da Universidade ainda não explorada em sua plenitude. Com destaque, trata-se mais de reconhecer o grande elenco de iniciativas existentes do que de criar uma agenda de sustentabilidade. Tomando-se como referência as boas práticas ambientais identificadas em IES por Tauchen e Brandli (2006), listam-se as seguintes ações em curso na Universidade: diagnóstico de impactos diretos ou significativos para o ambiente; treinamento e sensibilização de equipe de funcionários e alunos; inclusão nos currículos de conteúdos de sustentabilidade ambiental; controle do uso da energia - eficiência energética; programas de conscientização ambiental voltados para a população; desenvolvimento de projetos de pesquisa; controle do consumo e reuso da água; alimentação orgânica; sistemas de saúde e segurança; coleta de indicadores ambientais; parceria com outras universidades para desenvolver a questão ambiental; disseminação dos projetos desenvolvidos dentro da Instituição; criação de ferramenta para análise da



sustentabilidade; programa de reciclagem e gestão de resíduos; organização de eventos na área ambiental; cursos de formação de gestores ambientais; construções e reformas na instituição seguindo padrões sustentáveis; promoção da biodiversidade dos ecossistemas dos *campi*; plano de ação para melhoria contínua e, espaços verdes - controle da vegetação.

Entretanto, um diagnóstico qualitativo e quantitativo das práticas de sustentabilidade ambiental em curso na Universidade ainda é tarefa a ser elaborada. Sabe-se da existência de inúmeras ações, desenvolvidas tanto no âmbito das atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão, quanto relativas às operações dos *campi*, porém, em função da falta de integração entre as diversas iniciativas, todas isoladas e pontuais, não se consegue perceber em que medida a dimensão da sustentabilidade encontra-se, de fato, incorporada em seu cotidiano. Por ora, cabe indicar a necessidade de elaborar tal diagnóstico e, diante de sua inexistência, elencar algumas experiências em curso.

3.1. Operação dos *campi*

Com base em informações fornecidas pela Pró-reitoria de Logística e Infraestrutura (Proinfra), destacam-se no ano de 2015, ações rigorosas no sentido de economizar 30% de água e energia elétrica, em resposta a crise hídrica vivenciada em Minas Gerais e, em especial na região metropolitana de Belo Horizonte: divulgação mês a mês dos percentuais de economia alcançados pela comunidade universitária; Diminuição da iluminação externa, entre os prédios, no fim da noite, entre 23h e 6h da manhã, sem atrapalhar a segurança; Diminuição da utilização de lâmpadas para limpeza de prédios, em um terço; Intensificação do monitoramento de vazamentos em torneiras e sanitários por equipe da Proinfra; Troca de aparelhos antigos de ar-condicionado por mais novos, mais econômicos; Intensificação da conscientização dos trabalhadores da limpeza para a redução do consumo de água e energia nas tarefas diárias, com priorização da utilização de vassoura, pano úmido e produtos de limpeza; Aquisição de máquinas de limpeza a seco e de produtos de limpeza que requerem menos água; Instalação de contentores de vazão de água nas torneiras, diminuindo a pressão, o que permite uma economia de 66,6% de água; Implantação da automação da iluminação nos ambientes internos; Ampliação dos sistemas de armazenamento da água da chuva para uso na irrigação e para outros fins; Instalação de hidrômetros individuais permitindo assim mensurar o consumo por prédio e detectar desperdícios; Substituição das lâmpadas atuais por lâmpadas de menor consumo, maior durabilidade e eficiência; Implantação de mictórios ecológicos (não utiliza água e o produto químico usado não agride o meio ambiente) e nova tentativa de implantação do sistema de descargas a vácuo; Instalação de medidores de água, agrupando setores, a fim de detectar com mais facilidade possíveis vazamentos; Desligamento parcial de computadores da rede administrativa em inatividade ou totalmente após o horário de trabalho do setor. Esta ação permite a economia de 50,36% no custo de energia mensal por máquina; Campanhas de conscientização desenvolvidas pela Secretaria de Comunicação, a partir de propostas apresentadas aos comitês geral e locais de Comunicação Interna e da Proinfra; Reforma dos banheiros, com substituição das instalações hidráulicas por modelos mais eficientes e econômicos; Afixação de cartazes, nos banheiros e corredores, da campanha Água, um bem de todos e para não faltar, é necessário economizar, desenvolvida pela Secretaria de Comunicação, também para as redes sociais e informativos da Universidade; Instalação de coletores solares na academia e nos vestiários do Complexo Esportivo; Troca da iluminação interna do Museu de Ciências Naturais, economia que chegou a 52% em um ano com lâmpadas LED; Perfuração de poços artesianos em todos os *campi* e unidades, diminuindo a dependência de água da rede pública; Diminuição da frequência de irrigação do jardim central do campus Coração Eucarístico; Lacre nas 200 torneiras de pátios e jardins de diferentes unidades, com possibilidade de uso após justificativa.

Ao mesmo tempo fazemos questão de relacionar a seguir algumas ações que se desenvolvem na Proinfra desenvolvidas pela equipe própria e/ou pela Comissão Interna de Conservação de Insumos (CICI) – grupo de trabalho que analisa e propõe medidas de redução de consumo dos insumos, priorizando a água, a energia elétrica e a telefonia utilizadas pela Instituição – e à gestão ambiental dos *campi* da PUC Minas: obtenção de licenças ambientais e rigoroso cumprimento da legislação ambiental e urbanística vigente; programa de uso racional de materiais; adoção de princípios de sustentabilidade aplicados à construção e reforma de edificações existentes; gestão de resíduos sólidos: reaproveitamento e reciclagem de resíduos da construção civil; planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos Especiais e de Serviços de Saúde aprovados (PGRSS); construção de abrigos de resíduos comuns, recicláveis, infectantes e químicos; gestão de recursos hídricos e efluentes líquidos – através da adesão ao Programa de Recebimento e Controle de Efluentes não Domésticos (PRECEND).

3.2. Ações da comissão de sustentabilidade da PUC Minas em Betim

A PUC Minas em Betim conta com uma Comissão de Sustentabilidade, cujas atividades descritas em seu relatório de 2010 foram orientadas para a promoção de um consumo responsável, ajustado à política dos Rs (Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e sua ampliação através da adoção de novos conceitos: Reeducação, Respeito a si mesmo, Respeito ao próximo e Responsabilidade por suas ações (LAUREANO et al., 2011). Dentre as principais ações executadas pela comissão encontram-se: ações de Educação Ambiental, principalmente com os funcionários técnicos administrativos; organização de um Seminário de Sustentabilidade, com a periodicidade anual; diminuição do consumo de copos descartáveis, a prática da redução do papel e sua reutilização, a implantação da coleta seletiva e o monitoramento do abrigo de resíduos recicláveis (ANDRADE; ABUHID; SILVEIRA, 2011).

4. Plano de sustentabilidade ambiental da PUC Minas

Para que se transponha o atual contexto das ações isoladas e pontuais, ainda que extremamente relevantes, formulou-se um plano capaz de não só nortear o conjunto de iniciativas já em curso na Universidade, como também de criar diretrizes e metas para que a sustentabilidade ambiental seja definitivamente incorporada na política de gestão institucional. Sendo assim, partindo do pressuposto sistêmico e em conformidade com os referenciais apresentados anteriormente, destacam-se as dimensões do Plano de Sustentabilidade Ambiental da PUC Minas, que se ancora em 4 dimensões e em ações estratégicas sustentáveis explicitadas a seguir e, detalhadas no **Quadro 1**: a formação de agentes capazes de incorporar a temática ambiental em suas práticas profissionais cotidianas; o desenvolvimento de ações investigativas com vistas à inovação para solução de problemas ambientais; a articulação de atores e interesses voltados para a gestão ambiental e a comunicação entre os mesmos; e a exemplificação através da adoção de práticas sustentáveis em todos os níveis de atuação universitária.

Quadro 1: Plano de Sustentabilidade da PUC Minas.

Formação	Capacitar, sensibilizar e mobilizar permanentemente professores, alunos e equipes de funcionários técnico-administrativos e prestadores de serviços.
	Incluir nos projetos pedagógicos conteúdos de sustentabilidade ambiental
	Desenvolver e publicar materiais sobre sustentabilidade ambiental
	Promover cursos de formação de gestores ambientais



Ações investigativas e extensionistas	Diagnosticar os impactos, diretos ou significativos para o ambiente
	Fomentar e desenvolver projetos de pesquisa e extensão com a temática da sustentabilidade ambiental
	Coletar e construir indicadores ambientais
	Criar ferramenta operacional para análise e monitoramento da sustentabilidade
	Estabelecer sistema de neutralização de carbono
	Estruturar incubadora de projetos socioambientais
	Criar um portfólio de programas e projetos ambientais da PUC Minas através do Diagnóstico das Ações Ambientais da Universidade
Articulação política e comunicação	Criar Comissão e Subcomissões de Sustentabilidade com participação de alunos, professores, funcionários e prestadores de serviços
	Criar uma agenda de sustentabilidade ambiental
	Elaborar programas de sensibilização, conscientização e mobilização ambiental voltados à comunidade do entorno
	Disseminar os projetos desenvolvidos dentro dos cursos e/ou programas e participar de redes universitárias de sustentabilidade
	Organizar, sistematicamente, eventos na área ambiental
	Buscar parcerias com outras instituições de ensino e pesquisa para desenvolver a questão ambiental
	Estruturar um plano de comunicação e marketing ambiental
	práticas internas e as dos parceiros institucionais
Boas práticas sustentáveis na puc minas	Elaborar guia de boas práticas sustentáveis
	Tomar como referência normas e certificações que estabelecem procedimentos, indicadores, princípios e processos internacionais de sustentabilidade para as soluções locais
	Controlar o uso da energia e buscar a eficiência energética
	Controlar o consumo e promover o reuso e tratamento da água
	Articular ações para a alimentação orgânica e viveiro de mudas nativas para neutralizar carbono
	Controlar e tratar os efluentes
	Racionalizar o uso de combustíveis, buscando combustíveis alternativos para a frota
	Elaborar programa de reciclagem e reuso de resíduos e implementar a gestão ambiental de resíduos
	Utilizar papel reciclado e incentivar a comunicação virtual
	Criar um Setor de Gestão Ambiental
	Aplicar os princípios da construção sustentável para edificar e reformar sua infraestrutura
	Promover a biodiversidade dos ecossistemas dos campi / unidades
	Elaborar plano de ação para melhoria contínua, com plano de metas e resultados
	Definir critérios ambientais com fornecedores de materiais de consumo
	Valorizar os espaços verdes e criar um sistema de compostagem nos campi / unidades para otimização de uso de matéria orgânica vegetal

O Plano de Sustentabilidade da PUC Minas colabora para o atendimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2012/2016), que explicita a incorporação da responsabilidade ambiental para possibilitar a construção de conhecimentos, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade e, com o Planejamento e Gestão Estratégica (PGE -2011/2015), no alcance de um dos seus objetivos, que é o de consolidar os Programas e Projetos de Responsabilidade Socioambientais, Culturais, Desportivos, de Extensão e Pastorais. Ao mesmo tempo contribui com a implementação da Educação Ambiental como tema transversal ao ensino da graduação, conforme estipula a Lei Federal nº 9795, de 27/04/99 e o Decreto Federal nº 4281, de 25/06/2002 que instituem a Política Nacional de Educação Ambiental, um dos requisitos legais do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do MEC/INEP, 2015.

Através da efetiva mobilização e participação da comunidade acadêmica, o plano deve ser construído coletivamente, articulado de forma permanente e sistêmica, constituindo um referencial interno e externo das ações da Universidade. Acredita-se que o plano, ao contribuir com a formação dos alunos, alterar práticas de operação e gestão universitárias e interagir com a sociedade por meio da pauta da sustentabilidade, possa também reforçar a estratégia institucional de comunicação e marketing e, conseqüentemente, agregar valor à marca PUC Minas.

5. Considerações finais

O presente trabalho demonstra o empenho da PUC Minas no sentido de reforçar seu alinhamento com a incorporação da dimensão ambiental e renovar seu compromisso contínuo em contribuir para o bem estar social, por meio da geração de conhecimento e de propostas/diretrizes ambientalmente corretas.

O modelo de atuação proposto para a Universidade não se revela um guia de atuação e práticas para ser consultado nos momentos de fiscalização ambiental ou somente para atender a regulação do estado. Também não deve ser concebido como uma proposta pontual de intervenção para atender a uma agenda verde global. São ações estratégicas sustentáveis exatamente porque envolvem e estabelecem diretrizes de formação, de investigação, de extensão universitária, de articulação política e comunicação e de boas práticas ambientais.

E os benefícios esperados são inúmeros, destacando-se: as economias oriundas das melhorias de produtividade e da redução do consumo de energia, água e materiais de consumo; a necessária adequação à legislação ambiental, reduzindo os riscos de estabelecer litígios com o estado em questões correlatas e acumular passivos ambientais; a geração de oportunidades de extensão e pesquisa e de ampliação, portanto, dos campos de investigação para a comunidade universitária e, finalmente, um benefício às vezes intangível, relacionado aos ganhos positivos na imagem externa da IES, agora vinculados aos desafios de uma agenda comprometida com a nossa própria sobrevivência na Terra.

Referências

ANDRADE, M. A.; ABUHID, V. S.; SILVEIRA, G. T. R. **Uma estratégia de integração para a sustentabilidade ambiental na PUC Minas: buscando convergências e irradiando possibilidades e ações.** In: ABUHID, V. S. (Org.). Construções para sustentabilidade: água e território. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2011. (no prelo).

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2002.

COPERNICUS: **the University Charter for Sustainable Development.** Geneva, may, 1994. International Institute for Sustainable Development [site]. Disponível em: <<http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.



COUTO, A. P. et al. **Universidade na transição para a sustentabilidade: tendências, estratégias e práticas**. In: BRYAN, N.; GONÇALVES, L.; SANCHES, O. (Org.). Los desafios de la gestión universitaria hacia el desarrollo sostenible. Costa Rica: UNA/UNICAP, 2005.

DECLARAÇÃO Ubuntu Sobre Educação, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável. Johannesburgo, África do Sul, 4 de setembro de 2002 [site]. Disponível em: < http://www.comitepaz.org.br/Dec_Ubuntu.htm >. Acesso em: 24 jun. 2011.

DIAS, G. F. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para uma vida sustentável**. Pátio, v.12, n.46, p. 12-15, maio/jul. 2008.

KRAEMER, M. E. P. **A universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável**. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa - RECADM, v. 3, n. 2, [21p.], nov. 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/article/view/408>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

LAUREANO, F. V. et al. **O campus universitário como um laboratório de gerenciamento ambiental: construindo os caminhos para a sustentabilidade na PUC Minas em Betim**. In: ABUHID, V.S. (Org.). Construções para a sustentabilidade: água e território. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2011. (no prelo).

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Planejamento e Gestão Estratégica PGE**: período 2011-2015. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI**: período 2012 a 2016. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011b.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L.L. **A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário**. Gestão e Produção, v. 13, n. 3, p. 503-515, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/gp/v13n3/11.pdf> >. Acesso em: 01 ago. 2011.

THE HALIFAX Declaration. 1991. **International Institute for Sustainable Development** [site]. Disponível em: <<http://www.iisd.org/educate/declarat/halifax.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

THE KYOTO Declaration. 1993. **International Institute for Sustainable Development** [site]. Disponível em: <<http://www.iisd.org/educate/declarat/kyoto.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

THE LÜNEBURG Declaration on Higher Education for Sustainable Development. 2001. [Portal UNESCO – site]. Disponível em: < <http://portal.unesco.org/education/en/files/37585/11038209883LunenburgDeclaration.pdf/LunenburgDeclaration.pdf> >. Acesso em: 24 jun. 2011.

THE SWANSEA Declaration. 20 ago. 1993. **International Institute for Sustainable Development** [site]. Disponível em: <http://www.iisd.org/educate/declarat/swansea.htm>. Acesso em: 24 jun. 2011.

THE TALLOIRES Declaration: University Presidents for a Sustainable Future. 1990. **International Institute for Sustainable Development** [site]. Disponível em: < <http://www.iisd.org/educate/declarat/talloire.htm> >. Acesso em: 24 jun. 2011.

UEHARA, T. H. K. et al. **Pesquisas em gestão ambiental: análise de sua evolução na Universidade de São Paulo**. Revista Eletrônica Ambiente & Sociedade, v. 13, n.1, p. 165-185, jan./jun. 2010. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/46085559/UEHARA-Et-Al-2010-Pesquisas-Em-Gestao-Ambiental> >. Acesso em: 01 ago. 2011.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável: 2005-2014 – documento final – plano internacional de implementação**. Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil, 2005. [original: 2004]. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

UNITED NATIONS. **World Commission on Environment and Development. Our Common Future** [Relatório Brundland, UN Documents]. 1987. Disponível em: < <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> >. Acesso em 21 set. 2013.



Estratégias de inclusão dos surdos no ensino superior: Estudo de caso no Centro Universitário La Salle/ Unilasalle - Canoas/ RS

Simone Van der Halen*

Resumo

A discussão acerca de pessoas com deficiências - PCDs, no contexto social, cultural e educacional, tem gerado inúmeras reflexões por parte dos órgãos públicos, entidades assistenciais e instituições de ensino. O objetivo, deste trabalho, é relatar o processo de inclusão de alunos surdos no Centro Universitário La Salle/Canoas/ RS. O método utilizado foi o estudo de caso. O relato parte de 2012, quando houve o incremento do processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos surdos, com a incorporação da equipe de Intérpretes de Libras pelo Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAE), onde é oferecido o auxílio à matrícula e acompanhamento do desenvolvimento acadêmico. As ações incluem o acompanhamento pelas Intérpretes aos alunos surdos nos mais diversos momentos e espaços acadêmicos; assessoramento a professores para o melhor atendimento; assessoramento aos alunos com dificuldades na adaptação acadêmica; realização da integração entre surdos e a comunidade acadêmica. Todas essas ações demonstram tem-se promovido, além do cumprimento da lei, uma educação integral e integradora, resultando na permanência e desenvolvimento dos alunos surdos.

Palavras-chave: surdos, inclusão, ensino superior.

Um contexto preliminar

A discussão acerca de pessoas com deficiências - PCDs, no contexto social, cultural e educacional, tem sido alvo de inúmeras reflexões por parte dos órgãos públicos, entidades assistenciais e Instituições de Ensino, visando garantir condições de acesso “à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar” (SKLIAR 1997, p.70). A Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB, no. 9394/96) estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula. Resgatando-se as pessoas surdas, foco deste trabalho, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a necessidade de participação de Intérpretes de LIBRAS em sala de aula para os alunos surdos.

Conforme Vieira, N. J. W.; Severo, A. e Albertani, J. (2014, p.21), há um movimento pela inclusão educacional, que busca assegurar e defender o direito a todos de acessar a todos os níveis e modalidades de ensino. Observando o ensino superior, se verifica o aumento expressivo

*Centro Universitário La Salle - Unilasalle Canoas Rs.
Mestre em Administração com Ênfase em Recursos Humanos



de acesso e ingresso de alunos com deficiências, através das políticas de acessibilidade¹ promovidas por órgãos governamentais. Dados do censo da Educação Superior de 2014, apresentados pelo do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP)² apontam o crescimento de 50% das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nos últimos quatro anos.

Por outro lado, é necessário conceituar os termos acesso e acessibilidade, bem como compreender o processo de inclusão, como forma de contextualizar o foco deste trabalho e compreender os dados citados. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa³, acesso é o “ato de chegar ou entrar” e acessibilidade, é “a qualidade do que é acessível”. A partir disto, compreende-se que não basta haver o acesso garantindo, mas as condições de infraestrutura e acolhimento para garantir acessibilidade dos alunos surdos e/ou demais PCDs.

Vale resgatar as quatro fases do caminho para inclusão, referidas por Carvalho, K. M. (2010, p. 44-45)⁴: exclusão, segregação, integração e a inclusão. Na fase da exclusão os PCDs ficam totalmente isolados do convívio social. Na fase de segregação, passam a ser atendidos por Instituições específicas que prestam os mais diversos serviços à esta população, ainda mantendo os PCDs separados do convívio social. Na terceira fase, a integração caracteriza-se pela inserção do público PCD em espaços comuns, porém sem um serviço especializado de acolhimento ou acompanhamento. Na fase da verdadeira inclusão, as instituições e espaços públicos promovem as condições necessárias e suficientes para quem tem necessidades especiais diversificadas. Compreende-se que nessa última fase descrita, a acessibilidade e inclusão andam lado-a lado. Referindo às Instituições de Ensino, seria quando os alunos com deficiência, ingressassem e se desenvolvessem no ensino superior, alcançando a desejada qualificação, formação e inserção social.

O foco deste trabalho é apresentar o processo de inclusão de alunos surdos no Centro Universitário La Salle/Unilasalle– Canoas/RS. O objetivo é relatar as medidas de acessibilidade para que os acadêmicos surdos possam ser integrados à vida social, comunitária, acadêmica e educacional, procedimento que contribuem para a formação destes alunos em sua plenitude. Mediante esse relato também será possível apontar as lacunas e sugerir melhorias ao processo.

Por se tratar de uma Instituição Lassalista não se pode deixar de resgatar a essência Lassalista. A proposta educativa, apresentada por São João Batista de La Salle, desde o início de sua trajetória, há 300 anos na França, preconiza uma educação integral e integradora.

[...] concebe o ser humano como pessoa, como uma unidade na diversidade das dimensões – psicofísico, psicossocial e racional-espiritual – e dos modos de ação no mundo. A adjetivação integral denota a insistência de que os elementos vivenciais e teórico integrem-se harmonicamente no currículo escolar. Isso implica profunda complementaridade e intrínseca coexistência dos dados epistemológicos, antropológicos, éticos e estéticos enquanto fundamentos dos processos de ensino e de aprendizagem escolares. (FOSSATI, P.; CLEDES, A. C. 2011p.67)

Neste sentido, compreende-se que, além da acessibilidade, a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos, é uma preocupação para todos os educadores e colaboradores no Unilasalle. Documentos institucionais, apresentam e difundem este enfoque através de uma missão que propõe.

¹ Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

² O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. (<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>)

³ <http://www.priberam.pt/dlpo/acesso>

⁴ Citando Sasaki, 1997 e Marques, 2001

[...] concebe o ser humano como pessoa, como uma unidade na diversidade das dimensões – psicofísico, psicossocial e racional-espiritual – e dos modos de ação no mundo. A adjetivação integral denota a insistência de que os elementos vivenciais e teórico integrem-se harmonicamente no currículo escolar. Isso implica profunda complementaridade e intrínseca coexistência dos dados epistemológicos, antropológicos, éticos e estéticos enquanto fundamentos dos processos de ensino e de aprendizagem escolares. (FOSSATI, P.; CLEDES, A. C. 2011p.67).

Neste sentido, compreende-se que, além da acessibilidade, a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos, é uma preocupação para todos os educadores e colaboradores no Unilasalle. Documentos institucionais, apresentam e difundem este enfoque através de uma missão que propõe

[...] formação integral e continuada, por meio de ensino, pesquisa e extensão de excelência, para o desenvolvimento sustentável da sociedade, fundamentado nos princípios e na tradição cristão-lassalista. (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2018, p. 12)

Complementando, um dos objetivos institucionais preve a garantia a inserção e inclusão Social, integrando-se à comunidade local e contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida (PDI, p.13).

O método escolhido para apresentar os dados coletados e corroborar com a contextualização apresentada foi o estudo de caso explanatório baseado em YIN (2005, p. 19), que entende ser uma boa estratégia quando se busca relatar fenômenos inseridos em algum contexto da vida real. A coleta de dados foi realizada a partir de observação direta e participativa, através da gestão da equipe de Intérprete de Libras e na coordenação do projeto Incluindo Surdos no ensino Superior, da Instituição. Também, foram resgatados registros documentais em arquivos e dados do sistema gerencial. (Yin, 2005, 109)

[...] um estudo de caso não precisa conter uma interpretação completa ou acurada dos eventos reais; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate [...] (YIN, 2005, p. 20)

Antes do relato do caso apresenta-se um breve resgate da trajetória de inserção dos surdos no meio escolar.

Surdez: Um breve histórico

Para a maioria dos ouvintes o “mundo” e a “cultura” dos surdos são totalmente desconhecidos. Por isso, é necessário uma breve retomada histórica para melhor compreensão do processo de inclusão da comunidade surda junto à sociedade de ouvintes.

Na antiguidade o surdo era tratado como um ser incompetente, sendo incapaz de desenvolver qualquer tipo de atividade intelectual (Pereira, R. 2008 p. 3) Este pensamento resultou em uma lei criada pelo Imperador Justiano em 529 a.C., onde constava que os surdos incapazes de falar, não podiam celebrar contratos, elaborar testamentos, possuir propriedades ou reclamar heranças (FENEIS, 2005, p. 3). Na idade média, como a igreja detinha o poder, determinou que por não poder proferir os sacramentos, os surdos eram proibidos de participar dos rituais religiosos.

No decorrer dos séculos os surdos passaram a ser escravizados. Somente em 700 d.C., consta o primeiro registro sobre educação de surdos, quando John Beverley ensinou um surdo a falar. Mesmo assim, ainda lhes eram impostas restrições, como, por exemplo, só poderiam recla-



mar herança os surdos que falassem fluentemente e fizessem boa leitura labial e para casar-se necessitavam da autorização do papa.

Posteriormente, na Idade Moderna foi realizada a diferenciação entre surdez e mudez. Estudos médicos e científicos que afirmavam a sanidade da pessoa surda e, por meio de uma comunicação viso-gestual por mímicas, os surdos compreendiam os acontecimentos ao seu redor. A partir disso, a expressão “surdo-mudo” deixou de ser designação do surdo. (Pereira, R. 2008)

A partir do século XVI se tem registros dos primeiros educadores de surdos na Espanha, na França, na Inglaterra e na Alemanha. Educadores como Rudolphus Agricola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet e Adde Charles de L'Épée (1712- 1789) são historicamente estudados e referenciados em pesquisas sobre surdos. Pedro Ponce de León (1510-1584), monge beneditino espanhol, conhecido mundialmente por ter fundado uma escola para surdos em Madrid, é considerado o primeiro educador de surdos. Neste período ele instruiu surdos de famílias importantes da Espanha e utilizou alguns sinais.

No início do século XIX, muitos movimentos foram surgindo. Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundaram, em Hartford, a primeira escola americana para surdos: a American School for the Deaf. Gallaudet instituiu nessa escola a Língua Gestual Americana Língua de Sinais Americana (ASL), o inglês escrito e o alfabeto manual. Em 1830, já existiam trinta escolas para surdos nos Estados Unidos. (Pereira, R. 2008)

No Brasil, em 1835, o deputado Cornélio Ferreira havia apresentado à Assembléia um projeto de lei que criava o cargo de “professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos”, mas o projeto não foi aprovado.

Em 1880, o II Congresso Internacional, em Milão (Itália), trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos, sendo, justamente por isso, considerado um marco histórico. Nesta data foi proibido o uso de linguagem de sinais, focando-se a educação dos surdos, exclusivamente, na oralização. Sendo assim, no início do século XX, uma forte tendência oralista tomava conta do mundo. Profissionais da educação acreditavam que a língua de sinais não contemplava a aprendizagem e não inseria os sujeitos surdos na sociedade. (Pereira, R. 2008)

Posteriormente, a origem das associações de surdos no Brasil, teve início com o professor ouvinte Doutor Brasil Silvado Júnior, que em uma viagem ao exterior teve contato com as associações de surdos de países europeus e trouxe a idéia para seus alunos surdos e assim, fundou-se a primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos, em 1955, no Rio de Janeiro. Em 1956, surge outra associação em Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir dessas, outras mais surgiram em Florianópolis, Santa Catarina, e em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, da qual o fundador foi Salomão Watnik.

A Associação dos Surdos-Mudos do Rio Grande do Sul (ASMRGS) começou com o reencontro de Francisco Lima Junior e Nei Olmedo, ambos surdos e ex-alunos do INES (Instituto Nacional de Ensino de Surdos/ RJ). Suas atividades iniciaram em 5 de outubro de 1955, com a diretoria composta por surdos e dois ouvintes. Mais de uma década após, em setembro de 1966, a professora Naomi Horlle Warth e seu esposo, Dr. Martim Carlos Warth, fundaram a Escola Especial Concórdia, em Porto Alegre, considerada a primeira Escola do Rio Grande do Sul a permitir e difundir o uso da língua de sinais.

Entende-se que a fluência da Libras e o conhecimento da cultura surda é que promove a aprendizagem pelo aluno surdo e que não existem barreiras entre professores ouvintes fluentes em Libras e seus alunos surdos. Qualquer coisa pode ser dita, qualquer informação acessada, qualquer assunto debatido, qualquer reflexão compartilhada.

Passados quase 150 anos de restrições, após o ano 2000 foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como o idioma oficial dos surdos, através da Lei 10.436, de abril de 2002. Em 2005, a “Lei de Libras”, como passou a ser conhecida, foi regulamentada significando um novo marco histórico para a inclusão e exercício de cidadania da comunidade de surdos.

Dando continuidade ao ciclo evolutivo iniciado a partir da Lei de Libras, culminando com a lei de número 12. 319, de setembro de 2010, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais - LIBRAS, permitindo a comunicação dos surdos, em ambientes escolares de serviços públicos.

A inclusão dos surdos no unilasalle

O Centro Universitário La Salle/ UNILASALLE situa-se em Canoas, no Rio Grande do Sul e pertence a Rede de Ensino Lassalista, Fundada por São João Batista de La Salle, na França, há mais de três séculos. Hoje, a rede Lassalista encontra-se presente em mais de 80 países.

Em Canoas, a congregação Lassalista iniciou as suas atividades com Instituto São José, com regime de internato no dia 4 de março de 1908. Na década de 70 iniciam os cursos superiores do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), na área da Educação, visando a formação de professores. No final dos anos 90 iniciam-se as atividades do Centro Universitário La Salle, conhecido como Unilasalle. Atualmente, conta com mais de 30 cursos de graduação, distribuídos em oito grandes áreas: cursos superiores de Tecnologia, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras. Em processo para tornar-se Universidade, o Unilasalle também conta com cursos de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

O Unilasalle tem sido referência na formação pedagógica por seus cursos de graduação e pós-graduação na área de educação inclusiva, assumindo um papel social decisivo na inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Demonstra adequação para receber as pessoas com deficiência, não apenas nos aspectos de infraestrutura. Obedece às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas do Desenho Universal sobre as estruturas arquitetônicas dos prédios. As rampas com antiderrapante e corrimão e os elevadores com sistema braile favorecem as pessoas com deficiência (PCD).

Além dos recursos tecnológicos, e da sua estrutura física, a disponibilização de intérprete de Libras nos três turnos de atendimento é recurso fundamental e essencial que demonstra um trabalho de inclusão efetivo. Existem ações diferenciadas para acadêmicos surdos matriculados em diferentes áreas como Administração, Ciências Contábeis, Geografia, Letras, Educação Física e Pedagogia. Esses alunos contam com a presença constante de um intérprete de LIBRAS capacitado e certificado pelo Ministério da Educação e Cultura em sala de aula e em outras atividades extraclasse.

A inclusão de alunos surdos no Unilasalle iniciou em 2000, quando um acadêmico surdo solicitou transferência de outra instituição. Em outubro daquele ano, iniciou-se o trabalho de interpretação em Libras. Em julho de 2001, o Unilasalle abriu o primeiro vestibular especial para surdos. Mais tarde, a Instituição abriu cursos de extensão de Libras, realizando, assim, parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) na abertura de cursos e na contratação terceirizada de intérpretes de Libras.

Em 2007, a FENEIS deixou de ser responsável pela prestação de serviços dos intérpretes, e o Unilasalle fez a contratação imediata de quatro intérpretes, que ficaram sob a responsabilidade da Pró-Reitoria Comunitária, atrelada ao setor de Projetos Sociais e Cidadania. Os intérpretes acompanham os surdos em sala de aula e nos diferentes setores da Instituição, conforme as suas necessidades. Eles tem acompanhamento em palestras, oficinas, protocolo, Central de Atendimento ao Acadêmicos (CAC), reuniões, etc. Assessoramento a professores para o melhor atendimento aos alunos surdos. Assessoramento a alunos surdos com dificuldades na interação acadêmica de modo geral. Realização de momentos de integração entre surdos e a comunidade acadêmica. Estabelecimento de parcerias com setores internos do Unilasalle. São ofertados cursos de extensão na área de LIBRAS para acadêmicos, professores e comunidade. O curso de Intérprete de LIBRAS, ministrado integralmente por professores surdos, é focado na formação do profissional que irá interpretar e ser o elo de comunicação entre os surdos e a sociedade.



Focando o desenvolvimento e inclusão dos surdos, propriamente, em 2007, o primeiro professor surdo, da Instituição concluiu o mestrado em Educação e torna-se professor de LIBRAS. Ele ministra a disciplina de LIBRAS nos cursos de Pedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional, demais licenciaturas e nos cursos de extensão de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em 2012 uma ação institucional visou o incremento do processo de integração e desenvolvimento dos alunos surdos no ambiente acadêmico. O projeto denominado “Incluindo Surdos no Ensino Superior foi encaminhado para o curso de Psicologia, com o intuito de fomentar a pesquisa e desenvolvimento de novas estratégias voltadas para acadêmicos surdos. O processo de gestão de Intérpretes de Libras é incorporado pelo Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAE), onde é oferecido desde o acolhimento e auxílio à matrícula dos alunos surdos, alocação de intérpretes para as salas de aula, acompanhamento ao desenvolvimento do acadêmico e preparação dos docentes e funcionários para receberem os alunos surdos. Nos anos de 2014/15, as principais ações desenvolvidas no projeto tem sido:

Tradução da Língua Brasileira de Sinais (libras) para Língua Portuguesa e vice-versa: uma equipe de 8 Intérpretes de LIBRAS é alocada para acompanhar os alunos surdos nas disciplinas em que estão matriculados. Os intérpretes são distribuídos de acordo com suas áreas maior conhecimento, habilidades e experiência. Sendo assim, cada aluno surdo não terá apenas uma Intérprete exclusiva ao longo do curso, mas contará com toda a equipe em diferentes momentos. Em turmas que se encontram mais de dois alunos surdos matriculados são alocados dois intérpretes, sem ultrapassar o número de três alunos surdos matriculados por disciplinas. Neste sentido, é realizada a gestão e acompanhamento das matrículas dos alunos surdos, pelo NAE. Os alunos são orientados, evitando-se a concentração nas mesmas disciplinas. A presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, pode levar a distração dos acadêmicos ouvintes, que tendem a prestar atenção no processo de tradução em libras. Por outro lado, a concentração de muitos alunos surdos na mesma turma, prejudica a integração e participação junto aos grupos de ouvintes.

Acompanhamento no vestibular: o candidato surdo recebe o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS, durante a realização da prova.

Matrícula Orientada: desde o seu primeiro ingresso o aluno surdo, dispõe do acompanhamento de uma intérprete para realização da matrícula.

Acolhida aos PCD's: Nos primeiros dias de aula, a cada semestre, é promovido evento de acolhimento as pessoas com deficiências, onde são orientados sobre a acessibilidade e setores de apoio.

Acompanhamento dos alunos surdos: O NAE faz a mediação e promove o agendamento e alocação dos intérpretes de LIBRAS junto aos surdos nos diversos momentos em que se fizer necessário: palestras, oficinas, CAC, NAE, reuniões, etc.

Assessoramento a professores para o melhor atendimento aos alunos surdos: No início de cada semestre os professores que receberão alunos surdos em suas disciplinas são informados, para que possam realizar as adaptações necessárias em seus materiais e organização da aula. São encaminhadas orientações básicas sobre o papel e a relação com os intérpretes. Também, é ofertada uma oficina para orientação de como se relacionar com os alunos surdos e como adaptar os materiais. Ao longo do semestre, os intérpretes ficam à disposição para atender professores que busquem orientações e que tenham dúvidas sobre a aprendizagem em relação aos alunos surdos.

Assessoramento a alunos surdos com dificuldades na interação acadêmica de modo geral: os intérpretes de LIBRAS estão sempre atentos ao processo de adaptação e permanência dos alunos surdos. Mediante sinais de dificuldades, os intérpretes sinalizam ao NAE, que promove as medidas e encaminhamentos possíveis para apoiar o aluno.

Realização de momentos de integração entre os alunos surdos e a comunidade acadêmica: Ao longo do semestre são promovidos eventos, como palestras visando a sensibilização da comunidade acadêmica, como um todo, para a inclusão social e respeito as diversidades.

Estabelecimento de parcerias com setores internos do Unilasalle: a equipe de intérpretes de LIBRAS, nos períodos de férias letivas, procura estabelecer parceria com os setores de Marketing e Educação a distância, para elaboração e de materiais acessíveis e melhoria da comunicação com os surdos.

Cursos de extensão na área de LIBRAS para acadêmicos, professores e comunidade: O setor de extensão promove cursos de LIBRAS abertos à comunidade. Internamente, a equipe de LIBRAS, promove cursos de curta duração para colaboradores, estimulando a aproximação e melhoria da comunicação, entre ouvintes e surdos.

Campo de estágio para os alunos em formação para Intérprete de Libras: Alunos do curso de Intérpretes de LIBRAS, promovido pelo setor de extensão, realizam estágios de observação junto a equipe de intérpretes. Esta ação promove o estabelecimento de uma rede para possíveis contratações futuras.

Acompanhamento em saídas e campo: os professores solicitam e é alocado um intérprete de libras em saídas de campo, quando há alunos surdos inscritos.

Acompanhamento em atividades esportivas: os alunos surdos que participam de equipes esportivas, recebem o acompanhamento do intérprete de LIBRAS, em momentos de treinamento e competições, desde que não interfiram em horários e sala de aula.

Acompanhamento dos funcionários em reuniões e eventos: os intérpretes de LIBRAS acompanham o professor surdo em suas aulas, oralizando para os ouvintes, em reuniões de colegiado, em capacitações e formação. Quanto a funcionária técnica administrativa, os intérpretes acompanham e interpretam em momentos de reuniões de equipes e treinamentos e eventos institucionais.

Mediação com professor e família: O NAE promove espaço para mediação nas ocasiões que familiares buscam conversar com professores, ou mesmo quando o professor do aluno surdo, procura os familiares para fornecer algum feedback sobre o desempenho do aluno.

Encaminhamento para atendimento psicossocial: alunos surdos com situações pessoais e emocionais, que possam estar interferindo no desenvolvimento e permanência, são encaminhados ao serviço de assistência psicossocial, promovido pelo NAE em parceria com as Clínicas Integradas da Saúde e são atendidos pelas acadêmicas de Psicologia, com acompanhamento de uma intérprete

Orientação profissional: alunos surdos que estejam com dúvida em relação à escolha do curso são convidados a participarem do serviço de orientação profissional ofertado pelo NAE e com acompanhamento de intérpretes.

Comemoração de datas alusivas: promoção de uma sensibilização e entrega de uma “mimo” em comemoração ao Dia nacional dos Surdos

Capacitação aos intérpretes: uma vez por semestre é organizado um espaço de capacitação para equipe de intérpretes de LIBRAS, quando são convidados profissionais externos para trocas de experiências, atualizações, discussão de casos.

Atividades com diplomados: no cursos e capacitações aos colaboradores são convidados alunos surdos diplomados, oportunizando o reconhecimento e manutenção de uma rede de contatos.

Atendimento aos familiares: o NAE, juntamente com a equipe de Intérpretes de LIBRAS, disponibiliza espaço para o atendimento de familiares e responsáveis dos alunos surdos, que buscam um olhar e acompanhamento do desenvolvimento e desempenho dos alunos.

Todas estas ações de acolhida e inserção de alunos surdos nos cursos de graduação tem resultado na permanência e evolução dos alunos surdos.

A cada ano o número de candidatos surdos e ingressantes foi crescendo, chegando-se a alcançar a marca de 23 alunos surdos matriculados em diferentes cursos de graduação.

Atualmente, em virtude de um menor ingresso, dado o contexto econômico de maior recessão⁵ e a conclusão de curso de outros, há 16 alunos surdos matriculados em diversos cursos, conforme apresentamos no quadro abaixo, além de um professor e uma colaboradora da área administrativos.

5 Fonte: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,nova-noticia,1696331>



Curso	Matriculados 2015/1
Administração	1
Ciências Biológicas	1
Design Gráfico	2
Ed. Física	1
Gestão Financeira	1
Gestão de Recursos Humanos	3
Logística	1
Pedagogia	3
Processos Gerenciais	3

Quadro1: Número de alunos surdos matriculados por curso em 2015

Conclusões

O Unilasalle percebe em suas ações muito além do cumprimento das leis, assegurando uma formação integral e integradora ao aluno surdo, como preconizava o fundador São João Batista de La Salle, há mais de 300 anos. Corrobora-se que o foco está no desenvolvimento e inclusão, não apenas na sala de aula, mas como preparação para o mundo do trabalho e sociedade de ouvintes.

Atualmente, contando com uma equipe de 8 Intérpretes de Libras, tem se ampliado o entendimento sobre a forma de aprender e se expressar dos surdos, através de oficinas ofertadas na formação docente, acompanhamentos aos individuais, para auxiliar professores no planejamento de ações que promovam o melhor aproveitamento por parte do aluno surdo.

Entende-se que a preparação para o atendimento aos alunos surdos, vai além do aprendizado a Libras, passando pela desmitificação de algumas crenças que limitam o desenvolvimento integral dos surdos. Portanto, intensificou-se as oficinas de preparação para o grupo de profissionais técnico-administrativo, além do corpo docente.

Por outro lado, junto aos alunos surdos, também tem se focado no envolvimento e ampliação da compreensão da língua portuguesa, ampliando o vocabulário, incentivando a leitura e escrita em português, através da oferta de oficinas de nivelamento, monitorias e ampliação da parceria entre alunos, professores e intérpretes. Assim, pretende-se, além de ampliar índice de colação de grau entre os alunos surdos, promover aos surdos a oportunidade de alcançarem um diferencial no mercado de trabalho.

Porém é preciso pensar além e buscar, constantemente, o aprimoramento das ações promovidas e o planejamento de novas. Conforme apresentado, nos resultados, o desafio é a redução da evasão. Contudo, não basta a Instituição promover ações e projetos, é necessário igualmente, fomentar o processo de engajamento e motivação por parte do público-alvo. Os alunos surdos necessitam ter acesso a todas estas ações e se identificarem.

Para finalizar, mas sem a pretensão de encerrar o assunto, listamos ações de melhorias que estão em processo de execução e planejamento:

Sinalização de cadeiras para a equipe de Intérprete de LIBRAS: para delimitar o espaço e a presença dos Intérpretes de LIBRAS, nos espaços acadêmicos.

Uniforme Identificado: Utilização de um uniforme que demonstre de imediato quem são os Intérpretes de LIBRAS, facilitando a identificação e auxílio aos surdos.

Disseminação do curso de LIBRAS: aumentar significativamente o número de pessoas, no espaço acadêmico que possa se comunicar em LIBRAS.

Sensibilização e aumento da acessibilidade: Sinalização, por parte da equipe de intérpretes de LIBRAS para elaboração mídias acessíveis.

Formação docente: Formação continuada e constante a professores novos e reciclagem

aos professores mais antigos, referente ao processo de aprendizagem dos alunos surdos, escrita e compreensão da Língua Portuguesa.

Maior participação dos surdos: Sensibilização e apoio para despertar maior engajamento por parte dos alunos surdos a todas as ações que são promovidas.

Promoção de cursos de português e matemática básica: ofertar oficinas de nivelamento específicas para se prepararem para o ritmo acadêmico

Entrevista prévia: estabelecer um resgate da história pregressa do aluno, ao ingressar na Instituição, como forma de mapear as necessidades específicas de cada um.

Ampliação do projeto com publicação, fomento à pesquisa entre intérpretes e surdos: estimular a equipes, no desenvolvimento de pesquisa e compartilhamento com a comunidade.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

_____. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34 BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez Brasília: Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 89, de 8 de março de 2004, aprovado em 10 de março de 2004. Recredenciamento do Centro Universitário La Salle, com sede na cidade de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial da União, Brasília, 26 maio 2004.

BRASIL. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**. 2014-2018. Canoas: Unilasalle.

CARVALHO, K. M. **Os Desafios da Inclusão de Pessoas com Deficiência no ambiente de trabalho**. In CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A, L.(Org.) Trabalho e pessoas com deficiência. Curitiba: Juruá 2010. (p. 44-45)

FENEIS/FADERS/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2005. 22p. Disponível em <http://www.culturasurda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf>.

FOSSATTI, A. CASAGRANDE, C. A. **Formação Integral e Integradora**. In: FOSSATTI, P. HEN-GEMÜLE, E. CASAGRANDE, C. A. Ensinar a Bem Viver. Canoas: Editora Unilasalle, 2011 (p.67)

INEP Disponível em < http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/



matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>

PEREIRA, R. Surdez - **Aquisição de linguagem e inclusão social**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2008.

SKLIAR, C. **La educación de los surdos**. Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDINC, 1997

_____, C. A surdez: **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, C. A surdez: **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VIEIRA, N. J. W.; SEVERO, A. e ALBERTANI, J. **Inclusão no ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria de 2010 a 2012**. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z. (Orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecô: Argos, 2014. (p. 21)

YIN, R. K. Estudo de Caso: **Planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A educação infantil e seu cotidiano: Um relato de experiência em um centro de educação infantil na Universidade Católica Dom Bosco

Resumo

A educação infantil, primeira etapa da educação básica vem sendo cada vez mais importante para o desenvolvimento das crianças de zero à cinco anos. À essa primeira etapa da educação básica cabe não apenas atender à criança em suas necessidades físicas, como marca o histórico da educação infantil no Brasil, mas também em desenvolvê-la, em seus aspectos cognitivos, sociais e psicológicos. Nessa ótica, as instituições que oferecem a educação infantil atualmente precisam estar preparadas para esse trabalho, que exige compromisso, dedicação, conhecimento e seriedade. Nesse aspecto esse trabalho objetiva apresentar a experiência desenvolvida no Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, localizado no Campus da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o qual faz parte da Pró-Reitoria de Extensão da mesma universidade e atende atualmente 150 crianças, sendo filhas de professores, colaboradores, acadêmicos e pertencentes à comunidade do entorno. Ao longo do texto, será apresentado o trabalho que vem sendo desenvolvido com as crianças, contemplando as diversas atividades realizadas, a estrutura física existente e as ricas experiências desenvolvidas, em parcerias com diversos cursos da graduação da Universidade, pois além de um espaço educativo às crianças, o Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio se define como um espaço destinado à estágio, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: educação infantil, criança, educação.

Questões Introdutórias

O presente trabalho intenciona apresentar um relato de experiência, a partir da visão de coordenadora pedagógica, do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, o qual se situa no Campus da Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

*Centro Universitário La Salle – Unilasalle Canoas Rs.
Mestre em Administração com Ênfase em Recursos Humanos



Esse trabalho se justifica por acreditar ser relevante apresentar aos leitores a prática de trabalho desenvolvida nessa instituição, bem como compartilhar as experiências educativas nesse espaço. Sabe-se que atualmente a educação infantil, vem se destacando, cada vez mais, diante de sua importância para o desenvolvimento da criança e que essa etapa de ensino precisa estar mediada pelos atos do brincar, do cuidar e do educar, proporcionando à criança um desenvolvimento integral.

Diante disso, esse trabalho visa demonstrar a prática de trabalho do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, a partir da interdisciplinaridade, o qual considera a criança enquanto sujeito de direitos, que precisa de um trabalho voltado para as suas necessidades, especificidades e possibilidades.

A Educação Infantil e Seu Contexto Legal.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional LDB - Lei nº 9394/96, que em seu artigo 29 regulamenta “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 2013, p. 21).

Desse modo, entende-se a educação infantil, como uma etapa de ensino que não se restringe apenas ao ato do cuidado, devendo apenas manter a criança limpa, bem alimentada e bem vestida, mas como uma etapa de ensino que além de cuidar, tem também a importante tarefa de aliar esse cuidado com o brincar, com o ensinar e com o educar.

Tais ações podem ser definidas, a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (p. 23)

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Já em relação ao cuidado, esse mesmo documento apresenta que esse ato se constitui como parte integrante do processo educativo, a fim de oferecer às crianças um desenvolvimento integral, dessa forma perpassando pelos aspectos afetivos e biológicos, devendo ocorrer a partir do entendimento da criança, de suas necessidades possibilitando o seu crescimento. “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, p. 25).

Já o brincar torna-se fundamental, pois por meio do lúdico “os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p. 27).

Vale ressaltar ainda que ao desenvolver tais aspectos no contexto da educação infantil, há que considerar a criança enquanto sujeito histórico, social e cultural, que está em processo de formação, de reconhecimento de si enquanto sujeito e desse modo precisa estar rodeada por pessoas que tenham condições de ouvi-la, de entender suas particularidades e assim poder desenvolver um plano de trabalho que venha atender as necessidades dessas crianças.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil trazem sua contribuição

para a educação infantil apontando caminhos para serem trilhados nessa etapa e definindo a criança enquanto:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Sob essa perspectiva a instituição educativa precisa estar bem preparada para receber as crianças, pois de acordo com Cruz, (2012) faz-se necessário garantir à criança o seu direito de viver a infância e dentro dessa garantia, há que ser ressaltado o trabalho planejado e praticado pelas instituições que oferecem a educação infantil, devendo essas respeitarem os ritmos, os interesses, as possibilidades, as limitações e inquietudes que a criança apresenta, estimulando-a para o seu desenvolvimento, a partir das múltiplas linguagens, do movimento, da autonomia, da construção de sua identidade.

Vale ressaltar ainda que os educadores que convivem diariamente com a criança devem estar abertos para essa relação, compreendendo a criança diante de sua totalidade. Isso se justifica, pois são com esses sujeitos que a criança passa boa parte de seus dias, nesse sentido a instituição educativa se configura como um espaço de socialização, de estabelecimento de relações e de vínculos para as crianças e também para os adultos. Para Belloni, (2012, p. 70) “O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”.

Nessa ótica, precisamos auxiliar a criança nesse processo de descoberta, interação e construção de mundo, dialogando e interagindo com ela, sem desconsiderar suas amplitudes, mas também suas especificidades.

O Contexto Histórico do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio

Em 1987, foi implantando nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso - FUCMT um trabalho de atendimento infantil às crianças de 04 meses a 01 ano, filhos de professores e funcionários desta Instituição. No ano de 1994, com a transição de FUCMT para Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, o atendimento ficou restrito apenas aos funcionários do Colégio Dom Bosco.

A partir de 1997, por reivindicação de professores e funcionários da UCDB, o atendimento foi reativado e passou a ser oferecido no novo Campus. Atendeu-se inicialmente um número de 10 crianças no período matutino. No decorrer dos anos seguintes, passou-se a atender um número maior de crianças, ampliando o horário de atendimento e estendendo o atendimento até o período noturno. No ano de 2002, passou a ser contemplado também os filhos dos acadêmicos. Esse atendimento era integral, gratuito, e voltado para a recreação.

Em 2003, tendo em vista as mudanças efetuadas na legislação que atende a Educação Infantil no Brasil, a Universidade Católica Dom Bosco solicitou junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a autorização de funcionamento, a qual recebeu a Deliberação/CME/MS nº 286 de 06 de maio de 2004, assim a partir dessa data o Setor Infantil passa a ser chamado de Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio.

O nome deve-se a seu patrono São Domingos Sávio, nascido em Riva Chieri, Itália, no dia 02 de abril de 1842, filho de um ferreiro e de uma costureira, foi aluno de São João Bosco e um dos primeiros colaboradores na Obra Salesiana. Morreu aos 15 anos, já amadurecido na fé e no amor que devotava à Deus, à Nossa Senhora e à Eucaristia.¹

¹ Dados retirados do projeto político pedagógico do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio.



A partir de 2004 o Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio avança enquanto instituição educativa, desenvolvendo uma educação de qualidade e colaborando na construção da identidade das crianças, para a formação de bons cristãos e honestos cidadãos, sob princípios ético-político e religioso, contribuindo para a transformação social e para a construção de um mundo melhor.

Ressalta-se ainda as diversas reformas na estrutura física que foram sendo feitas para melhor atender as crianças, tendo condições de oferecê-las um espaço adequado às suas necessidades, oportunizando um bem-estar e condições de desenvolvimento e aprendizagens.

Do contexto histórico para a atualidade.

Atualmente o Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio integra a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Católica Dom Bosco, está situado dentro do Campus da Universidade e vem se desenvolvendo e se destacando, enquanto escola de educação infantil, de forma gradativa a cada ano. Oferece formação em tempo integral, gratuita e de qualidade para crianças de 04 meses a 05 anos de idade, sendo as crianças filhas (as) de professores, colaboradores, acadêmicos e comunidade do entorno da Universidade Católica Dom Bosco.

Destaca-se como objetivo do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, a oferta de uma formação integral para as crianças, a qual se concretiza por meio de práticas pedagógicas e educativas, as quais vêm ainda auxiliar na construção da identidade e na interação com o mundo à sua volta. Tudo isso mediado pela ludicidade, pelas múltiplas linguagens, pelo movimento, pela arte, pela fantasia e pela imaginação.

Atualmente existem 155 crianças matriculadas no Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, as quais são organizadas por turmas, que se constituem de acordo com as faixas etárias, conforme o estabelecido pela Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Mato Grosso do Sul, nº 1.203, de 07 de abril de 2011². Temos atualmente 08 turmas constituídas, as quais se denominam de: berçário (04 meses a 01 ano), maternal I A e maternal I B (01 a 02 anos), maternal II A e maternal II B (02 a 03 anos), nível I (03 a 04 anos), nível II (04 a 05 anos) e nível III (05 anos completos).

O trabalho desenvolvido com as crianças é pensado de forma a atender as necessidades de cada faixa etária, para isso são desenvolvidas atividades contextualizadas com a prática, com o lúdico, com experiências que envolvam as crianças no processo ensino-aprendizagem, a fim de maior despertar a curiosidade e o interesse das mesmas. Como exemplo dessas atividades, podem ser citadas, o desenvolvimento de oficinas de culinárias, confecção de brinquedos com materiais reciclados, teatros, contações de histórias com recursos diferenciados, apresentações culturais a partir de músicas, danças. Também são oportunizadas o desenvolvimento de brincadeiras livres, a fim de inserir a criança no mundo da fantasia, da imaginação e da apropriação do mundo adulto por meio de brincadeiras de faz-de-conta. As atividades são sempre mediadas pelas professoras das turmas, que buscam propiciar situações de bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, Quinteiro destaca que “é na brincadeira que a criança poderá criar e viver situações que não são possíveis de serem realizadas na vida real, mas perfeitamente possíveis de serem realizadas no campo da imaginação”. (200, p. 147).

As atividades são planejadas e organizadas a partir do plano anual de trabalho, o qual é construído juntamente com toda a equipe pedagógica do Centro de Educação Infantil, nesse documento são apontados temas que serão trabalhados com as crianças ao longo do ano e que direcionarão os planejamentos.

Para atender o número de crianças matriculadas conta-se com uma equipe de profissionais, a qual é composta por: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar de coor-

² Essa Deliberação dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação infantil do sistema municipal de ensino de Campo Grande-MS.

denação, uma assistente social, uma psicóloga, uma secretária, quatorze professoras pedagogas, uma professora de música, uma professora de educação física, uma professora de inglês, cinco auxiliares de educação infantil, quinze estagiárias de pedagogia, dois estagiários de educação física os quais ministram aulas de balé e futsal, uma cozinheira, duas funcionárias de apoio e duas seguranças.

Além disso, estabelecemos parcerias com diversos cursos da graduação, os quais desenvolvem projetos de extensão, estágios supervisionados e pesquisas, no espaço do Centro de Educação Infantil. Como é o exemplo do curso de nutrição que desenvolve incentivo à alimentação saudável, controle da alimentação, elaboração dos cardápios e atividades de incentivo à uma alimentação saudável. O curso de enfermagem que desenvolve noções de primeiros socorros, prevenção a acidentes, controle das vacinas. O curso de psicologia que desenvolve um trabalho de estimulação e acompanhamento das crianças, quanto ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. O curso de educação física que desenvolve atividades voltadas para o movimento, o lúdico e a incentivação ao esporte. O curso de agronomia que criou a horta com as crianças. Assim como outros cursos como Letras, Pedagogia, Medicina Veterinária, farmácia que atuam com projetos e pesquisas.

Essa parceria com os cursos possibilita um grande diferencial no trabalho desenvolvido com as crianças, pois oportuniza às elas, um amplo conhecimento sobre as diversas áreas do conhecimento, assim como estabelece uma enriquecedora relação com o trabalho que as professoras desenvolvem, isso ocorre por meio da interdisciplinaridade e da interação dos diversos profissionais. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), a prática pedagógica na educação infantil deve ser constituída a partir de eixos norteadores, sendo que as instituições de educação infantil deverão organizar sua proposta curricular, estabelecendo a “interação” das suas experiências.

O Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio oportuniza ainda uma estreita relação da equipe de trabalho com as famílias das crianças, a qual ocorre por meio de encontros periódicos, em que pais e professores têm a oportunidade de dialogar sobre o desenvolvimento da criança e também por meio de festividades, em que a família é convidada a participar, além da total abertura que os pais ou responsáveis pela criança tem em comparecer na instituição para dialogar com a coordenação e com os professores.

Dentro desse aspecto ressalta-se que a instituição escolar e a família precisam estabelecer vínculos e trabalhar em conjunto, para que a criança seja acompanhada dentro de sua totalidade. Para Polonia; Dessen (2005, p.304) “A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social”. Diante do exposto entende-se que esse elo torna-se indispensável para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, vale ressaltar também, que a equipe pedagógica do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio desenvolve reuniões mensais, nas quais são discutidas questões cotidianas, pensado e planejado o trabalho pedagógico para um melhor desenvolvimento das crianças. Além disso, vale destacar ainda sobre as semanas pedagógicas, as quais são realizadas no início de cada semestre, nesses encontros são convidados professores da graduação da Universidade ou até mesmo de outras instituições, como da Secretaria Municipal de Educação, a fim de dialogarem com a equipe sobre assuntos que sejam necessários para o trabalho com as crianças, possibilitando assim a formação em serviço dos professores e possibilidades de reflexões, aprendizagens a fim de enriquecer a prática e consequentemente o atendimento às crianças.

Outro fator que merece destaque é em relação às avaliações realizadas pelas professoras sobre as crianças, essas ocorrem semestralmente, sem o intuito de promover as crianças ou conceituá-las, mas sim objetivam acompanhar o desenvolvimento de cada criança de um modo integral, oportunizando às professoras pensarem em cada criança individualmente, observando suas particularidades. As avaliações são entregues aos pais ou responsáveis durante



as reuniões de final de semestres, nas quais as professoras tem a oportunidade de explicar aos mesmos, os aspectos observados sobre cada criança. Lembrando que a avaliação na educação infantil tornou-se obrigatória e constituinte das regras comuns para a organização dessa etapa de ensino, a partir da Lei nº 12.796, que em seu artigo 31, inciso I, determina “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2013, p. 1).

Considerações finais

Considera-se que o Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, de acordo com o seu percurso histórico vem crescendo e avançando em relação ao trabalho desenvolvido na educação infantil, no que concerne a criança na faixa etária de 04 meses a cinco anos. Desse modo o Centro de Educação Infantil, vem buscando desenvolver um trabalho de qualidade, voltado para as necessidades das crianças, reconhecendo-as enquanto sujeitos que se relacionam e que a partir dessa relação e dessa interação com o outro também se desenvolvem.

Por considerar ainda que o trabalho com a criança é desafiante e precisa ser constantemente aperfeiçoado e inovado, acredita-se que existem desafios e objetivos a serem buscados e alcançados pelo Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio. Pretende-se expandir a parceria com os cursos de graduação e pós-graduação da Universidade, a fim de buscar integrações com as diversas áreas, adquirindo novas experiências e novas práticas e enriquecendo e expandindo o conhecimento das crianças.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas-SP: Autores Associados; 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB; 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF; 1998.

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 12.796/2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília; 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **Percepções das crianças sobre suas experiências na creche. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas; 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3671b.pdf Acesso em: 11 de junho de 2015.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola**. Revista Psicologia Escolar e Educacional. v. 9, n. 2, p. 303-312; 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância**: contribuições para o debate. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul /dez; 2002.



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Pesquisa e Pós-Graduação



ANEC
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Seminário das indústrias criativas: Potencialização do conhecimento e do desenvolvimento de um polo produtivo

Margarete Panerai Araujo, ARAUJO MP *
Judite Sanson de Bem, BEM JS **
Moisés Waismann, WAISMANN M ***

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão entre processo representacional e um contexto, entendido aqui como o lugar histórico, social, simbólico e cultural do ensino aprendizagem de uma comunidade acadêmica. Nesse sentido, a disciplina do atual Programa de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, intitulada Seminário das Indústrias Criativas oportunizou aos alunos mestrandos de 2014, a idealização, pesquisa e organização de um desfile de moda. O objetivo geral foi de potencializar os conhecimentos estudados e identificar as possibilidades de promoção para o desenvolvimento desse polo produtivo, destacando a importância do setor de moda. Metodologicamente as etapas de pesquisas de campo foram exploratórias e o evento de sucesso foi consolidado no dia 20 de agosto de 2014, nas dependências do Centro Universitário. Em síntese, os possíveis resultados dessa comunicação de pesquisa poderão refletir sobre o desenvolvimento dos produtos e no seu enfoque econômico e ou de negócios. As contribuições geraram ainda uma exposição de fotos e oportunizaram a identificação das relações com o desenvolvimento econômico, das potencialidades culturais.

Palavras-chave: seminário das Indústrias criativas, conhecimento, polo produtivo.

Introdução

A economia criativa, além de ser um setor em franca expansão, em alguns países cresce a um ritmo superior aos setores tradicionais, como a indústria de transformação. Ela é capaz de gerar empregos e renda, impostos e exportações e diversificar uma matriz produtiva, que em alguns locais encontra-se tradicionalmente centrada em poucos negócios. As atividades criativas apresentam uma ampla possibilidade de gerar efeitos multiplicadores na economia e estes podem ser vistos no crescimento do PIB, da competitividade, com mais e melhores empregos, desenvolvimento sustentável e inovação.

* Pós Doutora em Administração Pública e de Empresas em Políticas e Estratégias pela FGV/EBAPE/RJ (2013); e Pós Doutora em Comunicação Social, Cidadania e Região pelas Cátedras UNESCO e Gestão de Cidades na UESP (2010); Doutorado em Comunicação Social pela PUCRS (2004); É professora e pesquisadora da linha de pesquisa em Memória e Gestão Cultural, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais UNILASALLE. E-mail: mpanerai@terra.com.br

** Pós Doutora em Economia da Cultura pela UFRGS (2014), Doutorado em História Íbero Americana PUCRS (2001); Coordenadora do Curso de Ciências Econômicas e professora e pesquisadora da linha de pesquisa em Memória e Gestão Cultural do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais do UNILASALLE; professora da Universidade de Caxias (UCS). Email: jsanson@terra.com.br.

*** Doutor em Educação pela UNISINOS (2013). Professor e pesquisador da linha de pesquisa em Memória e Gestão Cultural do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais. Coordenador do Observatório UNILASALLE; Trabalho, Gestão e Políticas Públicas).Email: moises.waismann@bol.com.br.



Nesse sentido, a atual linha de pesquisa de pesquisa do Programa de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, intitulada de memória e Gestão Cultural estuda aspectos relacionados à gestão de organizações culturais, a processos e práticas de trabalho em produção cultural, à adoção de modelos de gestão e à formação e competências culturais e criativas, e entre outros temas, aborda dinâmicas e processos individuais e coletivos relacionados à mudança, à inovação e à criatividade da indústria no âmbito da economia da cultura.

A relevância dessa pesquisa se constituiu na sistematização do conhecimento sobre a realidade destas atividades produtivas municipais, sob a ótica da oferta e da demanda, da preservação e a valorização de uma identidade cultural. O objetivo geral do estudo foi de potencializar os conhecimentos e identificar as possibilidades de promoção para o desenvolvimento de um polo produtivo, destacando a importância do setor de moda na disciplina de Seminário das Indústrias Criativas. Essa disciplina oportunizou aos alunos mestrandos de 2014, a idealização, pesquisa e organização de um desfile de moda, como forma de operacionalizar os conhecimentos relacionados ao tema.

A estrutura desse artigo esta organizada em seções: a introdução, o referencial teórico, a metodologia, as evidências e conclusões. Por último as referências teóricas.

1. Economia criativa

A economia criativa, além de ser um setor em franca expansão, em alguns países cresce a um ritmo mais elevado do que os setores tradicionais, sobretudo na geração de empregos e renda. Os setores envolvidos oferecem possibilidades diferentes, muitas vezes demandando pessoas altamente qualificadas, o que acarreta no crescimento, em termos de empregos, superiores à média da economia. A economia criativa foi reconhecida na Europa como líder na geração de crescimento econômico, emprego e comércio, gerando grandes volumes de negócios e registrando aumento de 12% frente à economia global (OLIVEIRA, 2011).

A primeira utilização do termo Indústrias Culturais, ocorreu entre 1942 e 1944. O termo se insere nas origens do trabalho de Horkheimer e Adorno desenvolvido para fazer uma crítica imanente da razão em A dialética aos Esclarecimentos. A indústria cultural aparece vinculada ao processo de esclarecimento pela sua condição de engodo das massas (ORTIZ, 2015). Nesse sentido, as atividades culturais, que operavam como atividades comerciais, segundo Adorno e Horkheimer tinham como resultado a padronização e a produção em série, onde se sacrificava o que fazia a diferença, pois era orientada pela comercialização.

O debate sobre indústrias criativas surgiu, 20 anos após, e foi na década de 1990, após a crise dos anos de 1980 que houve uma tentativa de resgatar a economia de alguns países, através de setores em que as engrenagens, ligadas ao fordismo, dariam lugar à era da economia do conhecimento, em um contexto de uso mais intensivo de automação, propriedade intelectual, direito autorial e, sobretudo as novas formas ou arranjos organizacionais. Neste novo cenário eclodiriam, de forma mais clara, o uso da liberdade de expressão de criação e, sobretudo a criatividade. Esta seria o insumo necessário para a construção de vantagens competitivas e para a garantia da materialização de oportunidades em atividades mais dinâmicas, como os segmentos intensivos em conhecimento.

O uso do conceito economia criativa foi frequentemente atribuído a John Howkins em seu livro Economia Criativa (HOWKINS, 2012), e o termo Indústrias Criativas foi primeiramente definido na Austrália, em 1994, num documento intitulado “ Nação Criativa”, porém se popularizou com os estudos do Ministério de Cultura, Mídia e Esportes do Reino Unido (DCMS) na segunda metade dos anos de 1990, abrangendo interpretações, cada vez maiores, ampliando as relações entre economia, cultura e tecnologia.

Conforme a UNCTAD (2010) as indústrias criativas são como uma cadeia, compostas de grandes áreas, denominadas de núcleos da indústria e seus segmentos são de expressões culturais. Em se tratando de cadeias, o comportamento de uma influi diretamente nas demais.

Embora ainda seja um conceito em construção, não havendo uma definição precisa o mesmo relatório da UNCTAD (2010, p.33) traz uma definição de indústria criativa, qual seja: “[...] os ciclos de criação, produção e distribuição de bens e serviços que usam criatividade e capital intelectual como insumos primários”.

No Brasil alguns progressos foram tomando corpo com pesquisas realizadas Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) e, mais recentemente com a preocupação do governo federal, através do Ministério da Cultura, (MINC) que propõem uma definição que engloba a ideia da cadeia, para as diferentes, indústrias criativas.

No trabalho da FIRJAN (2008), em primeiro lugar tem-se o que se denominou de núcleo da indústria que inclui os segmentos de Expressões Culturais, Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Filme & Vídeo, TV & Rádio, Mercado Editorial, Software & Computação, Arquitetura, Design, Moda e Publicidade. Logo o núcleo é composto, essencialmente, de serviços, que têm a atividade criativa como parte principal do processo produtivo. Em seguida, encontram-se as áreas relacionadas, envolvendo segmentos de provisão direta de bens e serviços ao núcleo e compostos em grande parte por indústrias e empresas de serviços fornecedoras de materiais e elementos fundamentais para o funcionamento do núcleo. Finalmente, observou-se que a cadeia é composta de um terceiro grupo de atividades, de provisão de bens e serviços de forma mais indireta, chamada de atividades de apoio.

As indústrias culturais mantêm um ambiente criativo e hoje, segundo Ortiz (2015) são setores chaves do desenvolvimento econômico, fonte de políticas públicas e de pesquisa acadêmica. Segue a metodologia utilizada no desenvolvimento da disciplina do mestrado profissional, cujo título é Seminário de Indústrias Criativas.

2. Método

Esta sessão tem como objetivo descrever o processo de elaboração e desenvolvimento desse estudo, o qual possibilitou analisar algumas evidências. A metodologia orientou as ações desenvolvidas para o trabalho de pesquisa, facilitando a produção do conhecimento e contribuindo para a busca de respostas aos questionamentos propostos inicialmente.

As evidências desse estudo de caso foram caracterizadas como descritivas de cunho qualitativo. Destacou-se, ainda, que a pesquisa qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2002), oferece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, vínculo esse indissociável, não sendo possível traduzir em números.

Este trabalho apresentou uma reflexão entre processo representacional e um contexto, entendido aqui como o lugar histórico, social, simbólico e cultural do ensino aprendizagem de uma comunidade acadêmica. Nesse sentido, a disciplina do Programa de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, intitulada Seminário das Indústrias Criativas oportunizou aos alunos mestrandos de 2014, a idealização, pesquisa e organização de um desfile de moda. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do semestre na unidade municipal de Canoas.

Configurando-se em uma disciplina do tipo oficina de teoria e prática, os acadêmicos eram responsáveis pela elaboração de um estudo de mercado, uma pesquisa do cenário da moda no município de Canoas, RS, e a organização em todas as etapas de um desfile de moda. Escolheu-se a moda por ser uma das mais representativas indústrias criativas, geradora de renda e emprego, representando parte da cultura regional com significado socioeconômico na cidade.

As técnicas utilizadas estão centradas, segundo a classificação de Vergara (2000), quanto aos fins destacou-se por ser descritiva, uma vez que, pretende tornar legítimo a compreensão de uma caracterização, quanto aos meios foi baseada na pesquisa bibliográfica e documental. A técnica bibliográfica tem por base artigos, livros e os sites documentais voltados às categorias propostas, segundo Yin (2005), essa coleta de dados comprova as evidências oriundas do estudo de caso.

Metodologicamente as etapas de pesquisas de campo foram exploratórias e o evento de sucesso foi consolidado no dia 20 de agosto de 2014, nas dependências do Centro Universitário,



como recepção os novos alunos do 2º semestre de 2014. Os participantes modelos foram convidados junto ao Curso de Educação Física do Unilasalle e as roupas e acessórios foram disponibilizados pela Loja Kagiro, demonstrando a coparticipação dos parceiros da Instituição e de todos os setores envolvidos para a promoção da atividade.

O evento foi narrado com conceitos e informações necessárias para o entendimento do desfile e conhecimento das indústrias criativas. Desta forma, avaliar a importância da economia na indústria criativa, foi fundamental, para percebê-la como uma cadeia, onde se incluem os setores de provisão direta ao núcleo, denominadas de atividades relacionadas, e os setores de provisão indireta ou apoio. Convém lembrar, que as fotos que documentaram o evento serviram de material para uma exposição posterior no mês de novembro, com título “Desafio Criativo na formação: do Seminário de Indústrias Criativas a Produção de um Desfile de Modas” resultando, em outro produto, da indústria criativa (fotografia) e segundo Bauer e Gaskell (2002) oferece um registro restrito (a imagem), mas poderoso nas ações temporais e nos acontecimentos reais – concretos, materiais. Sendo um tipo diferente de aplicação em pesquisa o material visual adquire novos objetivos.

3. Análise das evidências

O desenvolvimento do trabalho lançou estudos sobre pesquisas que identificaram o mercado e a economia, das Indústrias Criativas. Nesse sentido, a plataforma do Sistema FIRJAN organizou o Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil, constituindo-se numa base de referência sobre a quantidade de postos de trabalho, remuneração e o grau de escolaridade média das profissões criativas brasileiras, que serviram como base de reflexão, junto aos alunos para construção de seus produtos. Assim, o resultado final da disciplina, no que diz respeito à intervenção dos acadêmicos gerou:

a) Relatório de Pesquisa: Os alunos identificaram os dados do Censo Demográfico de 2010 e apontaram, para o Rio Grande do Sul, um total de 10.693.929 habitantes, sendo 5.488.872 mulheres (51,3%) e 5.205.057 homens (43%), todos potenciais consumidores de moda, mais precisamente de moda esportiva, foco do trabalho. O trabalho buscou uma aproximação ao conceito de Indústria Criativa, constituindo-se em mais uma ferramenta na busca da compreensão sobre esta temática, e os subsídios sobre a moda como uma destas possibilidades.

Apresentaram de forma descritiva a história parcial da moda na humanidade, que segundo Soares (2011) destacou que essas modificações nas roupas, ocuparam um lugar privilegiado, e sempre se relacionaram com questões étnicas, religiosas, políticas ou sociais presentes no cotidiano. Suas ligações com a memória estiveram presentes, pois o vestir tem com base os elementos culturais, calcados na memória, tanto expressa na linguagem, demonstrando a identidade no âmbito social, como no intuito de coesão com determinado grupo, com identidade coletiva criada a partir de um imaginário social.

Foi efetuadas pesquisas, junto aos autores como Kalil (2008), Passini, Schemes e Araujo (2009) e Schmitz (2009) que ressaltaram a moda como um fenômeno relativamente novo, momento em que, o homem sentiu a necessidade de se diferenciar dos demais e buscou novas expressões. As roupas, matéria-prima da moda foram vistas, como um fator dinamizador da economia e, devido a sua mudança constante, agregou valores sociais aos grupos que a consomem.

A realidade brasileira do mercado da moda, conta também, com uma área de expansão de negócios e de discussão com o advento da internet. O Rio Grande do Sul já ocupou o segundo lugar no ranking da moda brasileira de acordo com Schmitz (2009) nos anos 1970, e ainda vem dando sinais de buscar a cooperação de empresas. Essa situação ainda fortalece os aspectos, que mais agregam valor na cadeia produtiva, como as áreas de design e logística, para assumir a mesma posição de destaque anterior. No entanto, ainda faltam no Rio Grande do Sul, elementos que projetem o Estado como referência na moda brasileira, e que impulsionem os negócios criando oportunidades de carreira para os talentos locais.

Para Schmitz (2009) o êxito do setor foi beneficiado pela grande especialização na produção e na intensa cooperação entre as empresas, além da concentração de recursos humanos, que geram um mecanismo de crescimento sustentado pela contínua troca de conhecimento geracional no Estado.

O referencial de Moda em Canoas foi desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) instituição de educação profissional, fundada no ano de 1946, com o objetivo de difundir e aperfeiçoar o ensino profissional no setor terciário. Surgiu em 1995 na cidade de Canoas, cujo foco foi voltado para os cursos na área de Moda e Beleza. Em sua estrutura contou com laboratórios de imagem pessoal, sala de costura, modelagem, criação de moda, com destaque para a Modateca, onde os alunos podiam visualizar amostras de tecido e fazer consultas de livros da área.

O interesse pela moda esportiva no desfile em pauta aconteceu em função das tendências de mercado, da existência de parceiros e, sobretudo pelo momento, que abordava a Copa do Mundo no Brasil. A moda esportiva vem se destacando na área do design, considerando os investimentos em tecnologia de tecidos, e segmentação por áreas de esporte. A própria Copa do Mundo de 2014, realizada no Brasil, trouxe novas modelagens nas camisas dos jogadores e uma série de opções em tecidos com avançada tecnologia e design que valorizavam as formas do corpo e que potencializaram o tecido tecnológico Dry fit.

Os dados evidenciaram uma rápida contabilização de produtos esportivos a partir dos dados da ABRIESP e ABRAVEST (2014), com o seguinte quadro do último ano no Brasil.

• Lojas especializadas	• 7 mil unidades
• Lojas que vendem algum tipo de item esportivo	• 14 mil unidades
• Faturamento Varejo	• R\$ 4,73 bilhões
• Venda de pares de tênis	• 85 milhões
• Venda de bolas de futebol	• 13 milhões

Fonte: ABRIESP e ABRAVEST, 2014.

Estes dados destacaram o conceito de Indústria Criativa, e se constituíram em uma ferramenta na busca da compreensão sobre esta temática, e os subsídios sobre a moda como uma destas possibilidades.

b) O segundo produto da disciplina foi o desfile, comprovado com as fotos.



Fotos: Pesquisa e orientação nas aulas da disciplina (2014).

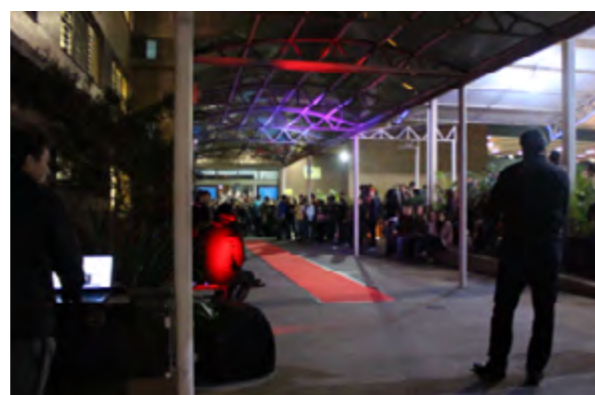
Fonte: Acervo fotográfico do Unilasalle (2014) e Acervo dos autores.



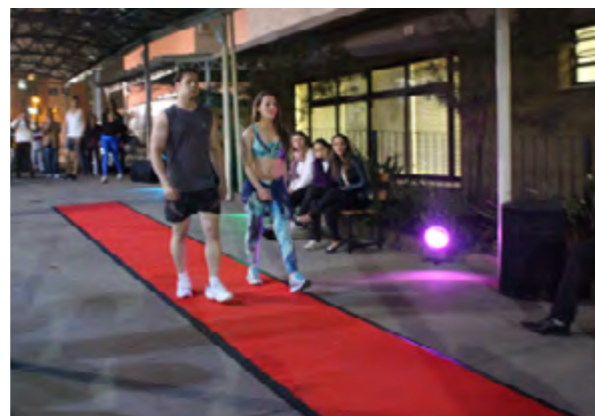
Fotos: Organização do espaço do desfile.
Fonte: Acervo fotográfico do Unilasalle (2014) e Acervo dos autores.



Fotos: Organização do material de luz e som; narração inicial e agradecimentos aos participantes do desfile.
Fonte: Acervo fotográfico do Unilasalle (2014) e Acervo dos autores



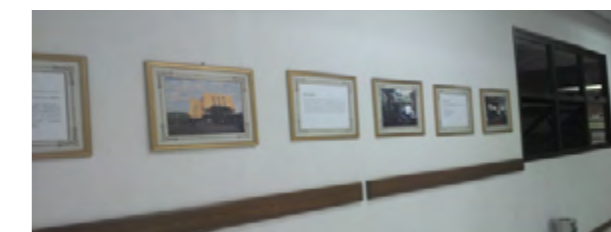
Fotos: Desfile de modas esportivas com alunos do curso de Educação Física.
Fonte: Acervo fotográfico do Unilasalle (2014) e Acervo dos autores



Fotos: Participantes organizadores do evento e convidados.
Fonte: Acervo fotográfico do Unilasalle (2014) e Acervo dos autores

A pesquisa consolidou e resultou num produto organizado pelos alunos mestrados sob a coordenação dos professores Dra. Judite Sanson de Bem, Dra. Margarete Panerai Araujo e do Dr. Moisés Waismann. O tema e título do trabalho foram “A moda em Canoas e as possibilidades de desenvolvimento de um polo produtivo” e oportunizou experiência prática com objetivos cumpridos, sendo que, o desfile expressou ludicamente os conceitos, refletiu sobre as teorias em uma abordagem sobre o segmento de moda, e indicou possibilidades da Indústria Criativa, onde a investigação permitiu perceber as potencialidades de desenvolvimento de um polo produtivo de moda em Canoas.

c) Terceiro produto foi uma exposição realizada no Restaurante Qoopa: Essa exposição apresentou um panorama do produto do desfile de modas da disciplina do Programa de Memória Social e Bens Culturais a fim de caracterizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, portanto, entre a teoria e prática, e garantiu a geração de uma formação educativa e de pesquisa mais abrangente. Essa exposição foi um instrumento, que pretendeu ser fidedigna a prática, pois foi uma experiência profissional no campo de pesquisa, que permitiu conhecer e valorizar os estudos da linha de memória, gestão e cultura. A exposição contou com a colaboração de demais setores como Marketing e Eventos do Centro Universitário Unilasalle, e o Museu e Arquivo Histórico La Salle.



Fotos: Exposição de fotos sobre o Desfile de modas com título: Desafio Criativo na formação: do Seminário de Indústrias Criativas a Produção de um Desfile de Modas, (2014).
Fonte: Acervo fotográfico do Unilasalle (2014) e Acervo dos autores

Conclusões

De acordo com a proposição do artigo, o estudo apresentado sobre a metodologia de ensino e aprendizagem de pesquisa e prática acadêmica, dos alunos do Programa de Memória Social e Bens Culturais em uma unidade educacional, demonstrou um potencial que deve ser explorado. Primeiramente, houve uma discussão teórica e conceitual com os alunos sobre os impactos econômicos e sociais, em setores industriais, que colaborou no entendimento dos ciclos de criação, produção e distribuição de bens e serviços.

Em segundo lugar, houve o entendimento e o perfeito atendimento das expectativas, quanto à oferta do produto: desfile de moda, que exigiu uma coordenação de atividades ex ante e ex post, relatado nas fotos e na exposição. Para finalizar, cabe a indagação: quais os possíveis spillovers, que estes produtos geram na formação acadêmica de um Programa de Mestrado Profissional? Deve-se levar em consideração que a lógica do spillover é de que cada passo de integração dispara um novo processo, que geram novas demandas por novos passos, num novo processo de integração, ou seja, o mesmo efeito de um transbordamento permanente. Em síntese, os possíveis resultados dessa comunicação de pesquisa refletiram sobre o desenvolvimento dos produtos e no seu enfoque econômico e ou de negócios e essas contribuições na formação investigativa do ensino aprendizagem, também geraram um processo de transbordamento do ensino, da pesquisa e da extensão refletindo as potencialidades culturais locais.

Referências

ABRIESP. Associação Brasileira de Indústria do Esporte. Disponível em: <http://www.abriesp.com.br/>. Acesso em junho de 2014.

ABRAVEST. Associação Brasileira do Vestuário. Disponível em: www.abravest.org.br/. Acesso em junho de 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENDASSOLLI, P. F. et al. Compreendendo as indústrias criativas In. KIRSCHBAUM, C. et al. (Coord). **Indústrias Criativas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2009.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FIRJAN. A cadeia da Indústria Criativa no Brasil. nº 2, Maio 2008. (Estudos para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro). Disponível em: <http://www.firjan.org.br/main.jsp?lumItemId=2C908CE9215B0DC40121737B1C-8107C1&lumPageId=2C908CE9215B0DC40121793770A2082A>. Acessado em: agosto 2014.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL - FEE. FEEDADOS. Disponível em: http://www.fee.rs.gov.br/feedados/consulta/unidades_geo_municipios.asp Acessado em: agosto. 2014.

HOWKINS, J. **Creative economy: how people make money from ideas**. Penguin Global, 2012

INDÚSTRIA CRIATIVA - ANÁLISE ESPECIAL DO RS. Disponível em: <http://www.firjan.org.br/economicriativa/download/Analise_Especial_Rio_Grande_do_Sul.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2014.

KALIL, G. **Chic: um guia prático de moda e estilo**. São Paulo: Editora SENAC, 28ª ed., 2008.

OLIVEIRA, R. **BRASCOM. Brasil TI-BPO Book**. Relatório 2010-2011. Disponível em: <http://www.brasscom.org.br/brasscom/Portugues/pdf/Brasil_TI-BPO_Book.pdf> Acesso em: agosto de 2014.

ORTIZ, R. **A escola de Frankfurt e a questão da cultura**. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm. Acesso em maio de 2015.

PASSINI, T.; SCHEMES, C.; ARAUJO, D. C. Alta costura nacional: Rui Spohr, um ícone da moda gaúcha. **Moda palavra E- periódico**. Ano 2, n.4, ago-dez 2009, p. 62 - 79.

SCHMITZ, A. M. **Cooperação como estratégia para a moda gaúcha**. A Câmara de Comércio Italiana Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ccirs.com.br/novo/ler_artigos.php?id===AUVZ0RW52ZwIVMaVXTWJVU>. Acesso em 28 de junho de 2014.

SOARES, C. L. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 81-96, set./dez. 2011. Disponível em: <http://ar.geu.ceart.udesc.br/modapalavra/files/schneider_schemes_araujo-o_consumidor_de_moda.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2014.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT – UNCTAD. **Creative Economy Report, 2010**. Geneva; New York: UNCTAD; UNDP, 2010, p. 9-16. Disponível em: <http://www.unctad.org/Templates/WebFlyer.asp?intItemID=5109&lang=1>. Acessado em: Novembro de 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. USA: Sage Publicatios, 2005.



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Atividades de Pastoral



ANEC
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



A dimensão ecumênica e inter-religiosa da Pastoral Escolar na Escola Católica: Fundamentos teológicos e horizontes para a ação

Elias Wolff.*
Raquel de Fátima Colet**

Resumo

O pluralismo atual interpela a educação como possibilidade privilegiada para atitudes de diálogo e cooperação entre culturas e credos. De identidade cultural e eclesial, a Escola Católica (EC) desempenha sua função social a partir dos princípios cristãos que a orientam, assumidos em relação ao carisma religioso específico. Como espaço de evangelização que tem na comunidade educativa uma interlocutora imediata, e frente à conjuntura plural que a constitui, a dimensão ecumênica e inter-religiosa adquire especial relevância, cabendo à Pastoral Escolar (PE) a tarefa de sua articulação sistemática. Analisa-se aqui a identidade e missão da PE nestas perspectivas, a partir de pesquisa bibliográfica nas orientações da Igreja em ponte com teologia ecumênica e das religiões. Resulta a constatação de que a dimensão ecumênica e inter-religiosa é constitutiva da EC, pois sua missão se associa à missão da Igreja, por natureza, dialógica. O dado antropológico, ético e espiritual fundamenta uma autêntica pedagogia da comunhão e de serviço evangélico a serem assumidos pela PE. Conclui-se que, fiel à sua eclesialidade, a EC encontra no diálogo ecumênico e inter-religioso um meio de integrar a pluralidade e promover uma cultura do diálogo, de modo que se estabelece entre eles uma relação de exigência mútua.

Palavras-chave: pastoral escolar, ecumenismo, diálogo inter-religioso.

Introdução

Considerando as muitas formas do ser humano ser e estar no mundo, o reconhecimento e a interação com a diversidade se apresentam como inevitáveis, desafiadores e, igualmente, uma possibilidade em construção. Ao mesmo tempo em que as vivências religiosas se constituem como um ponto de encontro entre os diferentes sujeitos e sistemas culturais, incorrem no risco de serem assumidas como justificativas para divisões e enfrentamentos. Desafios e possibilidades: ambos são verificáveis na conjuntura atual, onde, em nome da fé, discursos paradoxalmente antagônicos são proferidos.

*Bacharel e mestranda em Teologia pela PUCPR; Coordenadora da Pastoral Escolar Vicentina - Província de Curitiba.

**Mestre em filosofia, Doutor em Teologia, membro do Programa de Pós-Graduação em Teologia - PUCPR.



A escola é, por excelência, um espaço de encontro e socialização cultural e, conseqüentemente, das diferentes experiências religiosas. Da mesma forma, a educação se apresenta como uma das estratégias principais no processo de transmissão, propagação e proteção dos sistemas religiosos¹. Considerando esses elementos, a ação educativa é um instrumento privilegiado e eficaz na promoção da acolhida respeitosa, no diálogo sincero e na cooperação da diversidade das culturas e credos. Assim, os projetos educativos, também aqueles assumidos em perspectiva confessional, são salutarmente desafiados a considerar a pluralidade religiosa como elemento constitutivo e potencializador de sua missão. Particularmente em relação à escola católica, esta tarefa não se resume a uma simples opção feita no plano pedagógico, mas vincula-se à sua natureza eclesial, desembocando no projeto de evangelização assumido pela mesma.

Considerando esses pressupostos, este trabalho busca explicitar a base teológica e os horizontes pastorais em relação à dimensão ecumênica e inter-religiosa da evangelização na escola católica (EC) a partir da articulação da Pastoral Escolar, enquanto setor institucional ao qual é atribuída esta competência. Os conceitos de Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso aqui assumidos correspondem à definição tradicional que possuem na doutrina católica. O primeiro refere-se ao diálogo estabelecido com os/as cristãos/ãs de outras igrejas e comunidades eclesiais, objetivando o reestabelecimento da unidade visível da única Igreja de Cristo. O Diálogo Inter-religioso, por sua vez, amplia essa relação dialógica para as outras religiões, sem a intenção de uma unidade eclesiológica, mas buscando promover a estima mútua e a cooperação entre estas². Como caminho metodológico, buscou-se em um primeiro momento contextualizar o projeto educativo católico a partir dos pronunciamentos da Igreja sobre a questão, caracterizando, na sequência, a ação evangelizadora no ambiente educativo através da identidade e missão da Pastoral Escolar a partir de uma leitura ecumênica e inter-religiosa. Embora os destinatários imediatos do processo ensino-aprendizagem proposto pela escola católica sejam os/as educandos/as, a reflexão procura dialogar com a comunidade educativa como um todo (professores/as, colaboradores/as, famílias), no entendimento que todos são interlocutores/as diretos da ação evangelizadora na escola.

1. A educação católica em face ao pluralismo cultural e religioso

1.1 Pressupostos do projeto educativo confessional católico

O reconhecimento da pluralidade na qual está inserido o projeto educativo católico e com o qual é convidado a dialogar, tem encontrado ressonância crescente nos pronunciamentos do Magistério para a Educação Católica³. O pluralismo cultural, que tem o intercâmbio religioso como elemento inevitável, é fato verificável e representa, simultaneamente, um dom e um desafio a ser assumido. Desafiada a “fazer possível a convivência entre as distintas expressões culturais e promover um diálogo que favoreça uma sociedade pacífica”,

1 Soares, AML. Educação e Pluralidade religiosa. In: Figueira E, Junqueira, S. Teologia e Educação. Educar para a caridade e a solidariedade. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 231.

2 As referências teológicas e pastorais da Igreja para o Ecumenismo e o Diálogo Inter-Religioso foram propostas inicialmente no Concílio Vaticano II a partir do decreto Unitatis Redintegratio (UR) e na declaração Nostra Aetate (NA), respectivamente. Do mesmo concílio, importância para o tema também tem a declaração Dignitatis Humanae (DH), sobre a liberdade religiosa. A partir do ensino conciliar, novas reflexões e orientações eclesiais foram propostas, particularmente a partir da atuação do Pontifício Conselho para a Promoção da Unidade dos Cristãos (PCPUC) e do Pontifício Conselho para o Diálogo Inter-religioso. Na Igreja do Brasil, a referência para a questão é a Comissão Episcopal Pastoral para o Ecumenismo e o Diálogo Inter-religioso, da CNBB. Merece destaque, também, os frutos colhidos ao longo do diálogo teológico e doutrinal construído a partir das comissões bilaterais e multilaterais, expressos em documentos e pronunciamentos comuns. Em nível brasileiro, este debate tem sido construído a partir do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC).

3 Exemplificam isso os dois documentos mais recentes da CEC – “Educar para o diálogo intercultural na Escola Católica. Viver juntos para uma civilização do Amor” (2013) e o Instrumentum laboris “Educar Hoje e Amanhã. Uma paixão que se renova” (2014). Este último está em sintonia com a celebração dos 50 anos da declaração Gravissimum Educationis, documento do Vaticano II sobre a educação, e 25 anos da Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae, sobre a universidade católica. É fruto de um processo iniciado em 2012 por meio de um seminário de estudo com especialistas, e continuado na Assembleia Plenária da Congregação para a Educação Católica, em 2014. Além de recolher as ideias fundamentais destes dois momentos, o instrumento contém no final um questionário destinado às instituições educativas católicas cuja devolutiva estará na pauta do Encontro Mundial sobre Educação, a ser realizado em novembro de 2015, comemorando os jubileus dos documentos acima referidos, bem como traçando orientações para as próximas décadas. Entre as questões propostas, uma delas versa especificamente sobre o diálogo intercultural e inter-religioso no espaço da escola católica.

cabe à EC assumir a responsabilidade de desenvolver uma proposta educativa que considere a dimensão do diálogo intercultural⁴.

Considerando sua natureza religiosa expressa pela confessionalidade, esta tarefa se amplia para a aproximação e integração dialógica com as demais espiritualidades e tradições religiosas. Antes de ser uma exigência que brota da conjuntura vigente, este pressuposto corresponde a um princípio identitário da fé e da experiência cristã. Isso permite perceber que o diálogo entre culturas e credos não se fundamenta, nem objetiva simplesmente uma especulação científica e fenomenológica da diversidade religiosa em nome de uma convivência mais pacífica e respeitosa destas no espaço escolar ou no seu entorno, mas se situa em relação à natureza eclesial da EC. Desta forma, se pode afirmar que é sobre a autocompreensão da Igreja em relação à sua identidade e missão que o projeto educativo se estrutura e articula. Entres as referências para se pensar uma educação em diálogo, enfatiza-se aqui duas em especial, a saber os documentos do Concílio Vaticano II (1962-1965) e a II Conferência do Episcopado latino-americano em Medellín (1968)⁵.

O Concílio Vaticano II representou uma reconfiguração na autocompreensão eclesial, também no que tange à educação. Condini destaca que uma das novidades da compreensão de educação no Vaticano II é a re-significação da relação educação-escola a partir da afirmação eclesial de que “a escola não tem a hegemonia da expansão do conhecimento e da educação”. A educação visa a integralidade do homem, sendo a escola um dos espaços voltados para a formação humana⁶. Especialmente condensado na declaração Gravissimum Educationis (GE), o ensino conciliar também apresenta uma nova compreensão educativa que supera o caráter personalista, formal e abstrato oriundos da escolástica, e propõe a construção de uma identidade confessional em diálogo. A educação é, em primeiro lugar, entendida como direito universal cuja finalidade aponta para a realização humana e o bem comum⁷, conduzindo “à solidariedade e à participação efetiva da pessoa humana na vida social, política e econômica da sua comunidade”⁸. O processo educativo contribui para a inserção do/a educando/a no mistério salvífico de Cristo e, a partir da consciência e aprofundamento de sua fé, para a transformação do mundo⁹. Essa integração entre fé e cultura é chamada a se tornar ainda mais perceptível nas escolas católicas, as quais colaboram no diálogo entre a Igreja e a comunidade humana e em benefício de ambas, em atenção e cuidado especial para com os mais pobres, e na qual a presença de irmãos/ãs de outras confissões religiosas é considerada “com carinho muito grande”¹⁰. Uma autêntica atitude dialógica entre os diferentes sujeitos sociais depende de uma adequada educação para tal, dimensão que está na preocupação da Igreja¹¹. O concílio também destaca a íntima relação entre educação e liberdade; a ação educativa visa formar o ser humano em sua capacidade de fazer escolhas¹², os quais “amantes da liberdade”, sejam capazes de refletir, discernir e agir responsabilmente¹³.

Em sintonia com o Concílio Vaticano II e considerando a realidade do continente, a Conferência de Medellín discorre sobre a educação em estreita relação com o desenvolvimento e a libertação dos povos latino-americanos, para os quais a educação é “fator básico e decisivo”¹⁴. Denuncia os sistemas educativos formalistas e abstratos que sustentam estruturas sociais e econômicas que marginalizam, e convoca a comunidade cristã para o compromisso com uma educação libertadora,

4 CEC. Educar al Diálogo Intercultural en la Escuela Católica, 2013.

5 Estas referências podem ser aprofundadas na obra Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire, de Martinho Condini (Paulus, 2014), na qual o autor realiza uma aproximação analítica sobre o pensamento freireiano e helderiano, partindo das referências teológicas e pastorais sobre educação do Vaticano II e de Medellín, em relação com a vida e obra destes dois educadores brasileiros.

6 Condini M. Fundamentos para uma educação libertadora - Dom Hélder Câmara e Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2014, p. 119-120.

7 Gravissimum Educationis, 1.

8 CONDINI, Martinho. op. cit. p. 120.

9 GE, 2

10 Ibidem, 9-10.

11 Gaudium et Spes, 31

12 Ibidem, 9

13 Dignitatis Humanae, 8

14 CELAM. Conclusões de Medellín. São Paulo: Paulinas, 1987. p. 47.



integral, dialógica, criadora, onde o educando seja o sujeito de seu próprio desenvolvimento; onde sejam respeitadas e valorizadas “as peculiaridades locais e nacionais”, integrando-as na pluralidade do continente. Esta libertação no plano histórico e social se situa no horizonte da redenção de Cristo e, portanto, pede da Igreja o seu serviço evangélico, convidando as escolas católicas a serem espaços democráticos, integrando os diferentes agentes do processo educativo (famílias, estudantes, educadores/as) por meio de uma pastoral educacional pautada num adequado planejamento. Na proposição de orientações pastorais para a EC, Medellín a exorta explicitamente a “estar aberta ao diálogo ecumênico”, bem como convoca a uma estreita colaboração com escolas não confessionais em vista da formação integral¹⁵. Sempre atual, a concepção de educação libertadora proposta pela conferência continua a ser amplamente assumida nas propostas político-pedagógicas das escolas católicas. Medellín representa um “deslocamento no eixo interpretativo do significado religioso” da educação católica e sua compreensão como mediação metodológica para a evangelização da cultura¹⁶.

1.2 A ação evangelizadora no espaço educativo

Falar de evangelização no ambiente educativo implica, em primeiro momento, entender que esse processo possui suas peculiaridades, seja em relação aos interlocutores, processos e métodos. Como dito, a confessionalidade não desvincula a escola de sua função social como espaço de promoção do conhecimento científico, técnico e cultural, mas permite que esta seja assumida em referência aos princípios e valores agregados pela identidade religiosa. A característica confessional “não deve constituir uma barreira, mas ser condição de diálogo intercultural”, possibilitando à comunidade educativa “crescer em humanidade, responsabilidade civil e na aprendizagem¹⁷”; ela se apresenta como elemento integrador que possibilita a cultura do encontro entre conhecimento-sujeitos-processos educativos. Como sujeito eclesial, a EC é um espaço de evangelização, desempenhando deste modo uma função eclesial, a qual é assumida em sintonia com a caminhada da Igreja na perspectiva da Pastoral de Conjunto. Desta articulação dialética entre função social e função eclesial se ocupa a Pastoral Escolar.

A proposição de um espaço institucional cuja tarefa seja pensar e organizar a evangelização no espaço escolar de forma mais sistemática é, de certa forma, recente. Embora a preocupação com a evangelização sempre foi uma constante na proposta de ensino católico, a conjuntura atual sugere uma releitura de como essa missão vem sendo desenvolvida, seja por razões propriamente de atualização pedagógica, teológica e/ou pastoral, bem como levando em consideração o debate sobre a educação religiosa que vem sendo construído no Estado democrático.

Um passo importante neste processo consistiu na diferenciação de natureza, conteúdo e método que se procurou fazer entre Ensino Religioso e Pastoral Escolar. O primeiro é componente curricular que articula educando (sujeito), fenômeno religioso (objeto) e conhecimento (objetivo), levando em conta o conjunto das tradições religiosas presentes na escola, e objetivando oportunizar um ambiente favorável para a experiência do transcendente na perspectiva da educação integral¹⁸. A Pastoral Escolar, por sua vez, ocupa-se especificamente da organização e dinamização da ação evangelizadora junto à comunidade educativa. Ela está em sintonia com a missão do carisma confessional de cada escola católica, buscando promover a “articulação entre o processo pedagógico da escola e as concepções que a sustentam, como as visões de mundo, ser humano e da própria educação^{19,20}”.

15 Ibidem, p. 47-58

16 Passos M, Itaborahy LC. A sagrada missão de educar: rastreando as conclusões de Medellín. In: Figueira E, Junqueira S (org). op. cit. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 89. 97-98.

17 CEC. Educar Hoje e Amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Roma, 2014.

18 Favero DR, Vesgerau AL. Concepção de Ensino Religioso. In: Sousa Alves LA, Junqueira SR (org). Educação Religiosa. Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 113-115.

19 Embora seja um processo que no plano teórico obteve expressivos avanços, a diferenciação entre Ensino Religioso e Pastoral Escolar ainda apresenta limites na prática. Certamente, há uma dialética importante e necessária entre ambos; uma adequada compreensão do fenômeno religioso, por exemplo, contribui muito para uma ação pastoral eficaz, e vice-versa. Contudo, parece haver uma carência formativa de seus agentes, especialmente no campo metodológico, que integre e efetive as particularidades no conjunto do projeto pedagógico.

20 Junqueira SR. Pastoral Escolar. Conquista de uma identidade. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 34

A verificação de uma conjuntura plural e a constatação de que a educação é um caminho privilegiado para a integração e a cooperação nesta pluralidade, endossam a necessidade de uma ação pastoral que se pautem na abertura e no diálogo. Evidencia-se, assim, a plausibilidade de que a ação evangelizadora na EC se compreenda e se articule na perspectiva ecumênica e inter-religiosa, tendo a Pastoral Escolar a estrutura de referência para tal.

“A palavra-chave que se converte em prerrogativa para a escola católica é abertura. Ela deve estar aberta para aceitar os que dela fazem parte, em suas particularidades e diferenças; aberta à comunidade local, regional, nacional e continental por ser elemento conscientizador e mobilizador de mudanças; aberta a mudanças a partir dos fatos históricos que exigem inovações e novos compromissos; aberta ao diálogo inter-religioso e ecumênico como condição para aceitar contribuições e contribuir para a educação libertadora seja conhecida e reconhecida como fator significativo para melhoria de condições de vida; aberta aos valores culturais e espirituais como fatores contribuintes para a formação da consciência crítica e definidores de projetos educacionais”²¹.

A proposição da mensagem evangélica e a explicitação dos valores cristãos são “direito e dever” da EC.²² Contudo, na realização desta missão precisa ser considerada a dimensão positiva do Evangelho e a liberdade religiosa e de consciência dos interlocutores²³. Além de um direito humano básico, essa é uma exigência da fé.

2. Fundamentos teológicos para uma evangelização em diálogo

Mais do que uma estratégia para educar e evangelizar em tempos plurais, considerar o ecumenismo e o diálogo inter-religioso em seu projeto pedagógico-pastoral, é para a EC um ato de fidelidade à sua natureza eclesial. Constituída “no diálogo que Deus estabelece com a humanidade ao longo da histórica da salvação”, a Igreja é “instância ou mediação do diálogo entre Deus e o mundo, se origina deste diálogo e tem como missão dar-lhe continuidade”²⁴.

A partir da categoria teológica do Reino de Deus como horizonte amplo que abarca as muitas expressões do diálogo ecumênico e inter-religioso, o dado antropológico, ético e espiritual, constitutivos das diferentes experiências religiosas, apresentam-se como dimensões sobre as quais se estrutura uma evangelização dialógica no espaço educativo. Ciência, cultura, ética e transcendência se articulam reciprocamente, se conjugando em vista de “uma maior e melhor compreensão do homem e da realidade do mundo”²⁵.

2.1 Dimensão antropológica

No centro da ação da Igreja e do projeto educativo está o ser humano em sua dignidade e unicidade. “Na base da prática e da reflexão educativa em todo desdobramento encontram-se as diversas dimensões da vida humana e da realidade ontológica da pessoa”²⁶. É nesta dimensão da cultura moderna que a Igreja deve continuar a oferecer um contributo sociocultural e socior-religioso de um verdadeiro humanismo cristão²⁷. É a orientação ao verdadeiramente humano quem coloca a revelação cristã em contato com as culturas²⁸.

21 Passos M, Itaborahy LC. op. cit. p. 104.

22 CEC. Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica, 1988, nº 6.

23 DH 2

24 Wolff E. Vaticano II: 50 anos de ecumenismo na Igreja Católica. São Paulo: Paulus, 2014. p. 63.

25 CEC. Educar Hoje e Amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Roma, 2014.

26 Xavier D. A educação como missão da Igreja no Magistério eclesial. In: Figueira E, Junqueira S. op. cit. p. 201.

27 Ibidem, p. 222.

28 Greffê C. De Babel a Pentecostes - Ensaio de teologia ecumênica. São Paulo: Paulus, 2013, p. 259.



A EC é chamada a ser um espaço de reconhecimento do humano e de sua dignidade inalienável. As práticas educativas, tanto no âmbito pedagógico quanto pastoral, constroem-se a sob o paradigma de um autêntico humanismo cristão, que possibilita aos homens e mulheres de cada tempo descobrirem e assumirem seu fim último, sua vocação fundamental à luz do Projeto de Deus²⁹.

“Uma comunidade escolar, que se baseia nos valores da fé católica, traduz na sua organização e no seu currículo a visão personalista própria da tradição humanista cristã, não em contraposição, mas em diálogo com as outras culturas e crenças religiosas”³⁰.

Isso significa que a pessoa se constrói na relação, sendo a escola fundamental para isso. Acontece, assim, a superação da fragmentação da pessoa e manifesta-se a integridade do sujeito como indivíduo relacional. O processo educacional escolar deve contribuir para que formar pessoas, sujeitos em relação com outros, o que constitui uma tarefa de individuação e de relação³¹, simultaneamente: a real e madura individuação é alcançada num contexto de real e madura relação. Tornar-se pessoa significa tornar-se um indivíduo único, irrepetível, mas inserido em um mundo de relações, onde se comunica e participa do mundo dos outros. Pela educação, a pessoa “conhecendo uma parte do mundo conhece, assim, a si mesmo: o próprio eu”³². Assim, “a pessoa, que não se possui totalmente, pode-se descobrir sempre e somente em uma outra e, finalmente, em um Outro. A presença constitutiva da limitação faz, de fato, com que o indivíduo, no plano cognitivo e afetivo, encontre a sua atualização só e sempre em um objeto, em um outro”³³.

2.2 Dimensão espiritual

A EC é, por si, um espaço de educação para a transcendência e o faz especialmente pela via espiritual. A simbologia, a ritualidade, as linguagens, são elementos do cotidiano escolar do espaço educativo confessional que fazem transparecer a importância do elemento espiritual na proposta educativa. Juntamente com o conteúdo programático, é preciso que haja a preocupação de provocar e acompanhar um autêntico processo de educação da fé da comunidade educativa, tendo como referência necessária a espiritualidade cristã. É a dimensão espiritual que permite um olhar transfigurado do/a outro/a, em profundidade, onde as diferenças existentes são entendidas na perspectiva da liberdade criativa do Espírito. É ele “quem abre os caminhos do encontro, de diálogo e interação entre as diferenças, possibilitando a convergência e a reconciliação ali onde elas se antagonizam”³⁴. Se o dado antropológico permite reconhecer a dignidade do/a outro/a, a espiritualidade permite abraçá-lo/a como irmão/ã.

“[...] uma educação para o diálogo inter-religioso ou interconfessional – que inclua também os que se assumem como ateus – terá de levar o educando a perceber a riqueza e o privilégio de se viver em um mundo que transborda sua experiência de transcendente em várias tradições espirituais”³⁵.

Deste modo, as diferentes formas de assumir e expressar a experiência espiritual, pessoal e coletivamente, são uma oportunidade ímpar para um diálogo profundo, capaz de sustentar relações e iniciativas de gratuidade, tolerância e cooperação. A escola é um espaço privilegiado para o intercâmbio entre fés, onde cada um/a pode partilhar daquilo que há de mais verdadei-

29 GE 1.

30 CEC. Educar Hoje e Amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Roma, 2014.

31 Imoda F. Psicologia e Mistério. O desenvolvimento humano. São Paulo: Paulinas, 1996, p. 295.

32 Ibidem, p. 294.

33 Ibidem, p. 293.

34 Wolff E. op. cit. p. 127.

35 Soares AM. In: op. cit. p. 246.

ro de si e, na escuta respeitosa da partilha do/a outro/a crescer e amadurecer em sua própria experiência espiritual. “Promover o encontro entre distintos ajuda a compreender-se reciprocamente, sem que isto suponha renunciar à própria identidade”³⁶. Além disso, uma espiritualidade em diálogo se apresenta como um critério de discernimento frente às inúmeras propostas espirituais que, ao invés de serem fontes de vitalidade e libertação, acabam sendo fontes de alienação e instrumentalização.

A tarefa da Pastoral Escolar neste campo consiste em intuir a sensibilidade espiritual da comunidade educativa – e aqui a importância de considerar e identificar os diferentes estágios da experiência religiosa³⁷ de cada grupo (educandos/as, educadores/as, famílias) – e possibilitar este intercâmbio espiritual. Nesta dinâmica, a importância da perspectiva ecumênica e inter-religiosa se encontra não somente no fato de provocar uma experiência espiritual para além da confessionalidade, mas em oferecer a base teológica que possibilita que esta experiência seja autêntica e madura. Tendo em vista que a proposição de momentos de oração seja uma prática presente no ambiente escolar confessional, é preciso superar a tendência e o comodismo de achar que uma fórmula orante comum, recitada conjuntamente em momentos oportunos significa, efetivamente, uma espiritualidade em diálogo. “Aprende-se no diálogo inter-religioso que não há etapas rumo a esta ou aquela religião total, pois nenhuma fé ou espiritualidade esgota o sentido da vida”³⁸.

Aproximando um pouco mais o que foi até aqui refletido para a formação nas escolas católicas, por mais que esta deva oferecer uma espiritualidade cristã, não pode deixar de considerar o fato de que na experiência do Transcendente existem outros sistemas religiosos que apresentam outras espiritualidades, místicas próprias, também significativas para expressar a relação das pessoas com o Transcendente. Essa experiência tem dois polos fundamentais: de um lado, é experiência da essência da alma/natureza humana. É “experimentar-se” e experimentar a humanidade. Por isso, toda real experiência espiritual humaniza as pessoas. De outro lado, é experiência do sobre-humano, do divino e, por isso, toda real experiência humana do divino diviniza o humano. Na relação com Deus, não existe o humanum puro: “somos de natureza divina”, e isso se expressa na espiritualidade. A partir dela, o existir humano assume dimensões tão profundas da verdade, da caridade, da justiça, que ele se eleva a condições sobre-naturais de existência. Tal é o fim último da espiritualidade: espiritualizar o humano e humanizar o espírito. Somente assim podemos experienciar um “estar juntos” que manifeste a verdadeira natureza de Deus, o qual “oferece a sua comunhão, e com a exigência de verdade que vive no mais profundo de todo o coração humano.”³⁹

2.3 Dimensão ética

Considerando o atual contexto social, político, econômico, ecológico e, ao mesmo tempo, constatando a limitação e extremismos das leituras religiosas que estão sendo dadas para essa conjuntura, cabe, mais uma vez, resgatar a tese tão atual de H. Küng de que “não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões, sem um diálogo entre as religiões. Não haverá coexistência humana sem uma ética mundial por parte das nações”⁴⁰. Como “direito inalienável” do ser humano, a educação possibilita a abertura “a convivência fraterna com outros povos, favorecendo a união verdadeira e a paz na terra”⁴¹, e tem um contributo indispensável na reconstrução de uma nova ordem social na qual impere o espírito de unidade, tolerância e cooperação⁴².

36 CEC. Educar para o Diálogo Intercultural na Escola Católica. Roma, 2013.

37 Uma contribuição excelente para essa tarefa é o aprofundamento da obra de James Fowler “Os Estágios da Fé”, na qual o autor procura retratar as características da experiência religiosa em cada fase da vida. (São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1992).

38 Soares AM. In: op. cit. p. 250.

39 Ut Unum Sint, 18.

40 Küng H. Projeto de Ética Mundial. Uma moral Ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1993, p. 210.

41 GE 1

42 Além de um movimento de dimensão ad extra, esta é uma questão que a escola precisa tratar a partir de dentro, visto que no cenário brasileiro, ela é, por exemplo, o espaço de maior incidência de discriminação por motivos religiosos, especialmente entre os protestantes (9,5%) (FONSECA & NOVAES, 2007. p. 155).



Na linha do exemplo acima utilizado, se o humano e o espiritual permitem o reconhecimento e o abraço do/a outro/a, a ética permite a caminhada comum. Neste percurso, as relações humanas, particularmente entendidas em relação à comunidade educativa como “espaço agá-pico das diferenças”, e a incidência no campo da justiça, paz e cuidado da criação são caminhos privilegiados. Como questões amplamente citadas no campo pedagógico-pastoral, nem sempre são teorizadas e articuladas de modo satisfatório. A educação (civil e religiosa) é caminho para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade, e da cooperação entre os povos⁴³, particularmente em relação às situações de fronteira que ameaçam a integridade da vida, de forma especial, dos mais pobres.

Daqui a função da escola de possibilitar o desenvolvimento das condições éticas para o diálogo, destacando: a) Mútua disponibilidade, capaz de expor-se nas necessidades, valores e expectativas e acolher o mesmo do outro; é um risco que precisa ser vivido conjuntamente, uma entrega e confiança mútua, na reciprocidade; b) Respeito e confiança – sinceridade e boa fé dos interlocutores; c) Aceitar verdades e valores presentes na posição do outro; d) Disponibilidade para rever os próprios pontos de vista; e) Convicção dos próprios pontos de vista⁴⁴. O diálogo só é possível com uma ética sem pretensões absolutistas e universalistas. É intrínseca ao diálogo a disposição para aprender.

3. Interpelações e horizontes para a ação

A missão da Pastoral Escolar não se resume à elaboração e execução de um plano de ação focado na proposição de atividades de cunho religioso, geralmente de perfil celebrativo. Aliás, este é um preconceito que precisa ser superado; como se percebe a dificuldade do ecumenismo em adquirir “cidadania eclesial”, o mesmo acontece com a Pastoral Escolar em relação ao projeto educativo. O discurso afetivo e inflamado de que esta é a “alma da escola católica”, convive com a resistência em legitimá-la no projeto educativo e de assumir as exigências de uma “escola em Pastoral”. A Pastoral Escolar é, de certa forma, uma instância crítica que questiona constantemente a EC acerca da coerência entre sua finalidade evangélica e das mediações (institucionais, pedagógicas, éticas) que assume para atingi-la. Assim, ao se pensar horizontes para a ação pastoral na perspectiva do diálogo, é preciso considerar esses dois aspectos: a dimensão pastoral presente no conjunto do projeto político-pedagógico (plano estrutural) e a estrutura específica da ação evangelizadora na escola, sistematizada no planejamento e plano de ação da Pastoral Escolar (plano operacional). Acrescenta-se a isso um terceiro tópico, que é a inter-relação entre Pastoral Escolar e Pastoral de Conjunto.

3.1 O diálogo como conteúdo e método do projeto educativo

Um elemento essencial na Proposta Político-Pedagógica (PPP) de uma instituição educativa corresponde às concepções fundamentais de pessoa, sociedade, educação, religiosidade, entre outros. São elas que direcionam o modelo de educação a ser assumido, considerando, igualmente, os parâmetros legais que cada nação apresenta. Mais do que desejar uma educação em diálogo, é preciso efetivá-la também no plano institucional, obviamente com linguagem adequada à natureza do documento. Para tal, a EC goza de inúmeras referências teológico-pastorais que a auxiliam na estruturação deste marco teórico, considerando, da mesma forma, o contributo das diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, o diálogo se apresenta como método - mais do se aprende, como se aprende; aprendido este que não se limita a ministrar conteúdos programáticos, mas em possibilitar a verificação destes nas vivências cotidianas e na complexidade das estruturas humanas e sociais. Uma possibilidade de chave de leitura para esta tarefa se encontra nas dimensões antropológica, espiritual e ética citadas anteriormente, que permitem superar o conceito funcional de

43 GS 85.89

44 Bennassar B. Ética Civil e Moral Cristã em Diálogo. Uma nova cultura moral para sobreviver humanamente. São Paulo: Paulinas, 2002, p. 18-19.

educação. “O modo e o método de exprimir a fé católica não devem, de forma nenhuma, transformar-se em obstáculo para o diálogo com os irmãos”.⁴⁵

Infelizmente, é notório que no mundo de hoje a educação se tornou uma questão de negócio, um produto comercializado sob as atraentes promessas de sucesso pessoal e profissional a ser alcançado pela excelência técnica e racional, e forjado na competitividade – e aqui reside a tentação atemorizante de que os valores inerentes à confessionalidade sejam assumidos como “mais um item valioso do pacote educativo” a ser proposto. Isso implica para a EC um desafio em relação à sua própria sobrevivência neste “mercado do conhecimento”, com o risco de que, para isso, tenha que “renegociar” ou adequar sua identidade confessional. Além disso, o amplo debate que a sociedade vem construindo sobre liberdade religiosa e laicidade do Estado exigem um posicionamento aberto, coerente e afirmativo das liberdades individuais e coletivas. Estes dois fatores endossam a necessidade de que, no atual contexto, a EC precisa ser pensada como um espaço de diálogo e para o diálogo, o que não significa que seja uma opção fácil e nem que não precisem ser (re) feitas algumas opções estruturais, tanto no âmbito pedagógico-curricular quanto em relação à dimensão confessional. É papel da Pastoral Escolar contribuir na análise crítica deste cenário e na elaboração de estratégias coerentes. Um caminho possível, por exemplo, se encontra na resignificação do modo como se articula a ação solidária, ainda muito veiculada a práticas assistencialistas e localizadas. Institucional e pastoralmente, a EC tem uma capacidade e possibilidade de articulação que, na maioria das vezes, desconhece ou pouco explora. Não se compreende solidariedade hoje desconectada de justiça social, e da defesa e promoção de direitos, o que só se efetua por uma incidência pública feita com argumentação, mobilização e parcerias com organismos públicos, eclesiais e da sociedade civil⁴⁶. Isso toca diretamente a vida dos pobres, a visibilidade e inclusão das minorias (étnicas, raciais, de gênero, religiosas), os direitos do planeta, entre outros aspectos elementares na construção de uma verdadeira oikoumene. Obviamente, é uma provocação ousada para uma “escola em saída”, parafraseando o Papa Francisco, que, ao mesmo tempo em que a envolve visceralmente na vida do mundo, sem medo de dialogar com os grandes dilemas da humanidade contemporânea – muitos dos quais, ignorados ou desconhecidos nos conteúdos programáticos – a permite se reconhecer e se assumir em sua verdadeira catolicidade.

3.2 O Planejamento Pastoral

A ação pastoral se articula na lógica da ação-reflexão-ação, um processo cíclico e contínuo em que a mensagem proclamada considera as interpelações da realidade e avalia de forma crítica e contextualizada as mediações a serem utilizadas. Neste ponto, a metodologia a ser utilizada precisa ser coerente e encontrar respaldo na “pedagogia de Jesus” sobre a qual a Igreja estrutura sua ação⁴⁷. Ciente disso e gozando de uma necessária autonomia organizacional, cabe à Pastoral Escolar inserir a dimensão do diálogo como conteúdo e método também em suas estruturas próprias. Levando em conta os eixos de atuação a partir dos quais geralmente se dá a estruturação da ação pastoral na escola⁴⁸ - celebrativo/litúrgico, catequético⁴⁹/formativo e ação solidária – releer e assumir o diálogo ecumênico e inter-religioso neste processo leva a alguns compromissos práticos.

O primeiro deles implica em uma “conversão da linguagem”, revendo as expressões e termos comumente utilizados nas atividades pastorais e que, por tendências de autorreferencialidade ou proselitismo, possam ferir a diálogo, ou, ao mesmo tempo e em nome de adequação lingüís-

45 UR 11.

46 Esta é, por exemplo, uma área de forte incidência do Movimento Ecumênico atual e inter-religiosos, contando com uma vasta rede de organismos nacionais e internacionais.

47 Brighenti A. Reconstruindo a Esperança. Como planejar a ação da Igreja em tempos de mudança. São Paulo: Paulinas, 2000, p. 26.

48 Essa referência não se aplica ao conjunto do projeto de pastoral nas Escolas Católicas, nem tem a pretensão de limitar a incidência deste; simplesmente quer apresentar os âmbitos, aqui designados por eixos onde, em geral, se estruturam a ação evangelizadora na escola.

49 É importante salientar que o termo “catequético” não tem a ver com o processo de formação mistagógico-doutrinal desenvolvido nas comunidades da Igreja local (embora haja, em muitas escolas católicas, catequese estruturada, o que tem gerado inúmeros debates), mas contempla o aspecto formativo da ação pastoral.



tica, diluir o sentido teológico e pedagógico do que se fala. As palavras também têm o dom da cura e ajudam a sarar a memória histórica ferida das igrejas e religiões. Possibilitar às novas gerações um “vocabulário reconciliado” é caminho para superar antigas divisões e atuais fundamentalismos, o que pode ser potencializado pelos inúmeros e modernos canais de comunicação disponíveis.

Essa primeira consideração reclama uma seguinte que consiste numa efetiva e eficaz formação envolvendo história, teologia e prática do diálogo ecumênico e inter-religioso em vista de um conhecimento e reconhecimento mútuo das diferenças⁵⁰. As referências documentais da Igreja ressaltam que a escola é chamada a contribuir para a “formação do coração e da inteligência, nos valores humanos e religiosos, educando para o diálogo, para a paz e para as relações interpessoais”⁵¹. Especial atenção precisa ser dada à formação dos gestores, sejam consagrados/as ou leigos/as, equipes multidisciplinares, e dos/as agentes e equipes da Pastoral Escolar, sendo estes os/as responsáveis imediatos no desenvolvimento do projeto pastoral. Apropriar-se do pensamento da Igreja sobre o ecumenismo e o diálogo inter-religioso, conhecer os resultados obtidos pelas comissões bilaterais e multilaterais nacionais e internacionais, as iniciativas e projetos de cooperação nas instâncias institucionais e extra-oficiais (diálogo de base), permitem que o projeto pastoral identifique os espaços onde sua contribuição possa ser mais eficaz. Cabe, igualmente, o zelo formativo para com os/as educadores/as, pois “[...] não poderia existir verdadeiro diálogo se os próprios professores não fossem formados e acompanhados no aprofundamento da sua fé, das suas convicções pessoais”⁵².

Decorrente desta formação, a prática orante e litúrgica⁵³ dinamizada na escola pode ser uma possibilidade ímpar para a vivência da espiritualidade do diálogo, associada à sensibilidade da comunidade educativa, especialmente das novas gerações, para a ação solidária, o que oportuniza a colaboração entre diversas convicções religiosas na promoção da justiça social e ecológica, além de permitir que se vislumbre a continuidade de uma pedagogia da comunhão e do diálogo a ser assumida para além da oração comum.

3.3. Ressonâncias e contribuições para a Pastoral de Conjunto

Com suas particularidades e não de forma isolada, a EC constitui uma experiência de comunidade de fé, por isso sua necessária sintonia com as diretrizes e orientações da ação evangelizadora da Igreja local, a qual entende que o ecumenismo e o diálogo inter-religioso necessitam integrar a vida e a ação das comunidades eclesiais⁵⁴.

[...]. Impõe-se a urgência de romper com projetos fechados de evangelização e exercitar um olhar comum para os desafios que a fé cristã encontra no mundo atual. E respondendo aos desafios da evangelização com espírito ecumênico, as Igrejas são convidadas a examinar suas convicções em um contexto de referências mais amplo do que quando atuam para realizar projetos apenas da própria instituição. Isso exige das Igrejas a capacidade de examinar seriamente o modo como expressam a própria fé, para fazerem uso de palavras e ações com sentido não apenas para seus fieis”⁵⁵.

Na perspectiva do diálogo, observa-se uma via de mão-dupla na relação entre a escola

50 UR 9.

51 CPPUC. Diretório para a Aplicação dos Princípios e Normas sobre o Ecumenismo. São Paulo: Paulinas, 2010, ed. 4, nº 68.

52 CEC. Educar Hoje e Amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Roma, 2014.

53 Cabe uma avaliação, por exemplo, de como a EC acolhe e envolve estudantes, educadores/as e famílias de outras confissões religiosas em suas celebrações, particularmente a Celebração Eucarística. Sem o devido esclarecimento teológico e pastoral, se corre o risco de desfigurar o sentido sacramental da Eucaristia para a comunidade católica sob o pretexto de uma “inclusão de todos/as, quando não o rito se torna refém de um evento social da própria instituição. Uma autêntica oração ecumênica respeita profundamente as particularidades rituais de cada confissão de fé. Uma proposta celebrativa válida que pode ser assumida no ambiente educativo, por exemplo, é a Semana de Oração pela Unidade dos Cristãos.

54 CNBB. Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil. 2015-2019. nº 80.

55 Wolff E. op. cit. p. 115.

católica e a Pastoral de Conjunto constituída a partir da Igreja local. Ao mesmo tempo em que se fundamenta na autoconsciência eclesial de caráter ecumênico e dialógico, a ação evangelizadora no espaço educativo potencia o compromisso da comunidade educativa nos demais espaços onde a vida e a missão da Igreja acontecem. Reconhecendo as dificuldades e limitações da formação ecumênica e inter-religiosa nas comunidades cristãs, a Pastoral Escolar pode contribuir grandemente no fortalecimento desse aspecto, bem como capilarizar as muitas iniciativas de diálogo existentes no campo espiritual, teológico e prático.

Considerações finais

Todo processo dialogal é uma força transformadora que deixa suas marcas⁵⁶. Diante da pluralidade cultural e religiosa que interpela a educação cristã, “a resposta não pode ser aquela de refugiar-se na indiferença, nem de adotar uma espécie de fundamentalismo cristão nem, por fim, aquela de declarar a escola católica como uma escola de valores “genéricos”⁵⁷. É preciso uma educação que “ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores”; uma educação em diálogo e para o diálogo na qual a experiência acumulada e em construção da Igreja em relação à questão ecumênica e inter-religiosa tem um enorme contributo a oferecer. Na descoberta – também teórica e sistemática – de como evangelizar hoje como EC, a Pastoral Escolar precisa considerar o ecumenismo e o diálogo inter-religioso como chave de leitura necessária em suas concepções e práticas.

Referências

ALVES, LA; JUNQUEIRA, SR. **Educação Religiosa. Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002.

BENNASSAR, B. **Ética Civil e Moral Cristã em Diálogo. Uma nova cultura moral para sobreviver humanamente**. São Paulo: Paulinas, 2002.

BRIGHENTI, A. **Reconstruindo a Esperança. Como planejar a ação da Igreja e tempos de mudança**. São Paulo: Paulus, 2000.

CONCÍLIO VATICANO II. **Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações**. Petrópolis: Vozes, 1968.

CONDINI, M. **Fundamentos para uma Educação Libertadora**. Dom Hélder e Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora**. 2015-2019. São Paulo: Paulinas, 2015. (Doc. 102)

_____. Guia Ecumênico. São Paulo: Paulus, 2003. (Estudos 21).

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica. Orientações para a reflexão e a revisão**. Roma, 1988. Disponível em <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_po.html> Acesso em 24 de abril de 2015.

_____. **Educar al Diálogo Intercultural en la Escuela Católica. Vivir juntos para una civilización del amor**. Roma, 2013. Disponível em <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-intercultural_sp.html> Acesso em 24 de fevereiro de 2015.

56 Teixeira F. Diálogo Inter-religioso e Educação para a Alteridade. In: Scartelli CC, Streck D, Follmann.

57 CEC. Educar Hoje e Amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. Roma, 2014.



_____ **Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris.** Roma, 2014. Disponível em <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html> Acesso em 24 de abril de 2015.

_____ **Escola Católica.** Roma, 1977. Disponível em <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html> Acesso em 11 de maio de 2015.

CONSELHO EPISCOPAL LATINOAMERICANO. **Conclusões de Medellín.** São Paulo: Paulinas, 1987. (Documento de Medellín)

_____ Documento de Aparecida. **Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe.** Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas & Paulus, 2008.

FIGUEIRA, E. & JUNQUEIRA, S. (org) **Teologia e Educação: educar para a caridade e a solidariedade.** São Paulo: Paulinas, 2012.

FRANCISCO. **A Alegria do Evangelho.** São Paulo: Paulinas, 2013.

GREFFÉ, C. De Babel a Pentecostes. **Ensaio de teologia inter-religiosa.** São Paulo: Paulus, 2013.

IMODA, F. Psicologia e Mistério. **O desenvolvimento humano.** São Paulo: Paulinas, 1996.

JOÃO PAULO II. **Carta Encíclica Ut Unum Sint.** São Paulo: Paulinas, 1995.

KÜNG, H. Projeto de Ética Mundial. **Uma moral Ecumênica em vista da sobrevivência humana.** São Paulo: Paulinas, 2001.

PAULO VI. **Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi.** ed. 6ª. São Paulo: Paulinas, 1978.

PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A PROMOÇÃO DA UNIDADE DOS CRISTÃOS. Diretório para a Aplicação dos Princípios e Normas sobre o Ecumenismo. São Paulo: Paulinas, 2010.

JUNQUEIRA, S. R. A. Pastoral Escolar. **Conquista de uma identidade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SCARTELLI, C., STRECK, D. & FOLLMANN, J. (org.) **Religião, Cultura e Educação.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

STEIN, G. B. **A Educação nos Documentos da Igreja Católica Apostólica Romana.** Brasília: Editora Universa, 2001.

WOLFF, E. A Unidade da Igreja. **Ensaio de eclesiologia ecumênica.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____ **Vaticano II: 50 anos de ecumenismo na Igreja Católica.** São Paulo: Paulus, 2014.

_____ **Unitatis Redintegratio, Dignitates Humanae, Nostra Aetate. Textos e comentários.** São Paulo: Paulinas, 2012.

Peregrinação pelos caminhos dos missionários jesuítas” espiritualidade, cultura e convivência.

Rosária Anele*

Juliana de Matos Quadros Limeira**

Dionara Gonçalves Cavalheiro Ritta***

Kátia Oliveira Silva****

Maria dos Remédios Lima Silva*****

Resumo

Este artigo apresenta o projeto intitulado “Peregrinação pelos Caminhos dos Missionários Jesuítas” – Espiritualidade, Cultura e Convivência, desenvolvido pelo Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e Pastoral do Colégio Anchieta, de Porto Alegre/RS. Seu foco é oportunizar aos peregrinos –educadores e colaboradores administrativos – vivências espirituais, culturais e de integração na região das Missões/RS, e fortalecer o sentimento de pertença à luz do carisma, identidade e missão inaciana, a partir dos cinco pilares do Paradigma Pedagógico Inaciano: Contextualização; Experiência; Reflexão; Ação; Avaliação. O método, originado nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola (fundador da Companhia de Jesus), visa ao ideal missionário de ser “contemplativo na ação”. Na experiência de peregrinar em locais por onde passaram os Jesuítas missionários, constatou-se a importância de se entrelaçar espiritualidade, cultura e convivência, em um momento de entrega para rezar a vida.

Palavras-chave: peregrinação, espiritualidade inaciana, missões jesuítas.

1. Introdução

No contexto do século XVI, o mundo conhece Inácio de Loyola. Inácio era homem de grandes virtudes, conhecimento e generosidade que, pelo seu ideal decide fundar uma ordem religiosa, a Companhia de Jesus – Jesuítas. Efetivamente expressa seu amor para seguir os passos de Cristo e seu desejo de fazer “tudo para maior glória de Deus”. Seu espírito missionário, preocupação em ajudar o próximo, forja uma espiritualidade e carisma que desde o início percebe que na educação terá um espaço privilegiado de realizar seu empreendimento humano, confiado na Providência e animado pelo Espírito Santo, sob a proteção de Nossa Senhora. Na Pedagogia Inaciana, percebemos esse horizonte de missão com a preocupação com a formação dos Jesuítas e em assumir apostolados.

*Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Licenciada em Matemática e Ciências e Especialista em Educação Infantil pela Unisinos

**Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Pedagoga e Mestre em Educação pela PUCRS

***Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA) e Gestão Escolar (IERGS); <http://lattes.cnpq.br/6778806192756222>

****Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Pedagoga e Especialista em Alfabetização e Letramento pela PUCRS

*****Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Licenciada em Filosofia, Especialista em Gestão de Ensino (FAPA) e Ensino Religioso (UNINTER), Mestranda em Educação pela PUCRS. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K8743743E4>



As instituições estão constituídas por pessoas. Nosso compromisso de transformar os colégios de acordo com o fim de apostólico da Companhia não será operativo se não dedicarmos o melhor de nosso esforço à tarefa de formar colaboradores no estilo inaciano, entendido como ‘um modo comum’ de agir fundado numa experiência profunda, que é a dos Exercícios Espirituais. (Subsídios para a Pedagogia Inaciana- Edições Loyola, nº 39, p.45)

Inspirados nos Exercícios Espirituais¹ (EE), a proposta de realizar a Peregrinação pelos pagos missionários, no Estado do Rio Grande do Sul vem ao encontro da necessidade de se permitir, “com grande ânimo e liberalidade” (EE, N^o5), imergir num ambiente por onde passaram representantes da Companhia de Jesus evangelizando e deixando marcas nos habitantes da época. O contexto oferece a oportunidade de os peregrinos serem protagonistas dessa viagem, ou melhor, dessa história, buscando e percebendo a essência desse legado dos Jesuítas, que na expressão do Pe. Arrupe, superior geral, dizia: “servir para formar homens e mulheres para e com os demais” (P. Pedro Arrupe, sj²).

Santo Inácio de Loyola diz que “se não tivermos desejo, que pelo menos tenhamos o desejo de desejar”. O desejo é fonte que inspira nossas ações. Para agir, é preciso fortalecer o sentimento, auscultar o desejo de pertença à missão inaciana, como ideal. Por isso, as Reduções Missionárias representam um patrimônio vivo, que revela a presença efetiva e evangelizadora da Companhia de Jesus no “Novo Mundo”. Tal patrimônio evidencia a missão jesuítica: propagar os valores evangélicos, revelar Jesus Cristo como modelo de vida e criar uma sociedade com os benefícios e as qualidades de uma sociedade fraterna, humana e cristã.

Segundo diz o Pe. Inácio Rhoden SJ, “Imaginar-se no lugar, estando nele...” instiga todos à reflexão, ao sentir-se e ao saborear cada momento espiritual, cultural e de convivência. Constatando a necessidade de oportunizar aos peregrinos uma experiência que remetesse aos Exercícios Espirituais, à luz da experiência inaciana, e tendo em vista que muitas vezes existe o desejo, mas nem sempre, é possível participar dessas vivências, devido aos mais diversos fatores (compromissos profissionais, pessoais, familiares, entre outros), o Colégio Anchieta, através do Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e Pastoral (SOREP), tornou viável a concretização de mais este projeto, subsidiando parte dos custos, dos quais, outra parte foi assumida pelos peregrinos. Dessa forma, motivou a participação desses peregrinos nos futuros retiros espirituais propostos pela Companhia de Jesus: “escola dos afetos”, os Exercícios Espirituais, assim denominados.

Ainda para Pe. Inácio Rhoden³ SJ, Inácio de Loyola define-se como “peregrino” (Gn. 17,8; 47,9; Hbr 11,13), em alusão, não tanto à peregrinação que realizou a Jerusalém, mas à evolução espiritual de sua caminhada para Deus. Santo Inácio de Loyola é um exemplo a ser seguido, à luz de Jesus Cristo. A própria vida de Inácio foi um peregrinar em direção à “maior glória de Deus”, ao serviço mais fiel aos pobres, ao bem mais universal, aos meios apostólicos mais eficazes.

Sentir-se peregrino é entregar-se para o autoconhecimento, em busca deste profundo encontro consigo mesmo, com o outro e com Deus e que exige o silêncio necessário para se ouvir. Pe. Adolfo Nicolas sj⁴, (2012) afirma que:

1 Experiência espiritual que Inácio de Loyola – fundador da Companhia de Jesus – foi realizando e anotando sozinho, desde a sua convalescença em Loyola e o retiro em Manresa, que depois consubstanciou no pequeno livro com esse nome, aprovado pelo Papa Paulo III em 1548. Frequentemente, mas restritivamente chamados retiros, os Exercícios são um itinerário para ajudar a pessoa a identificar e remover todos os impedimentos ao seu desenvolvimento integral, de modo a poder ouvir os apelos de Deus e a comprometer a sua vida no seu seguimento. Luiz Fernando Klein S.J. II Encontro de Professores de Teologia da AUSJAL UNISINOS, São Leopoldo: 2.9.99.

2 Em 5 de outubro de 1965 foi eleito Superior Geral da Companhia de Jesus, permanecendo até 1983.

3 No artigo “Ser Peregrino com Inácio”.

4 Superior Geral da Companhia de Jesus desde 2008. É 30^o sucessor de Santo Inácio de Loyola.

“[...] Todos estão necessitados de um lugar em nosso interior onde não haja ruídos, onde nos possa falar a voz do Espírito de Deus, com suavidade e discrição, e dirigir nosso discernimento. Em um sentido muito verdadeiro necessitamos ter a capacidade de converter-nos nós mesmos em silêncio, em vazio, em um espaço aberto que a Palavra de Deus possa preencher e o Espírito de Deus possa inflamar para o bem de outros e da Igreja... Isto quer dizer que nossos corações são nossos monastérios e que no fundo de toda atividade, de toda reflexão, de toda decisão, está o silêncio. Aquele tipo de silêncio que compartilhamos só com Deus.”

Nesta perspectiva, o ser humano é convidado a repensar a sua vida inserida numa sociedade massacrante, desigual, competitiva, consumista, em que o TER sobressai ao SER. Luiz Fernando Klein⁵ (2014) ilustra muito bem o desafio para a vida, um desafio de transformação diante do que se deseja para e com a humanidade:

O ser humano, os grupos sociais e a própria Pedagogia Jesuíta, por estarem em um mundo cambiante, são desafiados a um permanente processo de restauração, de recuperação de restabelecimento, de renovação do seu carisma e inspiração original. Esse esforço passa a ser não mais esporádico, mas modo habitual de vida. (Restauração: da Companhia de Jesus e da Pedagogia de Jesus - Luiz Fernando Klein, S.J p.11)

Com isso, a identidade inaciana fomenta o ser humano a ser mais, a alcançar o MAGIS; isto é, a dizer que sempre se pode experimentar um avanço em relação àquilo que já fazemos ou vivemos.

Por isso, a importância de fortalecer este marco da essência do carisma e espiritualidade jesuíta na vida de cada ser humano. O peregrinar pelas terras rio-grandenses missionárias fez com que se pudesse chegar ao objetivo de rezar a vida, tornar-se capaz de perceber-se, de se sentir responsável pela transformação interior, constantemente; também, em se sentir desejoso em buscar, descobrir e arriscar-se na superação do já conhecido, do definido e do esperado, em vista sempre do bem maior, do amor maior, do mais justo. Isso é estar em busca do MAGIS!

Entende-se assim, como Santo Inácio afirma nos Subsídios para a Pedagogia Inaciana (p.53): “[...] Deus age diretamente em sua criatura, na pessoa; e, por conseguinte, o ser humano é capaz de experimentar diretamente em si mesmo a ação de Deus”.

Na ocasião desta peregrinação, o experimentar diretamente a Deus, a espiritualidade inaciana, a cultura local e a convivência entre os peregrinos tornaram ainda mais significativo e marcante o ato de peregrinar, de cada um fazer a sua experiência, de rezar o seu momento de vida, sentindo e saboreando o que foi ouvido, lido e visto. Durante o itinerário, em cada um dos momentos, estiveram presentes os elementos essenciais contribuintes para a realização do desejo de vivenciar momentos de introspecção/reflexão/meditação/oração, pois essas são descobertas históricas, de identidade institucional e também de integração através de uma convivência fraterna. Nessa experiência, sobressaíram-se os diálogos, as trocas de experiências, os momentos de descontração na busca de criar novos laços de amizades e aprofundar aquelas já existentes.

Baseando-se nessas práticas, incorporadas ao jeito de ser e fazer inaciano, a ideia de se repetir a experiência neste ano de 2015 foi desejosa, por unanimidade, entre os peregrinos participantes da primeira edição. Com isso, este projeto despertou grande expectativa nos futuros peregrinos anchietanos.

5 Assistente do Provincial Jesuíta do Brasil.



2. Trajetória da peregrinação: Em busca do magis

Inicialmente, a primeira edição da Peregrinação às Missões abarcou o segmento da Educação Infantil ao 5º Ano, contando com quarenta e três (43) inscrições, dentre as quais houve participação dos educadores, serviços e colaboradores administrativos, que passaram por momentos de expectativas, motivação e preparação para que esta experiência fosse desejosa, de entrega e de oração.

Para o planejamento e organização deste projeto, o SOREP reuniu-se com o Professor Dário Schneider – Coordenador de Unidade de Ensino, o Padre Inácio Rhoden SJ – Reitor da Igreja da Ressurreição do Colégio Anchieta – e com o responsável pela Agência de Turismo Brasiltur, Sr. José Maria Abreu Melo, encarregado pelo transporte e pelos procedimentos burocráticos para o efetivo desenvolvimento da programação elaborada em conjunto. Foram, ao todo, três reuniões contemplando as necessidades para o melhor andamento possível da Peregrinação.

Durante uma semana, a equipe do SOREP promoveu um espaço motivacional para os profissionais do segmento. Foram expostos cartazes com questionamentos, denominados por passos, na sala dos professores e, ao longo de alguns dias (24, 25 e 26/09), foram sendo colocadas as respostas e ilustrações: 1º Passo – *O que é uma Peregrinação?* 2º Passo – *Conheces lugares onde podemos peregrinar?* 3º passo – *E tu, tens o desejo de ser peregrino?*

Manuel E. Iglesias SJ (Iglesias, 2005) escreve que “a vida humana é uma autêntica peregrinação”. Esta frase dá significado ao verdadeiro sentido do ato de rezar a vida, levando os motivados a construírem a sua forma de peregrinar.

Nos dias 27 e 29 de setembro de 2014, o Projeto “Peregrinação pelos Caminhos dos Missionários Jesuítas – Espiritualidade, Cultura e Convivência” foi apresentado aos educadores e colaboradores administrativos com o objetivo de aproximá-los ainda mais e levá-los a participarem desse evento tendo como contexto histórico-cultural-espiritual: “as Missões”. Logo após, ao longo de duas semanas, foram abertas as inscrições e, diante das manifestações, apresentaram-se o número antes citado, número este limite para o preenchimento das vagas de um ônibus.

Para melhor preparação e envolvimento dos peregrinos nessa missão de rezar a vida, a equipe organizadora agendou, através de um convite especial, um encontro entre o Coordenador de Unidade – representante da Direção Geral do Colégio Anchieta – e os peregrinos, quando foram sensibilizados espiritualmente e levados a conhecer o verdadeiro sentido da Peregrinação às Missões e a oportunidade de se entregar a esta oração de/para a vida, além de conhecer a cultura e de poder confraternizar com os demais colegas nessa bela e sagrada viagem.

Com este espírito de entrega, Pe. Inácio Rhoden escreve sobre as três características de um peregrino inaciano:

Pode-se falar em três buscas que caracterizam a vida do peregrino inaciano: 1) Ele peregrina em busca de si mesmo, de seu profundo mistério em Deus. 2) Com inteligência, vontade e desejo, analisa as recordações de sua vida, em todas buscando sua identidade. 3) Na clareza contemplativa de seu olhar de fé, vê desenhar-se e abrir-se o caminho que o conduz ao sentido da vida, na busca do encontro definitivo com o Criador de todas as coisas. (Ser peregrino com Inácio de Loyola. Itaici: Revista de espiritualidade inaciana, N.º. 92, 2013, 37- 47 p.)

Ainda neste espaço, aproveitou-se para se realizarem combinações importantes para o melhor andamento da atividade, dentre elas, a identificação dos peregrinos, os horários, os materiais de uso pessoal, entre outros.

Em seguida elaborou-se um roteiro de Peregrinação às Missões, pensado e organizado por estações, contemplando momentos de espiritualidade, cultura e convivência. Para o primeiro dia, 29 de novembro, no primeiro momento fez-se a acolhida dos peregrinos em frente à Igreja da Ressurreição, seguida da bênção de Envio dada pelo P. Inácio Rhoden SJ. Durante a viagem, na cidade de Soledade/RS, houve a confraternização entre os peregrinos na parada para um café. Na sequência, foi proposta a projeção do filme “A Missão”, filme inglês dirigido por Roland Joffé e escrito por Robert Bolt para ilustrar o contexto da história missionária de um leigo que se converte e passa a evangelizar e a lutar pela vida dos índios.

A caminho para Caibaté, os peregrinos almoçaram em Entre-Ijuís e, logo após, dirigiram-se ao Santuário de Caarò, onde foram acolhidos pela guia local, Professora Nadir Damiani⁶ com o primeiro momento cultural. Neste local se mantém viva a memória e o testemunho dos primeiros missionários do estado, os santos mártires Roque González, Afonso Rodrigues e João de Castilhos, mortos em 1628. Deu-se continuidade à Peregrinação com a caminhada até a fonte, que se encontra ao lado da igreja de Caarò.

A água de Santo Inácio é um dos “sacramentais” usados na Igreja como forma concreta de expressar nossa fé em Deus. É água normal, sobre a qual o sacerdote reza a seguinte oração de bênção, pedindo a proteção de Deus por intercessão de Santo Inácio:

Deus, que operastes pela água os maiores mistérios da salvação dos homens e das mulheres, atendei, misericordioso, às nossas preces e derramai sobre esta “água de Santo Inácio” a força da vossa bênção, para que ela se torne instrumento das vossas graças e nos alcance perfeita saúde de alma e corpo, a fim de que, a exemplo e por intercessão de Santo Inácio, possamos em tudo amar e servir a Vossa Divina Majestade.

Por Cristo, vosso Filho, Nosso Senhor, na unidade do Espírito Santo. Amém. (MONDONI et al. Devocionário e Novena a Santo Inácio de Loyola. São Paulo: Loyola, 2007, 22 p.)

Após a bênção feita pelo Pe. Inácio Rhoden SJ, a água foi distribuída aos peregrinos para que levassem para casa, em recipientes previamente solicitados pela equipe do SOREP.

Seguindo a Peregrinação, a próxima estação foi no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, localizado no município de São Miguel das Missões, na região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, onde se encontram as Reduções Jesuíticas. A Professora Nadir Damiani acompanhou o grupo imergindo-o na história de cada espaço das ruínas, o que os contagiou e impressionou quanto ao funcionamento desse local onde jesuítas e índios aprendiam a conviver, trocando experiências diárias, de cunho religioso, artístico e educativo.

Outro momento muito especial e espiritual foi a Missa presidida pelo Pe. Inácio, no antigo templo das reduções, tendo como liturgia a dos Santos Mártires das Missões. Para que essa celebração eucarística ocorresse, foi necessário um Termo de Cessão Onerosa de uso de espaço, fornecido pelo Ministério da Cultura – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), providenciado pela Brasiltur e assinada pelo padre que acompanharia os peregrinos. Em caso de chuva, a celebração seria realizada no espaço coberto do Museu que se encontra no próprio Sítio Arqueológico. Foram momentos vivenciados com muita intensidade pela atmosfera favorecida tanto pelas entranhas missionárias, quanto pelo vento que resgatava os ruídos da época, ilustrados nos momentos culturais da Peregrinação com imagens criadas/constituídas pelas mentes de cada peregrino. Houve a entrega de corpo, mente e alma! E, para culminar... Em

⁶ Licenciada em Estudos Sociais pela Fundação Missionária de Ensino Superior (URI) e também em História, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Possui mestrado em Estudos Históricos Ibero-americanos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e curso técnico profissionalizante, pela URI.



ação de graças por esta experiência jesuítica, cada peregrino recebeu de sua família, mensagens de carinho, de amor e de afeto que tornaram ainda mais sensíveis e emocionantes este encontro com Cristo em terras missioneiras.

Este espírito de graça faz-se importante ilustrar com o enunciado da 1ª Carta aos Tassalonicenses (1Ts 5,16-17) que diz: “Sede sempre alegres. Orai sem cessar. Em tudo dai graças. Esta é a vontade de Deus a vosso respeito em Jesus Cristo.”

Logo após esse momento de graças e da bênção final, os peregrinos foram convidados a escolherem um local para lerem e saborearem as palavras escritas pelas famílias. Como diz Santo Inácio: “Não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear internamente as coisas.” Esta foi uma grande oportunidade aos peregrinos para mergulharem nos seus sentimentos, nas emoções e assim poderem realizar a sua oração de agradecimento por rezarem as suas vidas e a de seus entes queridos. As mensagens foram solicitadas às famílias, com antecedência e sigilosamente, para surpreender os peregrinos. E para registrar essa experiência, foi realizada a foto oficial dos peregrinos tendo como pano de fundo a Igreja das Reduções Jesuíticas.

Contagiados com a atmosfera das Reduções e abençoados por mais um momento de espiritualidade, os peregrinos se encaminharam para o Hotel Tenondé, localizado em São Miguel das Missões, onde se acomodaram e se organizaram para prestigiar o Show Som e Luz, à noite, no Sítio Arqueológico. Este show contempla a história das Missões, através das duas testemunhas que permanecem no local: a Igreja e a Terra, tendo a Igreja de São Miguel como palco. O espetáculo inicia ao anoitecer e reproduz o sentimento histórico da região.

E os peregrinos encaminham-se para outro momento de convivência: o Jantar Missioneiro, oferecido pelo hotel. Momento este que oportunizou maior aproximação e descontração entre os mesmos, saboreando pratos típicos da região.

Dando continuidade à Peregrinação, no segundo dia, 30 de novembro, os peregrinos conheceram a cidade de Santo Ângelo, descobrindo e se envolvendo com a história contada pela guia Nadir. Oportunizou-se conhecerem o Museu Municipal Dr. José Olavo Machado, Igreja a Angelopolitana – onde cada peregrino foi convidado a fazer a sua oração; também conhecerem a Praça Pinheiro Machado e, por fim, o Monumento ao Sepé Tiaraju.

Para culminar a Peregrinação, o grupo participou do almoço, novamente em Entre-Ijuís e, em seguida, partiu para Porto Alegre, chegando à capital em torno das 21h, levando como lembrança, além das experiências num ambiente histórico, cultural e religioso, frases inicianas com um símbolo missioneiro.

3. Resultados

Este projeto oportunizou aos peregrinos e ao SOREP avaliarem, por escrito, os aspectos norteadores do mesmo: Espiritualidade, Cultura, Convivência, com a indicação de sugestões. Dos quarenta e três inscritos, 25 entregaram as avaliações, nas quais não era necessária a identificação. Seguem alguns depoimentos dos peregrinos a respeito dos aspectos avaliados:

Espiritualidade

“Não consigo descrever em palavras... Foi muito bom... O momento minuciosamente preparado deu um toque de carinho e acolhida aos peregrinos. A missa, rezada com emoção pelo Padre Inácio, foi inexplicável. O recado dos familiares entregue para cada um de nós emocionou. São esses momentos que nos transformam em pessoas melhores.” (Professora Simone).

“Fiz minha inscrição para buscar, ou talvez me renovar de energia e espiritualidade. Como imaginei, não poderia ser diferente. Voltei surpresa, em paz, com muitos questionamentos, mas com muitas certezas. A formação do grupo, o Padre Inácio, a missa que emocionou a todos. Gostei muito e faria novamente, pois não me senti cansada,

mas com fé, esperança e muito amor renovado.” (Professora Camila).

“Todos os momentos foram muito bem pensados e organizados. Parabéns por todo o planejamento! A espiritualidade esteve presente em tudo, desde o momento do ônibus, quando assistimos ao filme “A Missão”. A contemplação das ruínas, a missa maravilhosa que tivemos, na qual foi possível sentir com a alma e o coração. A emoção neste momento foi inexplicável. O Padre Inácio iluminado, conduzindo aquele momento com maestria, com certeza conduzido pelas palavras do Senhor. Amei! Acredito que a espiritualidade já iniciou a partir do momento em que fomos “chamados” a participar, escolhidos...” (Orientadora Educacional Luciane).

Cultura

“Conheço bem todo o percurso cultural, mas sempre me encanta e traz uma nova visão “escutar” e “perceber” a história dos jesuítas e Guarani. A Nadir é fabulosa e conduz com muita propriedade as aulas que ministra.” (Orientadora Pedagógica Adriana)

“O contato com o espaço e o tempo histórico foi importante para nos apropriarmos mais intensamente da forma como a pedagogia inaciana foi pensada e constituída. Sendo assim, podemos qualificar a nossa ação pedagógica inspiradas nos valores dessa Companhia. Ao refletir sobre as razões que aqui trouxeram os jesuítas, fica a certeza do quanto os missionários tinham suas ações pautadas pela fé e amor aos demais, para tanto é fundamental analisar o contexto histórico.” (Professor não identificado).

Convivência

“Adorei ter podido passar mais tempo com colegas com quem, por vezes, nem temos oportunidade de conversar. Momentos assim sempre reforçam laços, criam amizades e principalmente, fortalecem a UNIÃO.” (Professor não identificado).

“Ponto alto da atividade, permitindo que possamos nos conhecer melhor, dividir nossas vidas, trocar impressões e dar leveza ao nosso dia a dia, pós-retorno. Faz uma diferença incrível passar um fim de semana ao lado de colegas com as quais temos uma convivência posterior, pois o que paira no ar, para todas, é a experiência que fizemos juntas e o sentimento forte de pertença.” (Orientadora Pedagógica Adriana).

Para o SOREP, a oportunidade dada pela Direção do Colégio Anchieta para a concretização deste projeto reforça o apoio e a consideração a uma das linhas prioritárias que abarca a Missão e Identidade – sentimento de pertença do educador e colaborador administrativo à proposta do Colégio Anchieta.

Com este intuito, bem como percebendo a participação de todos, tanto na organização, para que ocorresse da melhor forma possível, quanto no envolvimento e na entrega dos peregrinos, nos foi solicitado mais edições. Considerou-se importante atentar para as seguintes sugestões:

- saída na sexta-feira;
- maior tempo de convivência no hotel;
- publicação de artigo em mídias jesuítas, divulgando essa vivência;
- participação de um responsável pela filmagem e fotos;
- criação de um grupo fechado no facebook, nominado pelo mesmo por “mpp – missões: peregrinos pioneiros”, para compartilhar impressões, fotos, frases marcantes...
- criação de um link (you tube) para a celebração eucarística que foi registrada por uma das peregrinas.

4. Considerações finais:

A introdução deste projeto na vida anchieta do colégio, visou oportunizar vivências culturais, espirituais e de integração, fortalecendo o sentimento de pertença à luz do carisma,



identidade e missão inaciana. E, pode-se dizer ainda, com base nos depoimentos dos peregrinos, que tal objetivo foi atingido e que contribuiu para cada um, respeitando o seu tempo, o seu espaço, o seu jeito de ser, de acordo com a sua vontade e seu desejo, de rezar a vida. Nesse evento, o peregrino encontrou-se consigo mesmo, com o outro e com Deus, conforme nos ensina Pe. Inácio Rhoden SJ, em sua citação sobre as três características que permeiam um peregrino, complementando ainda que: “Disponibilidade e mobilidade são indispensáveis características do peregrino, no seguimento do Senhor, Caminho, Verdade e Vida” (Inácio Rhoden, SJ). Com isso, é importante considerar que, mais do que nunca, haja vista o mundo onde se vive, o ato de se permitir, com desejo, participar de uma peregrinação torna a vida mais humana, refletindo para si e para o próximo a sensação de leveza, de alegria, de imensidão do amor de Deus à Criação, à criatura. A contemplação da vida é um eterno querer deixar-se levar nas mãos do Criador, Aquele que fez o homem à sua imagem e semelhança para disseminar o bem, o amor, a paz (interior), a fé, a dignidade, a igualdade e a justiça entre todo o caminhante que faz o seu caminho, o seu peregrinar refletindo, experimentando, agindo para a maior glória de Deus.

Através deste projeto, foi possível perceber que o desejo de continuá-lo existe. E isso se dá, principalmente, por entender e acreditar que os educadores e colaboradores administrativos estão sedentos e desejosos de momentos como este, de “Espiritualidade, Cultura e Convivência”, contemplando assim, o que Santo Inácio de Loyola nos deixou: o seu carisma, a sua identidade e o seu ensinamento a exemplo de Jesus Cristo.

Cabe ao SOREP permanecer nesta caminhada, junto ao apoio da Direção do Colégio Anchieta, para atingir mais e mais peregrinos como forma de estender esse mesmo desejo da Peregrinação às Missões, aos Exercícios Espirituais e, assim, fazê-lo se multiplicar aos demais membros da comunidade anchietana em busca do MAGIS.

Referências

Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 4ª edição, 1998.

PEDAGOGIA Inaciana. Uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 6ª edição, 2003.

SUBSÍDIOS para a pedagogia inaciana. São Paulo: Loyola, Col. Ignatiana, Nº 39, 1997.

RHODEN, Inácio. Ser peregrino com Inácio de Loyola. Itaici: Revista de espiritualidade inaciana, Nº. 92, 2013.

KLEIN, Luiz Fernando, S.J. **Restauração: da Companhia de Jesus e da Pedagogia Jesuíta.** Espanha: SIPEI- Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, 2014.

MONDONI et al. **Devocionário e Novena a Santo Inácio de Loyola.** São Paulo: Loyola, 2007.

IGLESIAS, Manuel E., S.J. **Onde estás, Senhor?** São Paulo: Loyola, 2005.

http://www.magis2013.com/jst/conteudo/visualiza_lo11.php?pag=;magis;paginas;visualiza_lo11&cod=1122, acesso dia 8/06/2015.

<http://www.jesuita.org.br>, acesso dia 8/06/2015.

<http://apostolinas.blogspot.com.br/2011/01/vida-humana-como-peregrinacao.html>

acesso no dia 16/06/15.

<http://www.cpalsj.org/cpal/palabra-de-la-cpal/os-sons-do-silencio/>

acesso no dia 16/06/2015.

Criação de Grupo Fechado: MPP- Missões: Peregrinos Pioneiros

[https://www.facebook.com/groups/849604338435398/?ref=br_rs\(7/12/14\)](https://www.facebook.com/groups/849604338435398/?ref=br_rs(7/12/14))

Vídeo da Missa celebrada nas Ruínas de São Miguel das Missões:

You tube: <https://www.youtube.com/watch?v=t1jB5WCng5c> (25/02/2015)



Pastoralidade: A dimensão do cuidado integral nas relações estabelecidas dentro da instituição

José Romualdo Degasperi*
Divino Ribeiro Viana**
Claudécir José Jaques***

Resumo

O termo Pastoral vem sendo utilizado dentro das instituições católicas há muito tempo e com compreensões distintas. Alguns veem na pastoral uma guardiã da confessionalidade e então a organizam como um grupo que oferece atividades religiosas ou como uma extensão da Igreja paroquial. Para esta noção de pastoral é mais adequada a expressão Pastoral Estudantil ou Universitária. Este é o caso dos grupos de jovens das Igrejas, que movidos por um espírito missionário, vão à Escola ou à Universidade para evangelizá-las. Outros grupos de pessoas ou instituições depositam exclusivamente na pastoral a responsabilidade de organizar ações de cunho social, religioso e cultural, como um setor quase que isolado dentro das instituições de ensino. É a prática que mais se encontra nas escolas e universidades atualmente. Para essa prática pastoral pode-se usar o termo Pastoral da Escola ou da Universidade, composta por um grupo de colaboradores da própria instituição de ensino, que animados pela fé, fazem um plano de ação, prevendo uma série de atividades religiosas a serem oferecidas para o universo dos seus integrantes. Há, no entanto, os que entendem pastoral como responsabilidade de todos e como uma dimensão das ações escolares ou universitárias. Neste caso há uma percepção e compreensão mais ampla do papel da Pastoral. Para esta situação cunhou-se o termo 'Escola ou Universidade em Pastoral', enquanto instituição que se sente em missão. No entanto, seguindo esta evolução, existe uma outra forma de se pensar a pastoral dentro de instituições. Ela pode ser compreendida como uma forma de relação institucional e como uma estratégia de gestão. Nesta maneira de vê-la, é mais adequado usar o nome Pastoralidade. Assim, ela deixa de ser vista como um setor ou uma dimensão e passa a ser o critério de ação. A própria palavra pastoral, que vem de pastor e designa aquele que cuida, norteia todo planejamento e ação dentro da instituição. A Pastoral como estratégia de gestão leva todos a cuidar de todas as relações criadas no ambiente institucional. A gestão de pessoas, dentro da instituição, passa a ter como alicerce a ética e a sensibilidade. A gestão de recursos passa a necessitar do cuidado com a sustentabilidade. Por fim, a gestão do tempo passa a ser sistematizada a partir da ótica da organicidade, da priorização de ações, da criatividade e da otimização. A pastoralidade, então, não deixa nada acontecer sem que o cuidado humanístico seja o critério de vida da instituição.

Palavras-chave: pastoral, pastoralidade, cuidado.

*Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Diretor Geral da Católica do Tocantins. romualdo@catolica-to.edu.br

**Pós-graduando em filosofia pela Universidade Federal do Tocantins, Pastoralista da Católica do Tocantins. divinoviana@gmail.com

***Mestre em Ciências da Religião pela PUC Goiás, Professor e Coordenador da Pastoralidade da Católica do Tocantins. claudécir@catolica-to.edu.br



Introdução

A maioria das instituições confesionais de ensino tem em sua organização ou em seu conjunto de ações a pastoral que recebe tratamento distinto, dependendo das concepções de educação, de religião e de evangelização que se tem. A pastoral pode ser desde a guardiã da confessionalidade, como animadora da espiritualidade ou a dimensão transversal de todas as ações da instituição. Muitas vezes ela acaba ou sendo muito setorizada e vista apenas como uma executora de atividades religiosas, a partir de uma concepção fragmentada de educação e evangelização. No entanto, quando se tem um concepção integrada, vê-se na pastoral uma oportunidade de construção de boas relações e de engajamento coletivo num processo de evangelização ecumênica e humanística. A pastoral, então, pode ser vista como um eixo estruturante, como um critério de gestão e de vida da instituição.

Olhar a pastoral como uma guardiã da confessionalidade pode trazer uma oportunidade e uma dificuldade. Ela pode ajudar na construção e manutenção da identidade da instituição que tem como um de seus elementos constitutivos, a espiritualidade cristã. Porém, pode também ser instrumento de exclusão e doutrinação. Se ela for entendida como a doutrinadora, ela deixará de lado muita gente que não confessa a mesma fé.

A pastoral, neste artigo, será tratada como um elemento integrador e integrante da vida global da instituição. Ela precisa ser uma dimensão da instituição e não um setor. A compreensão que se tem, nesta reflexão é a de que a pastoral precisa de fato cuidar dos integrantes da comunidade como um pastor que cuida de suas ovelhas. E estas ovelhas, diferentemente da realidade zootécnica, são elementos pensantes, autônomas e livres. Então, todos os integrantes são ovelhas e pastores, pois cuidam e precisam de cuidado.

Nesta linha de pensamento, que este texto se propõe a refletir, o termo pastoralidade surge como aglutinador desse conjunto de ideias e agregador de forças para o crescimento humanístico das instituições confesionais de ensino. Muitas instituições já estão refletindo a partir deste novo pensamento que coloca como prioridade o resgate da espiritualidade organizacional, a gestão ética e compartilhada e o cuidado com o outro tanto do grupo institucional, como dos outros da comunidade externa.

As mudanças na concepção de Pastoral dentro das instituições confessionais

Pastoral é uma expressão religiosa que precisa de uma definição e contextualização. Além de ser uma expressão significativa para o mundo religioso cristão, é um projeto de extrema relevância não somente para os cristãos ou religiosos de outros segmentos, mas para a sociedade em geral, que carece de propostas e ações transformadoras.

A palavra pastoral vem de pastor que designa aquele que cuida. Aquele que leva as ovelhas ao bom pasto. Sua preocupação é cuidar para que todas as ovelhas estejam saudáveis, protegidas e unidas. A figura do pastor é bem destacada na Bíblia judaico-cristã, especialmente nos Salmos e nas parábolas de Jesus. O salmo 23, que é considerado um dos salmos de Davi, cita em seu primeiro versículo: “O Senhor é meu pastor e nada me faltará” (Seu 23,1). Há outras traduções que apresentam um outro sentido deste mesmo versículo, substituindo a palavra ‘nada’ por ‘não’. Dando um significado ainda mais profundo, pois o pastor passa a ser não mais aquele que dá, mas aquele que se faz presente. Destacando o cuidado de Deus para com cada um dos membros do seu povo. No Segundo Testamento da Bíblia, há o destaque do papel de Jesus como pastor, quando escreve: “Eu sou o bom pastor; o bom pastor dá a vida por suas ovelhas” (JOÃO, 10,11). O evangelista João e sua comunidade, no capítulo 10, expressam a sua confiança na figura de Jesus como aquele no qual se pode confiar plenamente, por conhecer o povo, ou as ovelhas, na metáfora da passagem. A ideia central nesta passagem ou na do salmo é o papel central do pastor como aquele que conhece, cuida e doa-se pelos quais ele se sente responsável. A palavra pastor diz bastante sobre a figura de Jesus Cristo. Não somente na Igreja Católica, mas em outras Igrejas Cristãs, a palavra pastor tem grande importância. Ainda que, muitas vezes, ela

traz um sentido de dependência e subordinação paternalista, onde a figura do pastor é central, decisiva e autoritária. Este é um problema que se resolve quando se entende de fato a proposta cristã de acolhida e emancipação da comunidade. O próprio Cristo, nas suas ações, foi desafiador e instigador de mudança pessoal e social.

Pensando e propondo uma outra reflexão, que vai contra esta possível centralização da figura do pastor, em meados do século 20, começa-se a refletir de maneira mais clara a importância da participação do leigo na Igreja. O leigo faz a vez de pastor quando cuida, age em favor da comunidade. A partir disso, aparece a chamada Pastoral ou ação pastoral da Igreja. Ela tem a intenção de fomentar a ação social dos cristãos batizados. Ela surge como ação definitiva no final período pós-repressão militar no Brasil. A Igreja percebe que pode e deve ser mais atuante, cuidando do povo de forma mais prática e não apenas reflexiva. Essa ação não é necessariamente contra algo, mas principalmente a favor de uma estrutura social justa. A Pastoral é a concretização e continuação da missão de Jesus Cristo que não apenas falou, mas fez e mandou que se “fizesse o mesmo” como na parábola do bom samaritano. Para a Igreja, especialmente das décadas de 70, 80 e 90, não basta apenas a crença, a oração e a leitura bíblica para ser de fato cristão. É preciso que haja uma ação efetiva e transformadora da sociedade, nos seus vários aspectos.

Dentro desta perspectiva, vão surgindo várias pastorais. Uma das primeiras é a Pastoral da Juventude que surge da Ação Católica, que era um movimento de ação social, mas também de resistência da juventude. No início não tinha propriamente o nome de pastoral, mas a metodologia, missão e ação eram as mesmas. A chamada Juventude Operária Católica (JOC) e outros fizeram história neste período tão repressivo para o Brasil. Surgiram novas ações organizadas como Pastorais dentro da Igreja Católica, como a Pastoral da Terra, que reivindica a divisão da terra ou reforma agrária; a Pastoral da Família que levava uma ação direta de resgate do valor da família; a Pastoral da Criança que é uma das melhores sucedidas da Igreja, pois tem tirado muitas crianças da miséria e da desnutrição. E assim, outras ações pastorais vão ganhando força dentro da sociedade.

Hoje, as pastorais não estão mais com tanta força e engajamento da comunidade cristã. Muitas pastorais ainda estão agindo, mesmo com a dificuldade e diminuição do número de agentes (pessoas que trabalham voluntariamente nas pastorais). Ela está concorrendo com outro tipo de organização dentro da Igreja que são os Movimentos espiritualistas católicos. As pastorais trazem uma proposta que não está mais encantando muitos católicos, pois elas exigem reflexão e ação conjunta que é chamada de práxis cristã, enquanto que as pessoas estão, com pouco tempo e mais preocupadas com problemas individuais. Não está tão fácil encontrar pessoas dispostas a trabalhar voluntariamente em favor da construção real de uma sociedade mais justa e fraterna. Alguns, inclusive, não aprovam mais a ação pastoral nos moldes iniciais, por acharem um movimento demasiadamente político e socialista. Pensam ainda que a figura do pastor ou da pastoral não precisa ser necessariamente de ação; pode ser apenas de oração. A igreja começa a perder bastante do seu vigor social. Os movimentos passam a ser mais atrativos, ganham espaço e arrebanham multidões. A Igreja enfrenta a era cultural de movimentos de massa. Restam ainda alguns corajosos pastores, agentes de pastorais e pastoralistas tentando recuperar fôlego para que a Igreja seja ainda autenticamente ativa e cuidadora do rebanho que está perdendo referenciais dentro desta cultura pós-moderna e niilista, ou seja, cultura do vazio ou da perda de sentido.

Na racionalidade pós-moderna, o projeto religioso da pastoral ganha novo significado. Uma pergunta básica: o que é e para que existe a pastoral? Respondendo a isso, busca-se resgatar o vigor da ação e não se perder uma ideia correta e necessária para salvar uma comunidade. Outra pergunta nesta mesma linha de raciocínio: a pastoral ajuda a salvar a população? Salvar de quê? O que significa fazer pastoral? Respondendo a estas questões, colocar-se-á a pastoral no seu eixo e ela tornará a ser útil para a sociedade atual. Uma das coisas que se pensa, dentro desta mentalidade contemporânea, é se a pastoral em si precisa estar ligada a uma religião.



Ela é um projeto que muitos poderiam dizer que qualquer indivíduo faria, mesmo sendo ateu ou agnóstico. A pastoral enquanto ação da igreja precisa ser novamente sacralizada como uma ação necessária e tipicamente religiosa. Precisa criar metodologias que se adequem aos novos tempos e novas mentalidades, mantendo o seu perfil emancipador de pessoas e comunidades.

Também no ambiente educacional cristão, a Pastoral passou e está passando por mudanças na compreensão, na aplicação e na sua prática cotidiana. Nas Escolas e Instituições de Ensino Superior Cristãs, há muito tempo tem-se atividades pastorais de iniciativa da Igreja e também das próprias instituições, ou seja, por vezes elas abrem as portas para grupos das igrejas entrarem para evangelização, mas também há ações construídas por elas mesmas. Essa pastoral é chamada de Pastoral da Educação, Universitária ou Escolar.

No início da trajetória pastoral dentro das instituições de ensino, tinha-se a compreensão de que a instituição com espiritualidade cristã era um dos espaços que em que a Igreja tinha para fazer a sua catequese, as suas celebrações e outras práticas de cunho quase sempre doutrinário. Gradativamente, as instituições começaram a criar suas próprias ações pastorais, mas ainda com forte carga doutrinária e falta de conexão com as outras atividades escolares. Há pouco tempo, a pastoral começa a ser encarada de uma outra forma. Vista como uma ação, projeto ou dimensão que deve perpassar toda a instituição. Como algo transdisciplinar. Então a pastoral começa a ganhar outra cara e outra compreensão.

Para compreender melhor como a Pastoral evoluiu, está evoluindo ou ainda precisa evoluir, se faz necessário alguns questionamentos tanto para os pastoralistas quanto para os gestores das instituições de ensino que querem a pastoral presente em sua escola. Quando se fala em Pastoral nos ambientes Universitários ou Escolares, é bom se perguntar: a instituição está pensando em Pastoral Universitária, Pastoral Escolar? Está pensando em Pastoral da Universidade, Pastoral da Escola? Ou está pensando em Universidade em Pastoral, Escola em Pastoral? Ou ainda, será que está pensando em Pastoralidade? Neste último caso, este artigo quer ajudar a pensar para que se tenha uma visão de Pastoral mais ampla, mais integrada e mais transdisciplinar.

É importante pensar nisso, pois ainda há, no seio das instituições cristãs de ensino, a presença de todas estas formas de conceber a Pastoral. Poucas já começaram a pensar em pastoralidade. Outras já chegaram na compreensão de Instituição em Pastoral, que se aproxima bastante da ideia da pastoralidade. Assim se passa de uma ação externa para outra interna. Passa-se de uma ação setorializada para uma ação integrada. E, ainda, passa-se da compreensão de ações para critérios de ação e gestão. A pastoral, vista como pastoralidade, passa a fazer parte da estrutura da instituição e não mais vista apenas como um setor da instituição.

Pastoralidade como princípio estruturante

Assumir a pastoralidade como princípio estruturante, significa crer que não existe uma pessoa ou uma sociedade já acabadas, constituídas, mas que se constituem “acontecendo”. Significa acreditar que cada pessoa ou coletividade humana não é apenas um passado, ou seja, aquilo que foi até agora, mas é também um potencial que ainda está em construção. A pastoralidade é, pois, abertura, entendida como maneira original de perceber as pessoas não somente a partir do que já existe nelas, mas também, e sobretudo, a partir do potencial de criação e transformação possível que elas carregam. A pastoralidade significa ver e compreender o ser humano como ser-em-construção.

A pastoralidade se expressa no esforço permanente da instituição para viver constantemente a fidelidade à sua missão. Enquanto princípio estruturante leva a universidade a pensar na formação integral da pessoa humana e a realizar uma permanente e qualificada inserção e interação com mundo, sendo cada vez mais presença solidária no contexto onde ela está situada. A pastoralidade a coloca em movimento constante de transformação e de abertura das novas possibilidades de existência.

A pastoralidade, no sentido apenas mencionado, se justifica pelo fato de que existe sempre o risco, na dinâmica das relações humanas, de uma interação com o outro que seja pautada por preconceitos dos mais diferentes tipos. Muitas vezes as interpretações se guiam por uma visão fixa que, na maioria das vezes, tem presente apenas detalhes ou recortes, recusando-se a ver a totalidade da pessoa.

Esta constatação nos leva a perceber, antes de tudo, a necessidade de cultivar uma disposição fundamental para a abertura privilegiada da presença, entendida como preocupação permanente em adequar-se para chegar à compreensão do outro. Isso se chama abertura à transcendência, ou seja, busca permanente de superação de si mesmo para chegar até onde o cultivo da pastoralidade propõe.

Abertura à transcendência nada mais é do que a consciência e a convicção de que, enquanto realidade humana, toda instituição passa constantemente por processos de construção. Não é uma realidade acabada. Por essa razão precisa convencer-se de que é portadora de um poder-ser que ainda não se realizou plenamente.

Tendo presente essa constatação, é indispensável que a instituição cultive como sua prática normal a avaliação da sua existência e do seu papel na sociedade. Trata-se do esforço permanente para abrir-se às possibilidades reais de uma nova experiência que transforme a instituição e a leve a aproximar-se o máximo possível da sua finalidade ou missão.

O eixo da pastoralidade é o que dá à estrutura da instituição uma flexibilidade e, ao mesmo tempo, uma segurança em todos os tipos de relações estabelecidas dentro dela. Ela possibilita posturas flexíveis ao novo, ao outro, às mudanças..., pois mantém todos com consciência plena da realidade local e global. Ela dá segurança, pois leva à uma visão de longo prazo e de busca pela excênica do ser, do viver e do saber.

No destaque do cuidado pastoral como eixo fundamental das estruturas que abarcam relações comunitárias, Leonardo Boff (2013, p. 200) propõe uma reflexão importante:

Como sustentamos em nossos textos, o cuidado em seu núcleo essencial exige um outro tipo de paradigma civilizacional no qual o capital espiritual se transforme num dos eixos centrais capaz de criar um novo rosto mais humano e fraterno ao convívio humano com os outros e com toda a natureza.

Esse eixo do cuidado que neste texto é sinonimizado como pastoralidade, pois a pastoral aqui é entendida como o elemento cuidador de tudo o que acontece na instituição. Assim, sem a pastoralidade, a instituição pode ser comparada com uma obra sem o pilar, uma mesa sem uma das pernas. Em outras palavras vai faltar sustentabilidade e sentido em todas as relações construídas e em todos os projetos desenvolvidos.

Através do cultivo da pastoralidade a instituição realiza um mergulho na realidade, no contexto onde ela está situada, de modo que isso lhe confira condições de chegar a ser, de fato, presença no ambiente onde se localiza. Ela está sempre em busca do mais e do melhor. Preocupa-se permanentemente em ser o que deve ser. E como toda instituição é feita de pessoas, é indispensável que cada pessoa que a compõe esteja imbuída dessa preocupação.

Para ser o que deseja ser, a instituição precisa, constantemente, na sua totalidade conjuntural, ir além dela mesma, isto é, por meio das pessoas e âmbitos que a constituem, caminhar na direção daquilo que é a meta da sua vocação e missão.

Esse esforço é promissor uma vez que proporciona às instituições o desejo de autotranscender-se, descobrindo o mundo real que está em volta dela. Abre, de maneira originária e direta, o seu mundo para o mundo no qual ela se encontra. Tal abertura ou autotranscendência a leva a perceber sua realidade concreta e a ser também aquilo que a realidade pede que ela seja.



O cuidado Pastoral como critério de gestão

Primeiramente tem que se considerar que por mais que cuidar e pastorear sejam sinônimos, uma pastoral mal entendida e mais aplicada, pode muito bem resgatar o sentido pejorativo do pastoreio, que é o de arrebanhar para manipular. Então, há que se compreender que o cuidado deve se compreendido como uma gestão, em pequena e grande escala, com critério pastoral. Ou, trocando a ordem, a pastoral deve ser aplicada como uma gestão com o critério do cuidado. Isso compromete a instituição como um todo, desde os responsáveis por questões simples como os gestores de grandes grupos e complexos setores.

É interessante pensar também que cuidar é uma missão universal, independentemente de ser religioso ou não. O cuidado é um elemento constitutivo do agir humano. Agir com cuidado, gerir com cuidado é começar um modelo novo de vida. Deixar as velhas manias, os vícios tradicionais que englobam individualismos, egoísmos, privilégios, determinismos e falta de ética tanto nas relações como na gestão de grupos e de patrimônio.

Leonardo Boff (2002, p. 34) ajuda a resgatar o valor e o critério do cuidado como elemento estruturante e indissociável do homem. Saber cuidar é uma competência fundamental da pastoralidade.

Quer dizer, o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre e erradicável à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente devirtuada. Um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano.

Podemos então afirmar que a pastoralidade, princípio estruturante da instituição, é, antes de tudo, a consciência de que o atual modo de ser pode ser mais. O modo como se acolhe, se respeita e se cuida das pessoas, enquanto possibilidade, não pode ser pautado por aquilo que sempre foi ou já é, mas por aquilo que pode ser, tendo presente a responsabilidade que nos é confiada. Através da pastoralidade a escola ou universidade fará o exercício de progressivamente se abrir ao poder-ser. Somente essa autotranscendência confere-lhe potencialidade, fazendo com que ela não permaneça estranha, indiferente e alheia à realidade.

Pelo cultivo da pastoralidade como autotranscendência a instituição não fica à espera de situações extremas para fazer as necessárias mudanças, mas faz da avaliação do seu cotidiano a atitude permanente do seu modo próprio de ser presença. Adotando a avaliação como princípio metodológico ela permite que o esforço e a atuação das pessoas que a compõem tenham uma abrangência maior e sejam capazes de ir além da simples atividade “pastoral”. Tal princípio metodológico lhe permite descobrir seus potenciais e lhe dá condições de oferecer seu serviço não apenas a um grupo confessional, mas a toda humanidade, particularmente aos seus estudantes e à comunidade local. Um serviço de qualidade que seja também um projeto educacional libertador e transformador, fomentando a prática da justiça social.

A pastoralidade, não sendo fim em si mesmo, está voltada para o desejo de ser uma presença que cura, isto é, uma presença que leva as instituições a se voltarem para o poder-ser das pessoas. Pelo cultivo da pastoralidade ela desenvolve suas possibilidades e potencialidades para ir também ao encontro da comunidade onde está situada, acolhendo suas propostas e sugestões, seus saberes e conhecimentos.

Por meio da pastoralidade a instituição revisa de forma permanente a sua estrutura de instituição, de modo que possa abrir-se às possibilidades de um projeto que, transcendendo-se, faça dela um autêntico espaço de humanização, de cuidado com a vida. A pastoralidade lhe permite superar toda forma de amor impotente, isto é, daquele tipo de amor pelo ser humano que apenas seduz e fascina, mas que não é capaz de oferecer nada. A pastoralidade, enquanto princípio estruturante, é o cultivo do amor responsável que contribui efetivamente para a libertação integral das pessoas.

Práticas significativas que ajudam a construir a Pastoralidade

Cuidar do outro não é apenas um mandato e uma missão, nem é apenas uma teoria, é algo que faz parte do humano de cada um. Quer dizer, ser humano, ou humanizado, passa pelo desenvolvimento desta dimensão. Esse cuidar não é apenas teórico, mas se efetiva numa práxis, como nos observa Leonardo Boff (2002, p. 33):

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de acupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. A atitude é uma fonte, gera muitos atos que expressam a atitude de fundo. Quando dezemos, por exemplo: ‘nós cuidamos de nossa casa’, submentemos múltiplos atos como: preocupamo-nos com as pessoas que nela habitam dando-lhes atenção, garantindo-lhes as provisões e interessando-nos com o seu bem-estar. Cuidamos da aura boa que deve inundar cada cômodo, o quarto, a sala e a cozinha. Zelamos pelas relações de amizade com os vizinhos e de calor com os hóspedes. Desvelamo-nos para que a casa seja um lugar de benquerença deixando saudades quando partimos e despertando alegria quando voltamos. Alimentamos uma atitude geral de diligência pelo estado físico da casa, pelo terreno e pelo jardim. Ocupamo-nos do gato e do cachorro, dos peixes e dos pássaros que povoam nossas árvores. Tudo isso pertence à atitude do cuidado material, pessoal, social, ecológico e espiritual da casa.

Esse cuidar com atitude leva a pensar que as instituições confessionais não podem ter apenas a pastoralidade como uma filosofia de vida, mas como práxis. Elas precisam inserir em seus projetos e ações a prática do cuidado fundamental. Esse cuidado tem que ser vivenciado por todos os seus integrantes colaboradores, sejam eles dos serviços mais simples ou das funções de coordenação ou gestão.

Para que isso se efetive de fato, é necessário um grupo de pessoas que estimulem e articulem este espírito pastoral na instituição. Como foi escrito anteriormente, essa equipe não pode jamais ser a centralizadora das ações e das reflexões, mas a que observa a instituição, interage com todos e propõe reflexões e posturas cuidadosas. Essa equipe pode também criar ou fomentar projetos que levem todos a desenvolverem-se na pastoralidade. Gradativamente, todos os colaboradores, os professores e os estudantes vão criando um espírito cuidadoso e, assim, vai diminuindo a necessidade de intervenções desta equipe, pois a pastoralidade fará cada vez mais parte da vida da instituição. Evidentemente, como existe um rodízio de pessoas tanto entre os estudantes como no caso dos funcionários e professores, a existência desta equipe acaba sendo necessária de forma permanente, pois será ter que auxiliar na inserção de todos os novatos neste clima de pastoralidade.



Neste sentido, um projeto interessante que cabe muito bem à equipe animadora da pastoral da instituição é a acolhida dos acadêmicos e dos professores novatos. Essa acolhida precisa cuidar de alguns elementos fundamentais para que os calouros sejam introduzidos no seio da universidade de forma responsável e integradora. Para os casos dos acadêmicos novos, a instituição deve se apresentar como o lugar onde eles construirão o seu sonho e terão espaço para testarem os seus limites. Deve também ser apresentada como uma oportunidade de crescimento como cidadão, com consciência e ação social. Além das atividades de acolhida, é preciso ter um acompanhamento para que eles sintam-se amparados e que se tenha continuidade. No caso dos professores novatos, é importante que eles sejam recebidos também com atenção humanística e com atividades que os insiram no espírito institucional onde se respira pastoralidade. Eles precisam sentirem-se acolhidos, integrados e seguros para começarem a sua caminhada na instituição.

Além deste projeto de acolhida que deve ser encampado pelos pastoralistas da comunidade educativa, tem outras ações que podem ser estimuladas e planejadas para o aumento da pastoralidade institucional. Atividades ligadas à vivência de valores humanos, sejam eles éticos ou religiosos. Projetos de estímulo da cultura e do esporte também fazem parte da criação de sentimento de pertença à instituição e valorização da cultura local. Além disso estimula o envolvimento dos acadêmicos dentro da instituição.

Uma outra área que a Pastoralidade pode ser mais percebida se estimulada, é a extensão e ação social. É importante a equipe de animação pastoral da instituição oportunizar, em parceria com os cursos, momentos em que os acadêmicos e toda a instituição desenvolvam o seu espírito de solidariedade e mudança social. Para isso, requer de todos um investimento material e humano em ações sociais relevantes dentro da comunidade local. A instituição precisa participar mais, se abrir mais às demandas da comunidade. Desse modo, além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade na qual ela está inserida, os seus acadêmicos terão uma formação cidadã integral.

Muitos outros projetos podem ser fomentados dentro de uma instituição de ensino para se criar um ambiente de pastoralidade. A formação do corpo administrativo, por exemplo, é um item do qual não se pode descuidar. Os colaboradores deste setor estão inseridos numa área técnica e operacional e necessitam de apoio e orientação para não caírem num ativismo estressante e vazio. Um cuidado com eles, ajuda não só a eles nas suas relações interpessoais e na sua formação profissional, pois terá também um impacto no todo da instituição. Assim, quando a comunidade externa procurar a instituição, sentirá um clima acolhedor e saudável para a educação dos seus filhos.

Considerações finais

A partir do exposto, ficam claros alguns aspectos importantes dentro do tema da pastoralidade. Um primeiro é que houve uma evolução tanto da compreensão da pastoral como da prática, apesar de ainda perceber-se em algumas instituições a permanência de práticas conservadoras. Um segundo destaque desta reflexão sobre a pastoral é a de que ela precisa ser vista como um elemento estruturante da instituição. Um terceiro elemento é a compreensão da pastoral como pastoralidade, ou seja, algo integrado com a tudo o que ocorre dentro da instituição. Ainda pode-se destacar um último aspecto relevante desta abordagem: o entendimento de que apesar da pastoralidade não ser necessariamente um conjunto de ações pastorais, mas um clima e uma gestão regidos pelo princípio do cuidado, não significa que ninguém vai provocar, articular, planejar e operacionalizar ações concretas dentro da instituição, ou seja, uma equipe de pastoral articuladora se faz necessária para envolver a todos no processo.

A evolução do termo, se deu por estudos e percepções de que a instituição de ensino, por mais que seja confessional, não deve ser necessariamente um ambiente de doutrinação. Não conviver no seio institucional somente estudantes e colaboradores de uma única denominação religiosa. Logo o cuidado com o ecumenismo e a diversidade devem ser pontos fortes das ações

pastorais. Além disso, a pastoral passou a não ser mais vista como um setor da instituição, mas como elemento transversal e um eixo estruturante. As mudanças se deram em muitas instituições que possuem uma visão mais ampla da pastoral e da própria missão evangelizadora.

A ideia central que está por trás da palavra pastoralidade, é a de que o cuidado pastoral não pertence a nenhum grupo dentro da instituição, mas a todos e deve estar integrada em todos os projetos institucionais. Planejar, agir e se relacionar com pastoralidade, significa estar atento o tempo todo com o lado humano, com a ética, com a sustentabilidade, com justiça, etc... Qualquer um, desde os gestores até os dos cargos operacionais, necessitam estar atentos ou serem cuidadosos para não caírem nos antigos erros ou esquecerem do lado humano de todos os projetos e ações.

Desse modo, a missão institucional passa a ser assumida não por setores, mas pela comunidade toda. A equipe de pastoral, que precisa ter esta abertura e cuidado integrador, será a grande animadora e recuperadora de valores esquecidos pela instituição no decorrer de sua caminhada. A pastoralidade será construída não a partir de um grupo, mas com o envolvimento de todos da instituição. O cuidado pastoral é uma missão universal. Cuidar do outro, nas relações e nas ações é indispensável para a construção de uma sociedade mais saudável e sustentável.

Referências

Bíblia Sagrada. **Tradução ecumênica**. São Paulo: Paulinas, 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Pastoralidade (Eixos Estruturantes). Série UCB Filosofia Institucional. Brasília: Universa, 2010, p. 7-10.



Nos Passos de Inácio

Juliana de Matos Quadros Limeira, LIMEIRA JMQ *
Rosária Anele, ANELE R **
Dionara Gonçalves Cavalheiro Ritta, RITTA DGC ***
Kátia Oliveira Silva, SILVA KO ****
Maria dos Remédios Lima Silva, SILVA MRL *****

Resumo

Animados pelo exemplo de vida e ideal de Inácio, que, tendo Cristo como modelo, seguindo os Seus passos, atraiu muitas pessoas para o serviço do Reino, desenvolvemos o presente projeto. Este tem o objetivo de situar os alunos quanto à identidade, princípios e valores da Educação Jesuíta e despertá-los para o sentimento de pertencimento e reconhecimento com a identidade inaciana em suas vidas. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, cada ano possui um “valor” que o identifica, que é a identidade da série. Essa identidade valorativa, como conceito e prática, precisa estar profundamente atrelada ao carisma e espiritualidade inaciana, perpassando os componentes curriculares e estratégias desenvolvidas em sala de aula. O trabalho desenvolvido com as crianças necessita estar mergulhado no lúdico, na alegria do aprender. Sendo assim, cada Ano, de acordo com o valor da série, recebe um nome que o identifica como seguidor dos Passos de Inácio. Esse nome precede todas as ações desenvolvidas ao longo do período letivo, ressignificando a aprendizagem, a convivência e os eventos celebrativos.

Palavras-chave: identidade inaciana, pedagogia inaciana e valores.

Introdução

Quando Inácio passou a experimentar o amor de Deus revelado em Jesus Cristo e começou a responder entregando-se a si mesmo a serviço do Reino de Deus, compartilhou sua experiência e atraiu outros companheiros que se tornaram “amigos no Senhor” para o serviço ao próximo. A força do trabalho de uma comunidade no serviço do Reino é maior do que a de um só indivíduo ou a de um grupo de indivíduos. (Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed, 1998, p. 62, nº 116)

* Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta, Pedagoga e Mestre em Educação pela PUCRS; <http://lattes.cnpq.br/1636664548422760>.

** Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta, Licenciada em Matemática e Ciências e Especialista em Educação Infantil pela Unisinos

*** Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta, Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA) e em Gestão Escolar (IERGS)

**** Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta, Pedagoga e Especialista em Alfabetização e Letramento pela PUCRS

***** Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta, Licenciada em Filosofia, Especialista em Gestão de Ensino (FAPA) e em Ensino Religioso (UNINTER), Mestranda em Educação pela PUCRS



O Projeto “Nos Passos de Inácio” surgiu de uma experiência proporcionada pela Pedagogia Inaciana¹, paradigma educativo da Companhia de Jesus que nos propõe um olhar atento e reflexivo sobre o contexto da realidade em que estamos inseridos. Foi a partir deste olhar e experiência que a inspiração para o projeto aconteceu.

Observando o contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e o trabalho realizado em sala de aula com o “valor” a ser mais intensamente vivido por cada Ano, pudemos constatar a necessidade de tornar este valor mais palpável aos alunos e aos próprios professores; algo que pudesse concretizar-se em ações do cotidiano. Atrelado a isso, percebemos a importância de os alunos se reconhecerem como parte desta atmosfera inaciana proporcionada pelo Colégio através da Espiritualidade e do Carisma Fundacional de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, e, nossa missão como Colégio Jesuíta, hoje.

Para o aluno do Colégio Anchieta, um colégio confessional de origem inaciana, o sentimento de pertença é muitas vezes inerente, algo presente e vivo na Instituição, perpassando gerações. No entanto, este sentimento de pertença ao Anchieta necessita ser ampliado para um todo ainda maior, para o sentido da própria existência do Colégio, lançando um olhar sobre o legado da missão e história do passado, o sentido e significado para o momento presente, e preparar o futuro das próximas gerações.

Construir a identidade do aluno inaciano, estudante do Colégio Anchieta, permite reviver o passado para fortalecer o presente e semear o futuro sem perder de vista o carisma, o jeito de ser, que identifica e diferencia um colégio da Companhia de Jesus.

À luz do documento de Aparecida, podemos confirmar que:

A identidade implica o reconhecimento dos próprios membros da comunidade (interior) e o reconhecimento e a identificação por parte da sociedade e de outras instituições (exterior). Sem identidade, a Escola Católica reproduz as características de qualquer escola, mesmo que seja dirigida ou administrada por pessoas da Igreja.

(“Vão e ensinem” Identidade e missão da escola católica na mudança de época, à luz de Aparecida. Bogotá: SM, 2011, p. 44)

Passado este primeiro momento de olhar a realidade, de refletir sobre a experiência, voltamos o nosso pensar sobre o “valor das ações” desenvolvidas em cada Ano. Este valor precisa ser contemplado no dia a dia das turmas, necessita estar presente em muitos momentos do planejamento pedagógico e concretizar-se nas ações dos alunos, chegando a tocar sua vida. Isso mexeu com a dimensão da integralidade do ser humana, na perspectiva da aprendizagem integral, como propõe a Pedagogia Inaciana. Então, surge a problemática... Como torná-lo presente na vida dos estudantes?

Levando em consideração a faixa etária dos alunos e tudo o que é desenvolvido em sala de aula pelas professoras, criamos um “slogan”, um nome, como que um lema, um leitmotiv, que se tornou uma forma de reconhecer cada Ano de acordo com aquilo que faz, com as suas ações. E mais, este nome está profundamente ligado às raízes da experiência inaciana, pois o nosso empenho será em apresentar a vida e ideal de Santo Inácio, grande seguidor e amigo de Jesus, pela sua determinação em ajudar o próximo. Utilizando novos meios e métodos adequados, buscamos aproximar a essência inaciana dos nossos alunos.

O Projeto Educativo Comum dá indicativos sobre esse horizonte formativo em valores que desejamos para nossos alunos, diz:

Os responsáveis pelas instituições asseguram a formação dos recursos humanos, com diversos modos e meios, para aperfeiçoarem suas competências, para se familiarizarem e para que se compro-

metam com a espiritualidade e a pedagogia inacianas.

(“Vão e ensinem” Identidade e missão da escola católica na mudança de época, à luz de Aparecida. Bogotá: SM, 2011, p. 15)

É desejoso que os alunos conheçam o sentido de ser inaciano, que se encantem e descubram os caminhos percorridos por Inácio e os benefícios que teve para si e para os demais sendo amigo de Jesus. Por isso a necessidade de retomar e de resgatar o que se espera de um aluno que vive e que é proposto por meio de uma Proposta Inaciana.

Os valores pertencentes a cada série são:

- Ed. Inf. Nível A: AMOR;
- Ed. Inf. Nível B: PARTILHA;
- 1º Ano: AMIZADE;
- 2º Ano: COOPERAÇÃO;
- 3º Ano: RESPEITO;
- 4º Ano: SOLIDARIEDADE;
- 5º Ano: RESPONSABILIDADE.

O trabalho desenvolvido com as crianças necessita estar vinculado no lúdico, na alegria de novas formas de ensinar e aprender. São os seguintes nomes que caracterizarão a identidade do grupo de alunos da série:

Infantil A - SEMENTINHAS DE AMOR: Eu e o mundo;
Infantil B - (COM)PARTILHAR É BOM PARA TODOS: Guardiões do meio ambiente;
1º ANO - GOTINHAS DE AMOR: Amigos de Jesus;
2º ANO - ANJINHOS DE DEUS: Cooperando e cuidando do planeta;
3º ANO - SEMENTES DE BONDADE: Respeito e amor à natureza;
4º ANO - MÃOS QUE ACOLHEM: Contemplativos na ação;
5º ANO - SINAIS DE DEUS: Testemunhando a presença de Deus.

Inicialmente o projeto foi colocado em prática com os alunos do 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental I. No ano seguinte, o 5º Ano e a Educação Infantil aderiram ao trabalho que estava sendo desenvolvido e, partir das suas especificidades, mas com o mesmo objetivo de desenvolver com os alunos a sua identidade inaciana, começaram a trabalhar ativamente com o Projeto “Nos Passos de Inácio”.

Em 2015 estamos vivenciando a 4ª edição do Projeto. A cada ano podemos perceber a importância e a relevância dele para os alunos. As crianças costumam lembrar o que viveram no ano anterior e já vislumbram o ano seguinte com as vivências que terão dentro da proposta.

A prática diária da identidade proposta pelo Projeto permite que os alunos ressignifiquem o seu “ser aluno, ser pessoa” no contexto atual.

Compreendemos que a dimensão humana e cristã está em educar para valores. O Projeto Educativo Comum, expressa essa dimensão em:

Oportunidades de viver experiências fundantes de fé madura e consistente, que ajudem as pessoas a encontrar um fundamento e sentidos para as suas vidas.

(Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina. Rio de Janeiro: CEPAL-Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina, 2005, p. 17)

¹ Pedagogia Inaciana, documento inspirador e norteador da Educação Jesuíta, para colégios e universidades da Companhia de Jesus, inspirado na experiência dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, na quarta parte das Constituições da Companhia de Jesus e na Ratio Studiorum.



Desenvolvimento

Com a frase, “o amor se traduz mais em obras do que em palavras” (Santo Inácio de Loyola), seguramente podemos perceber qual é a marca dos valores que a criança necessita desenvolver, pois, como reflete Pe. Klein, que:

A instantaneidade e provisoriedade das relações humanas não permitem vínculos e laços de pertença, de afeição e compromisso. Já nos alertava a respeito o Papa Emérito Bento XVI ao dizer que a sociedade globalizada nos torna vizinhos, mas não nos faz irmãos! Em âmbito institucional também paira o perigo do isolamento ou da tentação de querer praticar uma educação em valores sem considerar outras forças da Igreja e da sociedade civil e desejosas de metas semelhantes.

(KLEIN, Luiz Fernando, S.J. Restauração: da Companhia de Jesus e da Pedagogia Jesuíta. Espanha: SIPEI- Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, 2014, p. 7)

Pensando nesta provisoriedade das relações que o mundo oferece, queremos ser um sinal de contradição a esta forma de considerar o ser humano na sua totalidade. Desejamos desenvolver em nossos educandos a capacidade de olhar muito além do que se vê, de ser mais “para e com os demais”. De buscar a excelência acadêmica sem jamais descuidar da excelência humana que torna a pessoa humana, fundamentado na experiência de que somos imagem e semelhança do Criador.

Em seguida, descrevemos a estratégia que utilizamos para apresentar aos alunos, nos seus diferentes Anos, o Projeto Nos Passo de Inácio:

“Valores”

Estratégias da Educação Infantil

Infantil A: AMOR

SEMENTINHAS DE AMOR: “Eu e o mundo”

Objetivo: Desenvolver a identidade do Carisma e da Espiritualidade Inaciana na Educação Infantil e nos primeiros Anos do Ensino Fundamental, levando em consideração o valor trabalhado na série (AMOR) e os seguintes princípios:

- No convívio harmonioso e fraterno, no diálogo sincero e na ajuda mútua, o ser humano aprende a viver na comunidade dos filhos de Deus.

- A religiosidade é uma forma de aproximar o humano do Divino, desenvolvendo a espiritualidade que dá novo sentido para as suas experiências.

- A religiosidade está nas relações consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com Deus, numa atitude de respeito e de amor.

Ambiente: A atividade iniciará no Hall do prédio principal e seguirá com o passeio e contemplação da Trilha da Mata, com o objetivo de sensibilizar as crianças dando sentido ao valor (trataremos como “aquilo que nos faz bem”) amor. Iniciaremos pelo José de Anchieta, sendo o mês dele. As imagens de José de Anchieta e de Jesus acompanharão este trabalho.

Desenvolvimento: A atividade será desenvolvida pela Orientadora Religiosa, Espiritual e Pastoral, que agendará os horários do passeio pelo Hall e pela Trilha na Mata.

1º momento: Entrada nas turmas para a retomada do papel da Orientadora na escola e junto aos infantes. Resumindo para as crianças: “Ser amiga de Jesus e fazer com que mais pessoas desejem ser amigas Dele”.

2º momento: Encaminhamento da turma para um passeio em dois locais da escola, onde será contada a história de um dos grandes amigos de Jesus: José de Anchieta.

No Hall do prédio principal:

- Quem mais é amigo de Jesus aqui na Escola?

- Onde vocês estudam?

- Sabiam que o Anchieta é um colégio jesuíta? Alguém sabe o que isso significa? Por que tem esse nome?

*** Explica que jesuíta vem de Jesus, Amigos de Jesus. Porque Jesus é bom, amoroso e espalha muito amor para todas as pessoas, fazendo com que elas tornem-se mais felizes e sintam-se amadas, possui um monte de amigos, pessoas que desejam ser como Ele, fazer o que Ele fez.

Hoje vamos conhecer um grande amigo de Jesus (apresentação do fantoche que a Orientadora usará para este momento), que era jesuíta, padre e tinha um grande amor pelas pessoas, pela natureza... gostava de ensinar as pessoas, era muito curioso!

(Contação da sua história observando e contemplando as imagens do hall do prédio principal).

Logo após, farão a “Trilha na Mata”, onde ocorrerá a exploração do “Caminho de José de Anchieta”, com o objetivo de vivenciar o que ele mais gostava (característica do ser: saber, sentir e servir inaciano): CONTEMPLAR A NATUREZA. Experimentar alguns sentidos: respirando o ar, tocando nos troncos, nas plantas... ouvindo os sons da natureza (passarinhos...), olhando as diferentes formas das folhas...

Questiona como demonstramos o amor para com a NATUREZA, para com o AMIGO...

Durante esta contemplação as crianças serão convidadas para fazer uma roda e orar. Farão agradecimentos e pedidos espontâneos ao nosso amigo Jesus.

Convida para que as crianças sejam as sementinhas de amor em todos os momentos de suas vidas, junto com suas famílias, na escola, com seus amigos...

Após, cantaremos: “O amor de Deus é maravilhoso, o amor de Deus é maravilhoso, o amor de Deus é maravilhoso... Grande é o amor de Deus!!!”, dando-nos um abraço.

3º momento: Ao final será entregue uma pulseirinha como lembrança deste momento tão importante.

Infantil B: PARTILHA

(COM)PARTILHAR É BOM PARA TODOS

“Guardiões do meio ambiente”

Objetivo: Desenvolver a identidade do Carisma e da Espiritualidade Inaciana na Educação Infantil e nos primeiros Anos do Ensino Fundamental, levando em consideração o valor trabalhado na série (PARTILHA) e os seguintes princípios:

- No convívio harmonioso e fraterno, no diálogo sincero e na ajuda mútua, o ser humano aprende a viver na comunidade dos filhos de Deus.

- A religiosidade é uma forma de aproximar o humano do Divino, desenvolvendo a espiritualidade, que dá novo sentido para as suas experiências.

- A religiosidade está nas relações consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com Deus, numa atitude de respeito e de amor.

Ambiente: A atividade será desenvolvida no Hall do prédio principal e seguirá com o passeio contemplativo ao Bosque (em frente à Residência), com o objetivo de sensibilizar as crianças sobre o significado do valor (trataremos como “aquilo que nos faz bem”) partilha. Iniciaremos pelo José de Anchieta, sendo o mês dele. As imagens de José de Anchieta e de Jesus acompanharão este trabalho.

Desenvolvimento: A atividade será desenvolvida pela Orientadora Religiosa, Espiritual e Pastoral, que agendará os horários do passeio pelo Hall e pelo Bosque.



1º momento: Entrada nas turmas para a retomada do papel da Orientadora na escola e junto aos infantes. Resumindo para as crianças: “Ser amiga de Jesus e fazer com que mais pessoas desejem ser amigas Dele”.

2º momento: Encaminhamento da turma para um passeio em dois locais da escola, onde será contada a história de um dos grandes amigos de Jesus: José de Anchieta.

No Hall do prédio principal:

- Quem mais é amigo de Jesus aqui na escola?

- Onde vocês estudam?

- Sabiam que o Anchieta é um colégio jesuíta? Alguém sabe o que isso significa? Por que tem esse nome?

*** Explica que jesuíta vem de Jesus, Amigos de Jesus. Porque Jesus é bom, amoroso e espalha muito amor para todas as pessoas, fazendo com que elas tornem-se mais felizes e sintam-se amadas, possui um monte de amigos, pessoas que desejam ser como Ele, fazer o que Ele fez.

Hoje vamos conhecer um grande amigo de Jesus (apresentação do fantoche que a Orientadora usará para este momento), que era jesuíta, padre e tinha um grande amor pelas pessoas, pela natureza... Gostava de partilhar o que sabia, assim como os professores de vocês, com outras crianças, jovens e adultos.

(Conta a história observando e contemplando os painéis do hall do prédio principal.)

Logo após, se dirigirão ao Bosque, onde ocorrerá a exploração do “caminho de José de Anchieta”, com o objetivo de vivenciar o que ele mais gostava (característica do ser: saber, sentir e servir inaciano): CONTEMPLAR A NATUREZA. Experimentar alguns sentidos: respirando o ar, tocando nos troncos, nas plantas... ouvindo os sons da natureza (passarinhos...), olhando as diferentes formas das folhas, árvores...

Questiona como demonstramos o amor para com a NATUREZA, para o AMIGO...

Enfatiza a partilha, o compartilhar, a importância de sermos os cuidadores da natureza: E como podemos fazer isso?

Durante esta contemplação as crianças serão convidadas a fazer uma roda e orar. Farão agradecimentos e pedidos espontâneos ao nosso amigo Jesus sobre este momento vivido com os colegas, professores e SOREP.

Convida para que as crianças sejam sempre os cuidadores do meio ambiente em todos os momentos de suas vidas, junto com as suas famílias, na escola, com seus amigos...

Em seguida, as turminhas farão a partilha do lanche no próprio local. “Oração da partilha”.

Após, cantaremos: “O amor de Deus é maravilhoso, o amor de Deus é maravilhoso, o amor de Deus é maravilhoso... Grande é o amor de Deus!!!”. Ao final, dar um abraço.

3º momento: Como fechamento, será entregue uma pulseirinha como lembrança deste momento tão importante.

Estratégia Anos Iniciais: 1º ao 5º Ano

As ações de cada um são a sua essência. (Santo Inácio)

1º ano: Gotinhas de Amor – Amigos de Jesus!

2º ano: Anjinhos de Deus – Cooperando e cuidando do planeta!

3º ano: Sementes de bondade – Respeito e amor à natureza!

4º ano: Mãos que acolhem – Contemplativos na ação!

5º ano: Sinais de Deus – Testemunhando a presença de Deus!

Objetivo: Desenvolver a identidade do Carisma e da Espiritualidade Inaciana nos primeiros Anos do Ensino Fundamental, levando em consideração o valor trabalhado na série e os seguintes princípios:

- No convívio harmonioso e fraterno, no diálogo sincero e na ajuda mútua, o ser humano

aprende a viver na comunidade dos filhos de Deus.

- A religiosidade é uma forma de aproximar o humano do Divino, desenvolvendo a espiritualidade, que dá novo sentido para as suas experiências.

- A religiosidade está nas relações consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com Deus, numa atitude de respeito e de amor.

- As relações possibilitam ao ser humano a convivência e a percepção de que estão ligados, dependentes uns dos outros, responsáveis uns pelos outros.

- Para viver em comunidade, como cristão, é importante saber ouvir, respeitar, acolher e preservar o que Deus, pai de todos, criou para nós.

Ambiente: A atividade será desenvolvida na capela, em sala de aula ou em outro espaço escolar que possua a possibilidade de projeção digital. A imagem de Santo Inácio e do Sagrado Coração de Jesus irá acompanhar este trabalho.

Desenvolvimento: A atividade será desenvolvida pela Orientadora Religiosa, que agendará os horários de entrada em cada turma.

1º momento: Apresentação da Orientadora e retomada do seu papel na escola e junto à série. Resumindo para as crianças: “Ser amiga de Jesus e fazer com que mais pessoas desejem ser amigas Dele”.

2º momento: A Orientadora questiona as crianças concomitantemente com a apresentação das imagens em slides de PowerPoint (cada slide motiva e ilustra o questionamento):

- Quem mais é amigo de Jesus aqui na Escola?

- Onde vocês estudam?

- Sabiam que o Anchieta é um colégio jesuíta? Alguém sabe o que isso significa? Por que tem esse nome?

*** Explica que jesuíta vem de Jesus, Amigos de Jesus. Porque Jesus é bom, amoroso e espalha esta bondade para todas as pessoas, fazendo com que elas tornem-se mais felizes e sintam-se amadas, possui um monte de amigos, pessoas que desejam ser como Ele, fazer o que Ele fez.

*** Vídeo: A vida de Santo Inácio – www.youtube.com/watch?v=hPILVecsk-Y – Santo Inácio de Loyola (contada por alunos do Colégio Vierinha - Salvador).

*** Mostra o slide de Santo Inácio dizendo que, um dia, um homem (contar um pouco da história de Inácio) teve uma grande ideia: também queria ser amigo de Jesus e espalhar as gotinhas de amor / ser anjos / espalhar as sementes de bondade / ser mãos que acolhem, ser reflexivos na ação (exploração conforme o valor do Ano) para todas as pessoas. Inácio juntou muitas outras pessoas, que, unidas, andavam sempre com Jesus, na sua companhia. Por isso, formaram a Companhia de Jesus, os Jesuítas: Amigos de Jesus. Assim continuaram a espalhar o exemplo do amigo Jesus para muitas outras pessoas que continuam fazendo isso até hoje.

*** Questiona sobre que outras pessoas conhecem que espalham gotinhas de amor / são anjos / espalham as sementes de bondade / são mãos que acolhem, são reflexivos na ação (exploração conforme o valor do Ano). Deixa os alunos falarem e relembrem-se dos padres no Colégio, das professoras, das pessoas que fazem o bem. Pergunta se desejam conhecer outras pessoas, bem próximas a eles, que também espalham gotinhas de amor por aí...

*** Mostra os slides com as fotos de cada turma do dia da entrega do Gesto Concreto de Páscoa, mostrando as caixas com as guloseimas e com os chocolates que foram entregues à Instituição escolhida.

*** Questiona se conhecem essas pessoas e o que elas estão fazendo. Explora intensamente este momento.

*** Diz, a cada Ano, que também são exemplos de Santo Inácio, que imitava Jesus. Mostra os slides com as fotos das crianças da Instituição contemplada recebendo a Páscoa.

*** Incentiva a continuidade da amizade com a Instituição escolhida e a necessidade de cada um continuar a ser exemplo de Jesus: na sala de aula, com os colegas, com a professora, em casa, com a família, em todos os lugares.



Pergunta: Querem continuar Nos Passos de Inácio, que imitava Jesus?

Querem ser amigos de Jesus?

Neste momento final, as crianças recebem um sinal concreto como lembrança do compromisso de continuarem Nos Passos de Inácio, uma pulseira com o título do projeto e o valor do Ano.

Culminância do Projeto “Nos Passos de Inácio” Nossas conversas com Deus: Livro de Orações

O Projeto Nos Passos de Inácio, como já citamos anteriormente, acontece durante todo o ano letivo após a apresentação do mesmo, conduzida pelo SOREP (Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e Pastoral). As ações propostas no projeto passam a se tornar parte de muitas estratégias e das conduções diárias dos educadores com os seus alunos.

Como culminância deste trabalho no Ano, a turma, a partir das experiências vividas através da busca e prática da identidade inaciana, elabora a sua oração. Esta oração passa a compor um livro do Ano, característico pelo seu valor e peculiaridades.

A seguir, a descrição da proposta do Livro de Orações e de como acontece a elaboração deste belo trabalho:

Justificativa: Temos a necessidade de rezar, pois, como criaturas de um Deus imenso e misericordioso, precisamos continuamente estar em sintonia e comunicação com o nosso Criador.

A oração, quer saibamos ou não, é o encontro entre a sede de Deus e a nossa. Deus tem sede de que nós tenhamos sede Dele.

(Catecismo Igreja Católica. Edições Loyola, 2000, nº 2560)

A sede de oração é a sede do chamado de estar pertinho de Deus e, quanto mais rezamos, mais desejosos ficamos de rezar, de estar em intimidade com o Senhor e saborear as suas consolações.

De onde vem a oração humana? Qualquer que seja a linguagem da oração (gestos e palavras), é o homem todo que reza. Mas, para designar o lugar de onde brota a oração, as Escrituras falam às vezes da alma ou do espírito, geralmente do coração (mais de mil vezes). É o coração que reza. Se ele está longe de Deus, a expressão da oração é vã.

(Catecismo Igreja Católica. Edições Loyola, 2000, nº 2562)

A oração verdadeira com certeza vem do coração e, quanto mais aberto este coração estiver, mais Deus conseguirá preenchê-lo com a sua presença. Aqueles que possuem um coração puro e manso agradam a Deus. Por isso é de grande necessidade despertar nas crianças, que possuem o coraçãozinho puro e sincero, a possibilidade de conversar com Deus, como um amigo próximo e sempre presente em nossas vidas, seja nos momentos de alegria ou mesmo nos momentos de tristeza. O próprio Jesus disse: Bem-aventurados os que têm puro o coração, porquanto verão a Deus (Mt 5, 8).

E continua:

Apresentaram-lhe então algumas crianças, a fim de que ele as tocasse, e, como seus discípulos afastassem com palavras ásperas os que lhes apresentavam, Jesus, vendo isso, zangou-se e lhes disse: “Deixai que venham a mim as criancinhas e não as impeçais, porquanto o reino dos céus é para os que se lhes assemelham. Digo-vos, em verdade, que aquele que não receber o reino de Deus como uma

criança nele não entrará”. E, depois de as abraçar, abençoou-as, impondo-lhes as mãos (MC 10,13-16).

Objetivo: Desenvolver a prática da oração faz parte da proposta de educar através da Pedagogia Inaciana, pois a todos os membros de uma Comunidade Jesuíta devem ser proporcionados momentos em que possam comunicar-se com Deus, pessoal ou comunitariamente. Assim descreve o documento Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed, 1998:

A oração é uma expressão de fé e um meio excelente para estabelecer uma relação pessoal com Deus que conduz ao compromisso de servir aos outros. A educação jesuíta oferece uma iniciação progressiva à oração, de acordo com o exemplo de Cristo, que rezava regularmente ao Pai. Todos são encorajados a louvar e agradecer a Deus na oração, a rezar uns pelos outros dentro da comunidade escolar e a pedir a ajuda de Deus para fazer frente às necessidades de toda a comunidade humana.

A relação de fé com Deus é comunitária e também pessoal; a comunidade educativa num colégio da Companhia está unida por laços que não são meramente humanos: é uma comunidade de fé, e exprime esta fé através de celebrações religiosas ou espirituais apropriadas. (nº 67 e nº68)

Sendo assim, além das muitas formas de experimentar a oração com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, percebemos a importância de envolvê-los na construção de um instrumento concreto de oração do qual os próprios alunos sejam autores, colocando em prática o Paradigma Inaciano: experiência, reflexão e ação. Esse instrumento seria sob o formato de um livro de orações.

Organização: O livro de orações será organizado por ano do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e Educação Infantil. Cada turma, conforme a Estratégia a seguir, escreverá, a partir da sua experiência e reflexão como aqueles que seguem “Nos Passos de Inácio”, uma oração que se defina como a oração da turma.

O livro também contará com pequenos textos na intenção de ajudar o aluno a melhor preparar-se para o momento de oração pessoal e comunitário, com breves explicações a respeito das maneiras de rezar. Além das orações da turma, o livro será enriquecido com orações cotidianas, com a oração de Santo Inácio e espaço para a anotação de orações e reflexões pessoais.

A intenção é que cada aluno receba o livro de oração da sua série. Este livro poderá ser levado para casa, apreciado e vivido nos momentos em família e retornar para a escola nos materiais do aluno para a utilização comunitária. No ano seguinte, o aluno participará da composição de um novo livro, formando, assim, uma coleção de livros de oração.

O material utilizado para a reprodução do livro de oração deverá ser de qualidade e resistente, pois o mesmo será utilizado com frequência e transportado diariamente.

As professoras regentes de turma desenvolverão, junto aos seus alunos, a estratégia que culminará na oração da turma.

Estratégia: Livro de oração da turma!

1º Momento: Retoma com as crianças a **Oração de Santo Inácio** e podes rezá-la com a turma. Em seguida questiona os alunos sobre a oração rezada, se alguém já conhecia, se sabem quem é o autor e o que compreenderam do que ela traz como mensagem.



Explora com a turma o tipo de texto que acabaram de rezar (Será que é uma história, uma receita, uma reportagem...?). É uma oração! A partir daí, ouve as crianças a respeito do que elas entendem por oração:

- O que é uma oração...
- Para que serve uma oração (agradecer, pedir algo, pedir perdão a Deus, para arrependimento, para elogiar Deus)...
- Com quem conversamos quando estamos rezando...
- Quem na turma costuma rezar... Por que e quando reza...
- Que orações conhecem...
- Em que locais costumam rezar...

Explica para a turma que a oração é uma maneira de estarmos “conectados” com Aquele que nos criou. Deus está SEMPRE com os ouvidos bem abertos para nos escutar, para nos acolher, nos acalmar, para nos ajudar. Precisamos diariamente manter contato, conversar com Aquele que nos ama muito, e a ORAÇÃO é a forma mais rápida, instantânea de estarmos na presença de Deus.

Comenta com as crianças que existem muitos tipos de orações (algumas já podem ter sido citadas por eles). Orações criadas por santos, por leigos (pessoas que participam da vida religiosa colaborando na Igreja), orações que constam na Bíblia, inclusive a oração do PAI NOSSO, que foi o próprio Jesus quem ensinou aos seus apóstolos quando estes lhe perguntaram como deveriam rezar. Existem também as orações espontâneas, criadas por cada um quando se deseja conversar com Deus, com Jesus, com Maria... Todas as orações possuem o seu valor especial.

2º Momento: Convida os alunos a criarem uma oração espontânea da turma. Ressalta a importância das palavras e de tudo o que iremos colocar na oração, pois Deus escuta tudo com muito carinho. A professora escreve a oração no quadro ou no computador (projetando no data show) e ao final da atividade envia a cópia da oração para os e-mails das Orientadoras Religiosas.

O SOREP se encarrega de organizar a formatação e a organização do livro de orações de cada série.

A oração da turma será dividida em três partes:

Incentiva os alunos a iniciarem a oração com um **LOUVOR** a Deus, ou seja, com elogios (assim como fazemos para as pessoas de que gostamos muito). Leva a turma a descobrir quais os “elogios” que podemos dizer a Deus (Deus de amor, de bondade, cuidadoso, carinhoso...).

Continua a oração partindo para os **AGRADECIMENTOS** (pela vida, pela saúde, pela escola, pela família, pelas amizades...), mostrando a importância de reconhecermos e valorizarmos tudo aquilo de bom que Deus nos deu e nos dá a cada dia, desde o que é mais simples ao mais difícil.

Segue a oração com um espaço para os **PEDIDOS**, que podem ser para a turma, para as famílias, para o mundo (saúde, paz, amor, respeito entre as pessoas, ter um ano de muitas descobertas)...

Encerra a oração com a palavra **AMÉM**. Questiona a turma a respeito do significado dessa palavra: ASSIM SEJA (Que isto aconteça, que se realize,...).

3º Momento: Convida a turma a rezarem a oração recém-criada, iniciando com o sinal da cruz: Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém.

4º Momento: Entrega uma folha branca e pede que os alunos a dividam em três partes com um traço de lápis feito com o auxílio da régua. Os alunos irão registrar com desenhos os ELOGIOS, os AGRADECIMENTOS e os PEDIDOS que a turma fez na oração coletiva.

Conclusão

Por meio desse Projeto, estaremos possibilitando o cumprimento de uma das características da Educação na Companhia de Jesus:

Os centros educativos da Companhia incentivam e ajudam a cada estudante a responder ao chamado pessoal de Deus, a sua vocação de serviço na vida pessoal e profissional, quer seja no matrimônio, na vida religiosa ou sacerdotal ou na vida celibatária. (Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed, 1998, p. 42, nº 66)

Reconhecemos o desafio de romper com o paradigma de uma vida moderna que, em variadas circunstâncias, coloca o sentido da vida nas coisas, naquilo que passa... Cremos, inspirados pelo exemplo de Inácio, que, imitando Jesus, soube investir, gastar a sua vida naquilo que não passa, que é possível fazer diferente, fazer a diferença. Doando-se aos demais, sendo pleno para que o próximo pudesse tornar-se integralmente realizado, este santo encontrou o sentido da sua vida, a perfeição da vocação a que Deus o havia chamado.

Somos impulsionados a contagiar os nossos educandos a também inspirar-se no exemplo de Inácio, a descobrirem que a vida acontece na relação com o outro. Se esta relação for precedida de afeto, de interesse pela causa do próximo, o crescimento será recíproco e repleto de realizações.

Por isso, o Projeto Nos Passos de Inácio quer mostrar que, de forma simples e prática, cotidianamente, é possível seguir Jesus. Espalhar amor, bondade, ser pleno de compaixão e desejo de gastar-se pelas causas do Criador, pela principal obra da criação que é o ser humano. Conhecendo a vida de Inácio de Loyola, trazemos à tona o conhecimento de que uma pessoa pode ser um “grande gigante” na ajuda, no olhar para os demais se estiver pleno da vontade de seguir os passos de Jesus.

Queremos viver este desafio:

Terceiro desafio à educação Jesuíta é o ideal de vida humana perseguido hoje pelas pessoas. A pós-modernidade tem levado muitos ao ceticismo e à descrença diante das afirmações e definições duradouras, das promessas do mundo familiar, social ou profissional. A massiva propaganda comercial proclama seus produtos como portadores de felicidade, bem-estar, sucesso e prestígio. Numa sociedade hedonista e mercantilista, a meta da vida parece concentrar-se na busca de satisfação imediata de experiências prazerosas, que não impliquem maior esforço nem compromisso. “Carpen diem” parece a palavra de ordem do momento. No entanto, a educação jesuíta insiste, reitera, mas sem impor nem constranger, que o ideal de vida humana é o desenvolvimento pleno, que tem vista ao serviço dos demais. A felicidade verdadeira está em servir, não em ter e consumir.

(KLEIN, Luiz Fernando, S.J. Restauração: da Companhia de Jesus e da Pedagogia Jesuíta. Espanha: SIPEI- Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, 2014, p. 6)

E ainda podemos complementar com a seguinte reflexão:

Os estudantes esperam obter da Escola Católica ferramentas para se desenvolverem adequadamente na sociedade em constante mutação em que vivem. Em seus educadores, buscam formação para exercerem com responsabilidade a liberdade nesse mundo de tanto relativismo; anseiam por uma educação cidadã, que lhes permita participar da sociedade de forma crítica e reflexiva; e querem ser



educados na experiência da solidariedade e do diálogo intercultural para enfrentar adequadamente um mundo repleto de individualismo e de invisibilidade de tudo o que é diferente.

(“Vão e ensinem” Identidade e missão da escola católica na mudança de época, à luz de Aparecida. Bogotá: SM, 2011, p. 33)

Queremos ser um celeiro que protege o carisma, a identidade inaciana para que muitos ainda possam beneficiar-se com esta riqueza. Sabemos que a mudança de atitudes, de postura e de visão de uma sociedade e, por consequência, de seus filhos, não mudará de um dia para o outro e nem mesmo com um Projeto que carrega a vontade de alcançar o “magis”, o mais e o melhor que a pessoa humana possa vir a ser. Independente disso, continuamos a nossa missão de educar, com o apostolado diário de olhar cada um, com as suas potencialidades, com suas luzes e sombras, como um ser querido e sonhado por Deus, oferecendo a eles a oportunidade de seguirem “Nos Passos de Inácio” e tornarem-se mais amigos de Jesus.

Referências

Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed, 1998.

“Vão e ensinem” Identidade e missão da escola católica na mudança de época, à luz de Aparecida. Bogotá: SM, 2011.

Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina. Rio de Janeiro: CEPAL-Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina, 2005.

KLEIN, Luiz Fernando, S.J. **Restauração: da Companhia de Jesus e da Pedagogia Jesuíta.** Espanha: SIPEI- Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, 2014.

Catecismo Igreja Católica. Edições Loyola, 2000.

Pastoral da juventude estudantil na articulação da consciência juvenil em colégios católicos

Marciel de Oliveira Rocha, ROCHA MO *
Rogério de Freitas Soares, SOARES RF **
Jamil Cury Sawaya ***

Resumo

A articulação da Pastoral da Juventude Estudantil nos colégios católicos foi um desafio proposto pela CNBB através da Comissão Episcopal Pastoral para Juventude em um evento de formação e partilha das Congregações Religiosas. Assumindo essa proposta, as equipes de pastoral dos colégios Franciscano Ave-Maria e Notre Dame promoveram a implantação dessa filosofia utilizando-se de recursos já consolidados do trabalho pastoral com jovens no Brasil: as etapas de formação de grupos de jovens e as cinco dimensões da formação integral. Em sintonia com a Área Juventude da Arquidiocese de Campinas, o processo, acompanhado nesses dois anos, culminou na realização de um Curso de Dinâmica para Líderes, que envolveu mais dois colégios católicos e possibilitou um amadurecimento dos estudantes na animação de grupos de jovens escolares. Isso possibilita avançar nas etapas de formação de grupos de jovens, assumindo novos compromissos.

Palavras-chave: pastoral da juventude estudantil, formação integral, etapas de crescimento do grupo de jovens.

Introdução

Durante o Encontro de Revitalização Juvenil em 2013 e o Encontro de Lideranças Juvenis de Congregações em 2014, a Comissão Episcopal para Juventude da CNBB incentivou a revitalização das atividades juvenis em colégios através da implantação da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE).

Presente nesses dois momentos, a equipe de Pastoral do Colégio Notre Dame de Campinas (CND) e a equipe de assessoria da Área Juventude da Arquidiocese de Campinas iniciaram a implantação da proposta.

Durante dois anos, assessores pastorais conseguiram reunir adolescentes e jovens em encontros semanais onde a identidade da PJE foi adotada e trabalhada nos colégios Notre Dame e Franciscano Ave-Maria. Estratégias para dinamizar tais encontros e relacionar os temas ao dia a dia dos estudantes foram estabelecidas e adaptadas à realidade de cada escola envolvida, levando em conta a metodologia orientada pela CNBB através de seus próprios documentos e orientados pela PJE.

* Cientista Social. Especialista em Ensino Religioso e Evangelização da Juventude.

** Geógrafo. Especialista Evangelização da Juventude.

*** Orientador



Houve também a participação em eventos formativos e festivos que comprometeram ainda mais os jovens.

O presente trabalho analisa a evolução das atividades realizadas nessas duas escolas ao longo de 2013 a 2015.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: No capítulo Objetivos são apresentadas as metas desejadas com base nos objetivos gerais da ação evangelizadora com jovens no Brasil.

O capítulo Metodologia discorre sobre as abordagens utilizadas pela Pastoral da Juventude para trabalhar com grupos de jovens e como foram utilizadas nas situações acompanhadas. O capítulo utiliza uma subdivisão com base nas etapas de crescimento de grupos de jovens para possibilitar o entendimento.

Em **Resultados Esperados e Obtidos**, os assessores refletem sobre a importância e a expectativa de seus planejamentos, e através de depoimentos e entrevistas, os e as estudantes partilham o que foi efetivamente obtido no conceito deles e delas.

Finalmente, no capítulo **Considerações Finais**, apresentam-se ponderações sobre como os grupos podem avançar nas etapas de crescimento com compromisso e qualidade, sob orientações da CNBB.

Objetivos

A construção dos objetivos do projeto não foi realizada no começo das atividades. Aconteceu ao longo do envolvimento tanto de estudantes quanto de educadores e escolas que se encantaram com o que aconteceu ao longo dos dois anos. Também houve uma conscientização sobre a importância de ampliar o alcance desse projeto, dimensionado inicialmente apenas para contemplar a nucleação de um grupo de jovens e, com o aprendizado decorrente de encontros de formação e contatos com outros grupos de jovens na caminhada, estendido para uma articulação arqui-diocesana de escolas que promovem em suas ações pastorais o protagonismo juvenil.

Geral:

Comprovar a adequação da metodologia da Pastoral da Juventude Estudantil para revitalizar o trabalho pastoral com jovens nos colégios católicos, promovendo espaços de protagonismo juvenil consciente e articulação de formações em encontros e ações no ambiente escolar, eventos e instituições parceiras.

Específicos:

Implementar as etapas de formação da PJE no tempo de formação de cada grupo juvenil envolvido;

Promover a integração das escolas católicas, entre estudantes e seus assessores, através da PJE;

Articular formação e ação através das Dimensões da Formação Integral da Juventude, conforme proposta pela CNBB;

Despertar no jovem o encanto pelo Sagrado, compreendendo-O como inspirador de atitudes solidárias e transformadoras.

Metodologia

Etapas de Formação do Grupo de Base

As Etapas de Formação do Grupo de Base foram utilizadas como primeiro referencial teórico para sistematizar a evolução dos grupos acompanhados.

Trata-se de uma sistematização do processo da formação integral em etapas, e procura-se respeitar as fases de crescimento dos jovens. “Entende que a pessoa humana não está ‘feita’, mas ‘vai se fazendo’ em sua própria história.” (CELAM, 1997, pág. 207).

Tal sistematização tem variantes, conforme documentos e organismos que a adotam. Adotou-se a apresentada no subsídio Passos na Travessia da Fé, que organiza as etapas da seguinte forma (TEIXEIRA, 2005, pág. 35):

Convocação	Núcleação	Iniciação		Militância
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa		4ª Etapa
Descoberta do caminho comunitário	Descoberta do Grupo	1º passo	Descoberta da situação pessoal	Descoberta das etapas e passos decorridos e concretizados do Projeto de Vida
		2º passo	Descoberta da comunidade	
		3º passo	Descoberta do problema social e da organização pastoral	

Dimensões da Formação Integral da Juventude

As Dimensões da Formação Integral da Juventude possibilitaram a estruturação dos grupos de jovens de maneira orgânica, ou seja, limitando a atuação de subgrupos que foram criados.

Seguiu-se a estrutura proposta na 1ª Linha de Ação: Formação Integral do(a) Discípulo(a) do documento Evangelização da Juventude, da CNBB (CNBB, 2007, pág. 48-53):



Figura 1 - Dimensões da Formação Integral

Etapa da Convocação - Primeiras abordagens

O plano inicial para implementar a PJE foi estimular os estudantes a realizar os encontros com os temas que eles gostariam de discutir. Entretanto, foi necessário realizar um conjunto de adequações para reavivar a proposta quando não se conseguia a participação.

A primeira escolha foi com que séries trabalhar. O foco inicial foi no Ensino Médio, onde se encontram jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos, com maturidade para abordar os temas propostos. Mas não houve adesão superior a dois membros.

A segunda abordagem foi no Oitavo e Nono Anos do Ensino Fundamental II. No CND, conseguiu-se articular alguns adolescentes para iniciar a fase de nucleação, mas os encontros não se iniciavam, pois os alunos não se sentiam seguros em conduzir ou mesmo participar desses momentos. No Colégio Franciscano Ave- Maria, nessa etapa de abordagem, já se realizavam encontros semanais, iniciando a fase de nucleação, no entanto, com bastante dificuldade, pois não havia ainda grande participação dos estudantes.

Convocação Efetiva

No CND, em paralelo às tentativas de nucleação, um grupo de alunos do Oitavo Ano estava



se reunindo no intervalo para lanchar nas escadarias de um prédio do colégio. O professor de Ensino Religioso e responsável pela articulação pastoral percebeu isso e passou parte de seus intervalos com esse grupo. Percebeu-se a necessidade de uma sala de convívio para esses adolescentes, e o professor destacou que esse tipo de encaminhamento precisava ser encabeçado por um grêmio estudantil ou outra instituição equivalente. Nesse momento, houve a clareza de perceber que a PJE poderia ser essa instituição. Então esses estudantes foram convidados a participar dos encontros, e participam até hoje.

Houve também estímulo à participação em eventos regionais da Pastoral da Juventude Estudantil e da Associação Nacional de Educação Católica – ANEC voltados para os estudantes.

No final do ano, o professor assessor convidou os alunos do Sétimo Ano a realizar um único encontro para conhecer a PJE e propor ideias para serem realizadas em 2015. A ideia era apenas essa, mas os próprios estudantes propuseram continuar com os encontros, o que gerou dois novos momentos que trouxeram mais participantes.



Figura 2 - Encontro dos adolescentes do Sétimo Ano com a PJE no CND

No Colégio Ave Maria, o grupo da PJE tem o nome de JOVENS em AÇÃO, nome escolhido pelos próprios alunos. O grupo foi estruturado a partir de jovens do sétimo, oitavo e nono Anos do Ensino fundamental II e primeiro e segundo anos do Ensino Médio, proporcionando um momento importante da vida do grupo.

Nesse processo de encontro o grupo nasceu, cresceu e está amadurecendo. É o lugar de encontro das pessoas para partilha da vida, para comungar a mística cristã, para assumirem como sujeitos de aprendizagem o processo a ser vivido na dinâmica interna do grupo e as atitudes e posturas frente à realidade. Os estudantes sempre assumiram e escolheram os temas de acordo com a proposta do protagonismo juvenil.



Figura 3 – Gravação do programa Point 21 da TV Século 21

Também se estimulou a participação em eventos como a II Jornada Jovem promovida pela Congregação Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, ao qual o Colégio Ave Maria pertence, e

direcionada para a juventude. E até a participação no Programa Point 21, da TV século 21, em Valinhos/SP, onde os jovens dos Colégios Notre Dame e Ave-Maria aumentaram sua integração e aprendizado, colocando suas ideias em questionamentos diante do tema proposto.

Nucleação dentro das Dimensões da Formação Integral

No começo do ano, foi proposta no Colégio Notre Dame a divisão de atuação em quatro das cinco dimensões da formação integral: pessoal, integração, social e mística. A dimensão da capacitação, que é a quinta, permearia as demais.

Essa iniciativa partiu do assessor para dinamizar os encontros e diminuir a responsabilidade do coordenador com a preparação dos encontros, uma vez que membros de cada dimensão ficaram responsáveis em prepará-los.



Figuras 4 e 5 – Pulseiras das Dimensões e celebração de entrega

Como símbolo de compromisso, ao assumir participar de uma dimensão, cada membro ganhou, durante uma celebração de entrega, a pulseira de silicone na cor da dimensão com o símbolo da PJE e seu lema: #OusamosCrer.

Também houve a elaboração de um calendário de encontros alternando as dimensões, o que diminuiu ainda mais as preocupações dos estudantes em não obter tempo de preparar os encontros.

Cada participante foi convidado a fazer um teste para saber com qual dimensão se identificava mais, e tinha a liberdade de escolher em qual gostaria de ficar durante um semestre. Isso dinamizou o grupo e simplificou o trabalho de coordenação.

Iniciação

Os passos da iniciação não devem ser considerados sequencialmente, uma vez que muitos momentos promovidos por um grupo de jovens contemplam características das fases como um todo. Entende-se, contudo, que a realização de atividades de determinado passo com regularidade indicam a consolidação do amadurecimento do grupo nele.

A adoção da divisão de atividades da PJE CND nas Dimensões da Formação Integral potencializou ainda mais isso.

A Dimensão Pessoal promoveu encontros para o autoconhecimento, levando assim à descoberta do grupo.

A Dimensão Integração trabalhou os relacionamentos, apresentando aos participantes o conceito de comunidade e identificando-os como membros da comunidade escolar.

A Dimensão Social promoveu ações que refletiam problemas que não atingem os jovens estudantes do Notre Dame diretamente, mas que os levam a uma crítica das causas estruturais e combate do problema estrutural.

A Dimensão Mística realizou momentos de espiritualidade, como a entrega das pulseiras de identificação das dimensões aos membros no aniversário de um ano do grupo de jovens.

Em suma, a adoção dessa metodologia organizou as ações que o grupo de jovens tomou, facilitando o entendimento das propostas de formação e ação de cada dimensão e, consequentemente, do compromisso dos participantes em realizá-los.



Sala de Convívio – um diferencial importante



Figuras 6 e 7 – Sala de Convívio dos jovens, coordenada pela PJE no CND

O Colégio Notre Dame estruturou uma sala para utilização pelos estudantes tendo em vista descanso, lazer e convívio.

A administração da sala foi confiada aos membros da PJE, que organizaram normas para garantir a limpeza e boa utilização dos recursos: violão, mesas, cadeiras e materiais escolares.

Houve doação de micro-ondas e cafeteira, possibilitando aos estudantes pequenas refeições entre os intervalos.

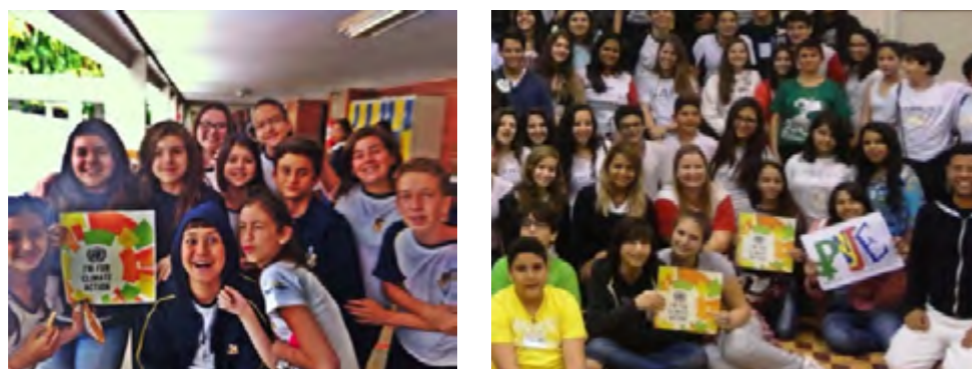
Mas o grande diferencial desse ambiente é a continuidade dos encontros da PJE, uma vez que o uso diário favoreceu o aumento da amizade entre os participantes, que passaram a se reunir todos os dias e não mais somente no encontro semanal.

O desafio atual é ter o compromisso de todos os estudantes em manter a sala organizada. Enquanto isso não se concretiza, a estudante que administra o ambiente mantém a sala fechada fora dos horários de intervalo e almoço.

Projetos especiais

A PJE CND promoveu alguns projetos que merecem destaque pela mobilização e temática apresentadas.

Climate Action da ONU



Figuras 8 e 9 – Campanha “I’m for Climate Action” da ONU

A ONU promoveu uma campanha de conscientização sobre a necessidade de ações climáticas para preservar a natureza. A PJE articulou essa campanha no Colégio Notre Dame e em alguns eventos que participou, envolvendo inclusive pais.

Tardes de Vivência



Figuras 10 e 11 – Tardes de Vivências com alunos do Sétimo Ano

A Pastoral do Colégio Notre Dame promoveu dois momentos de vivências para os estudantes do Sétimo Ano em uma casa de encontros da Congregação de Santa Cruz. Os membros da PJE coordenaram as atividades e despertaram nos participantes a vontade de fazer parte da PJE a partir do ano seguinte.

Visita de entidades sociais



Figuras 12 e 13 – Projeto Acolhida do Pequeno Paraíso

A Dimensão Social do Ensino Médio realizou um projeto de visita e acolhida a crianças carentes, promovendo brincadeiras e socialização que mobilizaram os alunos do colégio para estruturar o evento.

Encontros de Formação e Articulação

Desde 2013, há uma preocupação em participar de momentos de formação e articulação do trabalho pastoral com jovens com o objetivo de realizar ações mais efetivas no ambiente escolar e capacitá-los a exercer um protagonismo com autoconfiança.

Encontros dos Jovens dos Colégios Católicos do Estado de São Paulo



Figuras 14 e 15 – Encontros dos Jovens dos Colégios Católicos 2013 e 2014



Promovido pela ANEC, esse encontro acontece desde 2013 e tem como objetivo principal integrar os jovens dos colégios católicos de todo o estado de São Paulo. O primeiro serviu como evento pré-jornada mundial da juventude. No ano seguinte, contou com a participação dos estudantes na elaboração e organização. Para 2015, haverá um evento regional em Campinas, que será assumido pelos estudantes dos colégios Ave-Maria e Notre Dame, entre outros. O encontro é constituído por oficinas, apresentações musicais, dinâmicas de integração e missa.

Curso de Dinâmica para Líderes – Edições Nacionais



Figuras 16 e 17 – Cursos de Dinâmica para Líderes em 2013 e 2015

O Centro de Capacitação da Juventude promove anualmente o CDL 1º nível, que oferece uma formação para jovens coordenadores de grupos de jovens. O Colégio Notre Dame participou de duas edições para capacitar tanto estudantes quanto assessores a conduzir melhor os grupos de jovens.

Encontros entre os colégios de Campinas e região



Figuras 18 e 19 – Encontros com Colégios Ave-Maria e Rede Salesiana

Visualizar em outros jovens a identidade de PJE reforça o compromisso e entusiasmo do grupo de jovens. Com essa filosofia, buscou-se promover ou participar de encontros de escolas que possuem grupos de jovens. Em 2014, os colégios Ave-Maria e Notre Dame realizaram dois encontros entre si. No mesmo ano, a Rede Salesiana promoveu um encontro regional no Colégio São José, em Campinas. A PJE CND, por estar em contato com o articulador regional, conseguiu participar desse evento e empolgou os jovens coordenadores a animar o grupo de jovens a iniciar os encontros.

Escola de Formação da PJE



Figuras 20 e 21 – Escola de Formação da PJE

A Articulação Estadual da PJE do estado de São Paulo promoveu uma formação consistente que muito ajudou na questão da identidade da PJE aos participantes do Colégio Notre Dame. Muito da história e do compromisso da PJE foram assimilados pelos estudantes. Destaca-se também a troca de experiências entre os assessores, que puderam partilhar suas dificuldades e realizações do ambiente escolar.

Curso de Dinâmica para Líderes dos Colégios Católicos



Figura 22 – Curso de Dinâmica para Líderes

O bom relacionamento entre os colégios Franciscano Ave-Maria e Notre Dame abriu as portas para a realização de um CDL para que os participantes adquirissem os conhecimentos necessários para coordenar grupos de jovens. O planejamento para realização desse encontro atraiu educadores engajados nos colégios Dom Barreto e Salesiano São José, que decidiram aderir à proposta. O resultado foi um retiro de três dias que envolveu cerca de 70 pessoas, entre cursistas e equipe de organização.

Para atender ao que pede a metodologia, os cursistas foram divididos em duas equipes para realização das dinâmicas e integrados em um único grupo para as palestras principais.

A preparação para o curso levou cerca de três meses e contou com alguns estudantes que participaram do CDL Nacional no papel de monitores.

Os participantes se comprometeram a utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar a qualidade dos encontros em seus colégios.

Esse CDL dos colégios católicos teve o reconhecimento do próprio criador da metodologia, que enviou a seguinte carta, lida no encerramento do retiro:

MENSAGEM AOS JOVENS PARTICIPANTES DO CDL 1º NÍVEL DOS COLÉGIOS CATÓLICOS DA ARQUIDIOCESE DE CAMPINAS

Acompanhei de longe a preparação deste CDL 1º Nível dos colégios católicos de Campinas. No Brasil, o CDL tem se revelado um instrumento pedagógico importante para conquistar os



jovens e envolve-los num processo de evangelização que constrói em cima dos seus talentos. Assim são sujeitos do seu próprio processo de crescimento e educação na fé.

Parabéns ao Marciel e à equipe de 12 monitores (todos ligados à educação) pelo empenho, seriedade e profissionalismo nas sessões de treinamento e o espírito missionário de querer desafiar outros jovens a construir um projeto de vida que se espelha na Pessoa e mensagem de Jesus Cristo. Não é fácil organizar dois cursos de CDL ao mesmo tempo, com 57 cursistas no mesmo lugar com as refeições e celebrações em comum e palestras e dinâmicas separadas. Trata-se de uma conquista, também, organizar um Curso com participantes de quatro colégios católicos da Arquidiocese de Campinas, de quatro congregações: Salesianos, Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, Religiosos de Santa Cruz e Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. É bonito ver, também, a motivação e a iniciativa partindo dos professores leigos.

Agora, no final deste curso vocês estão colhendo os frutos e provando que os melhores apóstolos dos jovens são outros jovens.

O documento 85 “Evangelização da Juventude, Desafios e Perspectivas Pastorais” lamenta: “Chama atenção à ausência de padres que abracem um trabalho de acompanhamento sistemático dos jovens. Os religiosos e leigos também estão muito distantes (...). Há, no entanto, necessidade de resgatar no coração de todos a paixão pela juventude.” Parabéns a vocês! Estão conseguindo resgatar no coração dos adultos a paixão pela juventude.

Hoje temos como grande aliado, nosso querido Papa Francisco, que em diferentes ocasiões tem falado que conta com os jovens para ajudar a construir uma nova Igreja, uma Igreja disposta a dialogar com o mundo moderno e apresentar um Deus que é Pai e Mãe de todos, de modo especial, dos filhos e filhas colocados à margem de nossa sociedade.

Vivemos num momento bom para evangelizar os jovens. Só falta pegar o jeito. Este jeito vocês descobriram neste curso. Terminando este curso vocês já têm monitores treinados e comprometidos para continuar multiplicando esta experiência e trazendo para os colégios, todos os anos, novas levadas de líderes que vão sendo o fermento na massa e vão dando novo rosto jovem à Igreja.

Que o Cristo que dialogava com os discípulos no caminho para Emaús inspire vocês para serem discípulos missionários num mundo carente de significado mais profundo.

Um forte abraço amigo
Jorge Boran cssp

Resultados esperados e obtidos

Na visão dos assessores

Obtiveram-se resultados consistentes e animadores. Porém, há muitos outros a serem alcançados também, em decorrência da etapa que cada grupo se encontra e aonde pode chegar com a continuidade desse trabalho. A partir da troca de ideias e experiências entre os assessores, nasceram as PJE no Colégio Notre Dame e no Colégio Franciscano Ave Maria, ambos com realidades distintas, mas que desde o início sempre promoveram trocas de experiências, culminando até com encontros entre os colégios e desenvolvendo integração, amizade e muito aprendizado em todas as dimensões da PJE.

E como essa troca de ideias é constante, nasceu, através da caminhada pastoral dos assessores dentro da Igreja e como professores de Ensino Religioso de cada colégio, a necessidade de se incentivar lideranças entre os estudantes participantes da PJE.

Desta forma, utilizou-se o CDL, já experimentado pelos assessores em outros momentos, que tem como objetivo possibilitar aos jovens uma formação católica consistente e que possibilite a troca de experiência e vivência comunitária e desenvolver habilidades de liderança para os participantes.

Após o CDL ocorrido no final do mês de maio de 2015, aconteceu o despertar de lideranças juvenis, fundamentais para o protagonismo juvenil dentro dos colégios e na vida comunitária. Tais lideranças assumiram com entusiasmo a preparação e realização dos encontros semanais, que perceptivelmente estão atraindo mais participantes.

Sem dúvida alguma, o maior resultado foi a criação de verdadeiras comunidades juvenis dentro dos colégios. Observadas por todos como grupos de amizade e alegria próprias da juventude.

Na visão dos estudantes

“Quando fiquei sabendo sobre a PJE, imaginei que fosse um projeto só para trabalhar assuntos da Igreja, com objetivo de reunir jovens para ensiná-los sobre a Igreja. Nem tive tanta vontade de participar, fui mais pelo professor que assessora e a estudante que coordena o projeto; mas depois que fui pela primeira vez, não parei mais; percebi que na PJE aprendemos sobre a vida, compartilhando experiências, conselhos e opiniões. Amo a PJE; me fez crescer como pessoa” – Duda Aragão, 9º Ano EFII.

“Minha experiência na PJE começou no ano passado, quando a própria havia iniciado sua carreira no Colégio Notre Dame Campinas. No começo, éramos um grupo pequeno (coisa que perdurou até o fim do ano passado), mas, mesmo assim, valia muito a pena participar, pois a cada encontro eu aprendia uma coisa nova, um ensinamento que eu podia levar para a minha vida toda. Mesmo eu não sendo de formação católica, rezava junto depois de cada encontro, pois era grata por ter essa oportunidade de estar participando desse grupo incrível de jovens. Um ano se passou e um ano de PJE foi comemorado. O grupo cresceu muito comparado ao ano passado, e isso me deixou muito animada. Hoje temos muitos interessados em participar da PJE no sétimo ano, sendo que só se pode participar dela a partir do oitavo ano. E isso estimulou a formulação da ideia da PJE Júnior (um projeto que ainda está sendo montado). Eu nem sei descrever em palavras o carinho que sinto por essa santa PJE! Só sei que esse grupo de jovens ainda vai muito longe!” – Alessandra Akimoto, 9º Ano EFII.

“Tudo começou com um convite. Mal sabia eu o que esse convite me traria, mas aceitei o convite feito pelo professor de Ensino Religioso, Marciel Rocha, onde ele dissera que no sábado teria uma coisa e que seria legal então aceitei, e também a Tais, a Millena e a Júlia Sampaio iriam então tivemos uma viagem divertida onde eu fiquei vendo anime até chegarmos. Foi o melhor dia da minha vida, conheci pessoas muito legais (Gu, Duda, Cat que era tímida e Erik), tive um curso com um argentino que me ensinou a fazer uma cruz de madeira e ainda teve um show, uhuhu!!! Foi muito bom e isso era apenas o começo. Logo em seguida fui conhecendo mais pessoas e conheci a PJE, nem desconfiava eu que era algo da pastoral, “religioso” ou que tivesse a ver com Jesus (tanto que até hoje sinto que fui enganado por isso, kkkk). Com o passar do tempo, fui indo todos os dias na PJE onde discutíamos sobre tudo e fazíamos várias atividades, era muito bom! Mas aí fui para o ensino médio. Tudo começou bem até eu fazer meu primeiro CDL. Foi legal mas gostaria de ter aproveitado mais. A PJE começou a crescer, o que foi bom/ótimo, mas algo mudou, e a mudança, pra mim, não foi legal mas vai.... Depois vieram algumas confusões, o grupo abaixou, mas logo se ergueu de novo como uma fênix só que de 4 cores dessa vez (vermelho, amarelo, verde e azul). E foi indo, e me senti meio afastado por vontade própria sem querer querendo até o CDL dos colégios católicos onde foi muito legal, fiz novas amizades e percebi q meu discurso é igual da Dilma quando n tem texto para. E foi lá q também percebi que não importa o que aconteça ou onde aconteça algo de errado, se eu estiver com aquelas pessoas não preciso me preocupar pois é isso que a PJE é: FAMÍLIA. E só por este fato que eu vivo (e por outros mas este como principal sabe?), só por saber que eles existem e estão bem, eu já fico feliz, e agradeço por isso. Ah e agora tenho dois certificados de CDL e sou coordenador do EFII, o que é bom. E acho que mesmo por tudo que estou passando hoje, já fico feliz só por tê-los ao meu lado, e é isso que PJE significa pra mim, algo tão simples, tão fácil e tão grande que qualquer um pode entender. PJE é algo que pode ser definido em uma só palavra: FAMÍLIA.” – Lucas Melo, 1º EM.

“Quando estava no 7º ano, eu e meus amigos começamos a ouvir sobre o novo grupo que o professor Marciel estava fazendo com os alunos do 8º Ano, 9º Ano e Ensino Médio. E é claro que quisemos participar, e mesmo sendo novos demais, o Marciel acreditou que tínhamos maturidade o suficiente e entramos na PJE e até hoje estou fazendo parte e agora vou ser a coordenadora do Fundamental II de 2016. Eu fui convidada para ser a coordenadora do ano que vem



pela atual coordenadora e foi uma honra para mim porque primeiramente, ela é, sem dúvida, uma ótima pessoa e incrível coordenadora e para me escolher ela deve acreditar mesmo que eu sou capaz de coordenar e eu a agradeço muito porque vou fazer de tudo para ser uma ótima coordenadora.” – Lívia Paulucci, 8º EFII

Entrevistas



**Catarina Palamartchuk Herrmann, 14 anos,
Coordenadora da PJE EFII - CND**

1. *Que atividades pastorais você realizava antes da PJE?*

Tinha parado de participar do Grupo de Ação Comunitária (GAC) que colocava o aluno em ações solidárias com as crianças do Centro Comunitário Irmão André – CECOIA.

2. *Como você conheceu a PJE? Por que você quis assumir a coordenação?*

Conheci através do assessor, mas consegui entender a proposta quando o Secretário Nacional da PJE fez um encontro no colégio. Aí sim assumi. O assessor me convidou a assumir a coordenação e aceitei porque me identifiquei com o perfil.

3. *Como o assessor se posiciona frente à sua coordenação? Que tipo de liderança ele exerce?*

O assessor não direciona as atividades que precisam ser feitas. Ele as propõe, mas deixa que os membros da PJE assumam. Se não assumem, a coisa não acontece. Entendo que isso é o tipo de liderança permissivo (BORAN, 2010, pág. 95), mas compreendo que ele não quer fazer as coisas por nós e sim que assumamos nossas responsabilidades. Se recebermos as coisas “mastigadas”, não temos muito que fazer. Do jeito que o assessor faz, aprendemos a lutar e a dar valor às coisas que desejamos.

4. *Que tipo de formação você teve para assumir a coordenação? Você mesma foi atrás disso? O que você considera que ainda precisa para exercer sua liderança com segurança?*

Antes de assumir a coordenação, não tive formação alguma. Mas durante o assessor me deu muito material bom: livros. Eu tinha uma base de vivência, mas não cursos. A experiência de coordenar a PJE me fez crescer muito, tanto pelo assessor quando pelos participantes. Houve também a escola de formação da PJE, que me ajudou a consolidar o conhecimento.

Nunca parei para pensar no que ainda preciso para exercer minha liderança com confiança. Acredito que preciso melhorar minha acolhida às críticas e a quem pensa diferente de mim, pois não gosto de ser contrariada.

5. *Pensando nas cinco dimensões da formação integral, conte como você se desenvolveu em cada uma delas desde que assumiu a caminhada na PJE (pessoal, integração, social, mística, capacitação).*

Pessoal: Fiquei muito mais confiante em minhas atitudes.

Integração: Fiz mais amizades e com facilidade. Uma pessoa insegura tem dificuldades nisso. Comecei a me relacionar melhor com minha família.

Social: Comecei a ter opinião própria sobre os problemas sociais, uma vez que a PJE trabalha diretamente com eles.

Mística: Quando entrei na PJE, eu não acreditava muito em Deus. Acho que não tinha maturidade para seguir minha família nisso. Aos poucos, fui descobrindo a presença Dele em minha vida e sabendo que Ele está, e estava, sempre presente em todos os momentos da minha vida.

Capacitação: Não entendo o conceito da Dimensão da Capacitação. Isso não foi trabalhado na PJE ainda.

6. *Quanto tempo você pretende continuar na coordenação? Como está preparando a sucessão?*

Nunca pensei em sair da coordenação. Mas como vou para o EM, eu preciso colocar alguém na coordenação do EFII. Ainda é preciso encontrar a pessoa certa para prepará-la. Não é minha prioridade, mas quem sabe ajudar na articulação da PJE em outras escolas ou ainda na coordenação regional.

7. *Quais são as maiores dificuldades e os melhores momentos de ser coordenadora?*

Os melhores momentos são quando vejo o grupo andar sem precisar tanto da ajuda do assessor. O grupo se solta. Também gosto quando ajudo todo mundo. A maior dificuldade é saber lidar com a opinião de todos e respeitá-las, levando em consideração o que falaram. Outra é o tempo que me ocupa: organizar encontros, prestar atenção ao que acontece, encontrar maneiras simples e diretas de resolver as coisas.

8. *Como esse processo poderá lhe ajudar no seu futuro? E no futuro dos demais membros da PJE que não puderam assumir a coordenação?*

A PJE influenciou bastante na minha escolha de carreira: Relações Internacionais. Eu me considero uma pessoa extrovertida e que consegue conversar com todos graças à PJE.

Sobre os demais membros, eles conseguirão se relacionar mais e melhor entre si e com o mundo. A pessoa deixa de ser idiota (do grego Idiotes: aquele que vive a vida privada) (CORTELLA, 2010, pág. 7) e passa a se comprometer. E isso porque, a partir do momento que assumimos a PJE, assumimos uma crença, um credo: #OusamosCrer!

**Júlia Oliveira Fracarolli, 14 anos,
administradora da Sala de Vivência**



1. *Como surgiu a ideia de ter uma sala dos jovens?*

Minhas amigas e eu fazíamos o lanche em uma das escadarias do colégio, que ficava em cima de uma sala que quase nunca era usada. Então perguntamos ao assessor dos jovens, que também é nosso professor, se a gente poderia usar essa sala para lanche no intervalo e no almoço, e o assessor conseguiu a sala para nós.

2. *Quais são as finalidades da sala?*

A finalidade da sala é a convivência e também continuar a PJE. É um espaço de lazer onde podemos sentar, conversar, ouvir música dentro da escola, coisas que geralmente não fazemos, pois não tem um espaço para isso.

3. *Quais são as dificuldades nessa administração da sala?*

É bem difícil manter a sala organizada e conseguir o apoio de todos os usuários para isso, pois nem todo mundo tem o respeito e o cuidado que temos com essa sala. Lutamos muito para conseguir esse espaço, mas nem todos sentem isso. Também temos dificuldade em conseguir coisas para usar na sala, por exemplo: computador, violão e mesa de reunião.

4. *Pensando em sua sucessão, como estão sendo preparadas pessoas para continuar a administrar a sala? E quanto tempo você deseja continuar administrando?*

Eu não pensei em alguém para administrar, pois pretendo continuar até concluir meus estudos. Mas com certeza será alguém que atua na PJE.

5. *Como você imagina o futuro desta sala? Como ela será quando estiver concluída?*

Imagino um lugar maior, bem colorido, cheio de almofadas e pufes, com instrumentos musicais e com tudo o que for legal para que as pessoas possam interagir dentro dela e se divertir.





**Beatriz Casteleti Girardi, 13 anos,
coordenadora da PJE Ave-Maria**

1. *Que atividades pastorais você realizava antes da PJE?*

Eu participava do grupo de jovens, catequese e o CDL.

2. *Como você conheceu a PJE? Porque quis assumir a coordenação?*

Conheci a PJE a partir do Grupo de Jovens. Decidimos quem seria o coordenador em grupo, quem mais teria participado dos grupos e do CDL.

3. *Como o assessor se posiciona frente a sua coordenação? Que tipo de liderança ele exerce?*

Se posiciona bem, sempre ajudando a escolher os temas dos grupos e na organização, nas apresentações etc.

4. *Que tipo de formação você teve para assumir a coordenação? Você mesma foi atrás disso? O que você considera que ainda precisa para exercer sua liderança com segurança?*

Fiz catequese e o Curso de Dinâmica para Líderes. Não fui atrás da coordenação, porém, sempre participei dos grupos, dos eventos, tentando sempre estar presente nas organizações. Considero que mais confiança para falar e representar o colégio fora do grupo.

5. *Pensando nas cinco dimensões da formação integral, conte como você se desenvolveu em cada uma delas desde que assumiu a caminhada da PJE (pessoal, integração, social, mística, capacitação).*

Como comecei agora, acho que ainda terei que desenvolver cada uma delas com calma no dia a dia.

6. *Quanto tempo você pretende continuar na coordenação? Como está preparando a sucessão?*

Pretendo continuar até quando o grupo em si decidir fazer uma nova votação, principalmente para eu ver o que poderia ter melhorado antes. E para a minha sucessão, irei sugerir a pessoa que mais participou e se interessou para ter o lugar de líder no grupo quando forem fazer a votação.

7. *Quais são as maiores dificuldades e os melhores momentos de ser coordenadora?*

Acho que uma das maiores dificuldades é enfrentar nossas desconfianças, como a timidez, preparar um tema para apresentar tentando sempre atender a todos, estar sempre aberto a críticas durante sua liderança, e estar sempre atento à organização. Alguns dos melhores momentos de ser coordenadora é estar aberta a novas opiniões, incluindo todos no grupo e nas dinâmicas, sempre tentando fazer com que todos se sintam a vontade, assim criando novas amizades.

8. *Como esse processo poderá lhe ajudar no seu futuro? E no futuro dos demais membros da PJE que não puderam assumir a coordenação?*

Acho que esse processo pode ajudar a me relacionar melhor com as pessoas, a enfrentar desafios com mais segurança, a aceitar melhor as críticas, tentar melhorar minhas ações e aprender a passar tudo o que aprendi adiante. E acho que pode ajudar os outros membros com a convivência em grupo, a colocar suas ideias e opiniões dentro do grupo, a perder um pouco a timidez e ter mais segurança com as pessoas.

Considerações Finais

Houve uma efetiva adequação da metodologia da PJE no trabalho pastoral de ambos os colégios envolvidos. Isso aconteceu graças ao compromisso de adolescentes e jovens que perseveraram nas propostas da assessoria, assumindo o protagonismo na realização deles e animando outros estudantes a participar também.

Dos objetivos específicos, destaca-se a consciência entre os participantes da importância de um tempo de formação, onde os resultados não podem ser imediatos. E também de organizar-se para assumir tarefas, como aconteceu na articulação dentro das Dimensões da Formação Integral. A integração entre as escolas católicas se mostrou viável e muito frutífera, o que animou todas as instituições a promover novos espaços para isso. Percebeu-se, contudo, que o encanto pelo Sagrado precisa de mais vivência, ao mesmo tempo em que se nota um compromisso mais pessoal dos estudantes com questões religiosas.

As Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil (2015-2019) destaca em seu item 76: "A juventude merece atenção especial. Uma Igreja sem jovens é uma Igreja sem presente e sem futuro. A CNBB motiva e norteia os projetos de evangelização da juventude. A crescente participação do Brasil nas Jornadas Mundiais da Juventude e, especialmente, os frutos da Jornada realizada no Rio de Janeiro têm mostrado, ao lado dos outros projetos pastorais, a força evangelizadora dos jovens e sua significativa predisposição para as iniciativas missionárias e serviços voluntários. O atual projeto '300 anos de bênçãos: com a Mãe Aparecida – Juventude em Missão' vem reforçar a dimensão missionária na formação dos jovens."

Ela nos apresenta, portanto, uma perspectiva não trabalhada nas ações realizadas neste estudo, e que pode vir a ser o grande desafio a ser aceito pelos jovens protagonistas.

O novo plano trienal da PJE contempla ações missionárias em escolas públicas. Cada escola particular será convidada a visitar uma escola pública e a comprometer-se com a nucleação de um grupo de jovens nela. Sem dúvida um desafio aos colégios católicos apresentados nesse projeto.

Também a realização do projeto "300 anos de bênçãos" colocará os estudantes no papel de discípulos missionários, capacitando-os como verdadeiros discípulos em seus próprios ambientes de estudo.

É preciso celebrar esse belo momento vivido pelos colégios Notre Dame e Ave-Maria. É importante destacar que a grande motivadora de participação é a alegria dos jovens, que rejuvenesce a Igreja e também os colégios. Essa mesma alegria é defendida pelo Papa Francisco na propagação do Evangelho.

São, portanto, os jovens os grandes proclamadores no coração dos outros jovens da Alegria do Evangelho que dá sentido à vida, pois Jesus é o Caminho que nos salva, à Verdade que liberta e à Vida que nos enche de alegria e felicidade.

Referências

BORAN, Jorge. **Curso de Dinâmica para Líderes (CDL):** treinamento prático e simples para o trabalho em equipe. São Paulo: CCJ, 2010.

CNBB. **Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil (2015-2019).** São Paulo: Paulinas, 2015.

CNBB. **Evangelização da juventude: desafios e perspectivas pastorais.** São Paulo: Paulinas, 2007.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Civilização do Amor – Tarefa e Esperança** – Orientações para a Pastoral da Juventude Latino-Americana. São Paulo: Paulinas, 1997.

CORTELLA, Mário Sergio. **Política para não ser Idiota.** Campinas: Papyrus, 2010.

GARCIA, José Wilson Correa. **Na Trilha dos Grupos de Jovens:** como dinamizar um grupo de jovens? São Paulo: CCJ, 2008.

PAPA FRANCISCO. **Exortação Apostólica do Papa Francisco: Evangelii Gaudium** – A Alegria do Evangelho. Brasília: Edições CNBB, 2013.

TEIXEIRA, Carmem Lúcia (org.). **Passos na travessia da fé:** metodologia e mística na formação integral da juventude. São Paulo: CCJ/CAJU, 2005.



ANEXO

APRESENTAÇÃO

Ousamos crer? Sim, ousamos! Ousamos crer numa sociedade igualitária; onde as pessoas despertam para a gratuidade; construam relações mais justas e solidárias; redescubram os valores que as aproximam do Maravilhoso.

- Credo da PJE.

Caros, é com alegria que recebo (e aceito) o convite para apresentar esta obra a vocês!

Este é um momento de festa, de celebrar. Celebrar as conquistas da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) ao longo de seus quase 33 anos de história, mas, principalmente, celebrar a vida dos/as jovens e assessores/as que também constroem esta Pastoral.

O trabalho desenvolvido neste campo pela PJE tem uma metodologia eclesial própria, e perpassa por seis caminhos: (i) a utilização de instrumentos diferenciados para o trabalho com os/as jovens estudantes; (ii) a formação na ação; (iii) a valorização do protagonismo jovem; (iv) a revisão de vida, do projeto de vida e de prática; (v) a organização de grupos de jovens nas escolas; e (vi) a comunhão e a participação do jovem nos movimentos sociais.

Aposta-se, assim, na formação do estudante a partir do próprio ambiente em que vive, fazendo-o despertar para o Sagrado e para a vida em sociedade, com experiências propostas e vividas nos grupos de jovens nas escolas.

Estes caminhos foram rerepresentados à Igreja do Brasil durante o Encontro de Revitalização da Pastoral Juvenil, em 2013, e durante o Encontro de Jovens Líderes de Congregações, em 2014, ambos promovidos pela Comissão Episcopal para a Juventude da CNBB. Assim, redespertou-se nas escolas e em seus gestores a busca pelo trabalho com jovens a partir de uma identidade eclesial. Eis o trabalho e a metodologia que a PJE oferece.

Evidentemente que esta proposta de evangelização é amplamente amoldável às realidades de cada escola, colégio e cidade. Isso porque são diversas as juventudes que constroem e compõem este país, de modo que seria desonesto (senão impossível) apresentar um modelo para a pastoral escolar único, rígido e imutável.

A proposta metodológica da PJE reflete a dinâmica de uma Igreja viva, misturada à sociedade, constantemente “em saída” (EG, 46) e em “estado permanente de missão” (Mc 16,15). Adequá-la às realidades de cada grupo e escola é o que torna a dinâmica do trabalho de evangelização dos adolescentes desafiadora, mas, ao mesmo tempo, cativante e animadora.

Os desafios, os planejamentos, as perspectivas e as ações pastorais do Colégio Notre Dame e do Colégio Franciscano Ave Maria, da Arquidiocese de Campinas, em abraçar a proposta da PJE, encontram-se sistematizados nesta pesquisa, compilada por um de meus assessores e amigos mais aguerridos na luta pela construção da Civilização do Amor, Marciel de Oliveira Rocha, junto com seu amigo Rogério de Freitas Soares.

A pesquisa que ora lhes apresento, portanto, é fruto da dedicação de pessoas que encarnaram o desafio que é a evangelização da juventude como opção de vida. Não nos esqueçamos jamais de nos alegrar e agradecer por tamanha vocação em acompanhar as juventudes, especialmente aquelas no ambiente escolar.

Assim, é com alegria imensa que apresento esta obra a vocês. Sintam-se convidados/as a mergulharem nas páginas desta pesquisa sobre a metodologia da Pastoral da Juventude Estudantil sob a visão de grupos que resolveram abraçá-la.

Como jovens e assessores/as, sigamos a Jesus, que nos ensina o caminho da evangelização: “O Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar a vida em resgate por muitos” (Mc 10, 45).

Lorena, aos 06 de junho de 2015, dia de São Marcelino Champagnat.

Iago Rodrigues Ervanovite

Secretário Nacional da Pastoral da Juventude Estudantil

A dimensão pedagógica da religião

Daniela Moura Queiroz, QUEIROZ DM*

Resumo

O presente artigo se refere a um dos capítulos da dissertação da autora com algumas adaptações realizadas. Tal pesquisa tem como objetivo demonstrar a dimensão pedagógica da religião. Para tanto, estudou-se a relação entre Religião e Sociedade, Pedagogia e Religião, a função Pedagógica da Religião, a Ética e o Carisma Pedagógico na Religião. Portanto, a pesquisa mostra, também, os enfoques pedagógicos na formação ética e moral da construção do sujeito, na qual religião e pedagogia exercem influência na vida das pessoas. A pesquisa é descritiva e bibliográfica, a sua metodologia aplicada é qualitativa e dedutiva, em perspectiva interdisciplinar, a fim de fomentar a pesquisa na área das Ciências da Religião, perpassando a Pedagogia, a Sociologia e a contribuição da Filosofia. Em suma, toda sociedade humana é um empreendimento em construção, sendo ela um produto do ser humano. Nesse processo, a Pedagogia, na sua formação estratégica e significativa, tem um papel importantíssimo na sociedade, por sua função socializadora. Em outras palavras, a Religião através da história tem a sua influência na vida da sociedade, seja no modo de pensar ou mesmo de agir. A Religião com o seu carisma pedagógico conduz o sujeito a um crescimento e desenvolvimento como ser social e humano.

Palavras-chave: pedagogia, religião, ética, carisma.

Introdução

Em diferentes culturas, ao longo da história, percebe-se a atuação social da Religião por meio de uma pedagogia voltada para o ensino de um sistema ético e moral, anteriormente transmitido por tradição oral e, depois, pela escrita. Tal sistema se apresenta bem forte na vida das pessoas. Percebe-se que o ser humano é dotado de liberdade e de todas as faculdades que lhe permitem atribuir, assimilar e vivenciar os valores que vai incorporando ao longo de sua existência. Isso significa que o indivíduo não vive isolado, está inserido numa comunidade onde tais valores são assim admitidos e reconhecidos. São, por conseguinte, bens culturais. Em comunidade, o ser humano adquire e produz cultura.

A Religião tem como pedagogia um comportamento socialmente ético. E tal ética está voltada para a prática do cotidiano, como dizem os textos sagrados. Segundo Crawford¹:

¹ CRAWFORD, Robert. O que é Religião? Petrópolis: Vozes, 2005; p.63.

* Pedagoga e mestre em Ciências da Religião. Professora da Faculdade Damas – Recife – PE. E-mail: daniela.mouroz@gmail.com



Nos textos sagrados da Religião Judaica, por exemplo, o povo é chamado a ser santo como Deus o é (Lv 19,2) e a mostrar amor a ele e ao próximo. A lei religiosa chamada halakhah prescreve detalhadamente como o povo deveria comportar-se: cuidar dos pais e amá-los, cultivar a hospitalidade e a caridade para com os estrangeiros, visitar os doentes, sepultar os mortos, fazer as pazes entre si e estudar a Torá.

Portanto, para observar o comportamento ético, faz-se necessário ser ensinado. Dessa forma, Religião e pedagogia podem ser vistas como fundamentadas para a vida concreta do dia-a-dia, Streck² diz que:

Na tradição cristã, crer e aprender, fé e educação têm uma estreita ligação. O Deus que é garantia e o doador da fé do povo também é o Deus que lhe ensina a caminhar e perseverar nos caminhos da justiça. Jesus, o mestre de Nazaré, vocaciona os discípulos para o seguirem e lhes ensina, em separado ou junto com outros grupos ou multidões, através de palavras e ações, o que significa viver a Boa-Nova.

Ao longo deste artigo, diante do fenômeno religioso, pode-se perguntar: por que a Religião causa tanta admiração e encantamento, a ponto de atrair multidões? A causa dessa atração estaria na atuação pedagógica por ela utilizada? A fim de enfrentar os mencionados questionamentos, partimos da seguinte hipótese: é possível detectar na liderança carismática religiosa, uma pedagogia própria que conduz os discípulos aos elementos essenciais da expressão religiosa em que estão inseridos. Assim, esta pesquisa terá como objeto de estudo a Religião em sua dimensão pedagógica e a manifestação dessa pedagogia na vida e na prática da Religião.

Numa perspectiva interdisciplinar, dentro da atual pesquisa histórico-crítica da Sociologia da Religião e da Pedagogia, procura-se compreender o quanto a dimensão pedagógica da Religião é perceptível. Quanto à organização, este trabalho se divide em cinco etapas: Sociedade e Religião em Berger, Pedagogia e Religião: pontos comuns, A função Pedagógica da Religião, Religião, Pedagogia e ética, e por fim, Pedagogia e Carisma na Religião.

Dessa forma, ao longo do trabalho, procura-se averiguar quais as repercussões que tais constatações podem trazer para o estudo da dimensão pedagógica da Religião enquanto experiência do sagrado, que, longe de alienar, cumpre importante papel motivador para a formação do ser humano.

A dimensão Pedagógica da Religião

Inicialmente será conceituado a relação entre Religião e sociedade, bem como os pontos comuns entre Pedagogia e Religião, para se averiguar sobre a função pedagógica da Religião, tendo em vista a sua contribuição para o processo do ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento, elementos que, acredita-se, constituem importante dimensão da prática religiosa.

Sociedade e Religião em Berger

Para se mergulhar na dimensão pedagógica da Religião, é preciso partir do princípio de entender qual é o papel da Religião na sociedade e, depois, compreender que dimensão pedagógica a ela subjaz.

Toda sociedade, segundo Berger³, é um empreendimento de construção do mundo, e a Religião ocupa um lugar de destaque nesse empreendimento. Existe uma enorme relação entre

a construção humana e a religiosa. A sociedade é produto humano, e ela existe antes do sujeito, logo continuará existindo. O sujeito também depende da sociedade. Ele a percebe, é conquistado e a interioriza, transformando-a ou não. Sendo a sociedade um produto da atividade humana, ela mesma dirige, controla e pune o sujeito.

A sociedade não só tem um conjunto de instituições e papéis a serem seguidos, como também uma identidade traçada. Ou seja, “funciona como ação formativa da consciência individual” disse Berger⁴. O sujeito não só aprende o dia-a-dia, ele reproduz, cria, transforma e procura significados em meio à sua necessidade.

Para tanto, segundo Berger, o ser humano criou a Religião, ela é compreendida pelo autor como “projeção humana, baseada em infra-estruturas específicas da história humana”⁵. De acordo com Berger, a Religião é um dos sistemas de símbolos fundamentais dos seres humanos. Nesse “edifício de representação simbólica”⁶ o universo inteiro passa a ser humanamente significativo. Assim, a Religião teria sido segundo Berger⁷, “historicamente” o instrumento mais amplo e efetivo de legitimação social.

Por legitimação se entende o “saber” socialmente objetivado que serve para explicar e justificar a ordem social. Em outras palavras, as legitimações são as respostas a quaisquer perguntas sobre o “porquê” dos dispositivos institucionais. Os discursos legitimadores ajudam a sustentar os mundos humanos. Contudo, a legitimação não garante a manutenção do mundo, estando ela só; é preciso que haja condições na estrutura da sociedade para que a mesma tenha efeito⁸.

Contudo, pode-se afirmar que toda Religião exerce ações firmes, organizadas, “destinadas a silenciar dúvidas e prevenir lapsos de convicção”⁹, tornando assim, legítimo socialmente.

Pedagogia e religião: pontos comuns

Para se compreender o fenômeno social religioso, faz-se necessário entender os pontos comuns existentes entre pedagogia e Religião. Antes, porém, merecem explicações os termos “pedagogia” e “pedagogo”.

Pedagogia é um modo de conduzir para o essencial, por meio do ensino-aprendizagem, que gera conhecimento. O termo provém do grego – pais, paídos = “criança”; agein = “conduzir”; logos = “palavra, ciência”, Segundo Piletti¹⁰. Quem põe em prática a pedagogia denomina-se pedagogo. Na Grécia antiga, eram chamados pedagogos os escravos acompanhantes das crianças que iam à escola; hoje, são os especialistas em assuntos educacionais. Libâneo¹¹ explica:

Em poucas palavras, pedagogia é o conjunto de conhecimentos sistemáticos relativos ao fenômeno educativo; já o pedagogo intenciona educar de forma sistemática, ou seja, organizada e estruturada. Porém a pedagogia pode ser compreendida de forma ainda mais profunda: por meio do ensino, do entendimento, do pensar, do executar os ensinamentos, desenvolve-se processo didático de conhecer, levantar teorias, avaliar a teoria e a prática dos ensinamentos, no sentido de contribuir para a construção do sujeito.

4 Ibid.; p. 28.

5 Ibid.; p. 186.

6 Ibid.; p. 41.

7 Ibid.; p.45.

8 Ibid.; p. 42.

9 Ibid.; p.42.

10 PILETTI, Claudino. Didática geral. São Paulo: Ática. 1993; p. 39.

11 LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Minza Seabra. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007;



Um ponto comum entre pedagogia e Religião é a intenção de contribuir nessa construção do sujeito. Enquanto está se ocupa em formar para fé e para a vida, aquela se ocupa em formar para a fé na vida e para a vida. Por intermédio dos líderes religiosos reunidos em seus templos sagrados, a Religião conduz os adeptos; já, por meio da escola, o pedagogo conduz os alunos.

Com a modernização, e pela necessidade de o processo ensino-aprendizagem ser mais bem estruturado para atender às necessidades sociais, a pedagogia se ampliou, organizou-se, passou a ser considerada teoria e ciência da educação, nos fala Assmann¹²: “pedagogia é a teoria e ciência da educação; conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação. É a experiência cotidiana e o estudo científico em torno do processo de aprendizagem que gera uma relação pedagógica”.

A pedagogia como ação educativa procura dar sentido, redefinir e oferecer fundamentação para a formação dos sujeitos, não sendo apenas descritiva e interpretativa da realidade, mas uma reflexão crítica, projetiva, tendente a dar sentido, oferecendo fundamentação em sua prática educativa.

Mas, segundo Libâneo¹³ é preciso lembrar que essa “ação educativa constitui processo mais amplo, pois a pedagogia envolve o contexto histórico ligado à formação humana”. Se a pedagogia tem a ver com a formação humana, ou seja, com a educação, necessariamente ela intervirá na construção histórico-social dos sujeitos.

A educação é uma realidade que se modifica enquanto fenômeno social e histórico, em face da dinâmica das relações sociais, econômicas, políticas e culturais (...) cabendo-lhe orientar a prática educativa conforme exigências concretas postas pelo processo de conquista da humanização em cada momento do processo histórico-social¹⁴.

Pelo exposto, fica evidente, a Pedagogia modifica e está nessa dinâmica do contexto social, e seu papel é orientar, formar, conduzir intencionalmente. Portanto, outro ponto comum com a Religião: humanizar cada sujeito no processo histórico-social, pois a Religião, que leva à experiência com o sagrado, significa introduzi-lo em todas as dimensões da vida – pessoais e íntimas, de relação com os outros numa história comum, nas relações com o universo, sendo inseparável do destino humano. O sagrado torna-se próximo, passa a ser força contínua na vida e na história, estando presente todos os dias, formando e humanizando o sujeito.

Nessa humanização, a formação por meio do diálogo acontecerá. Por isso, o pedagogo precisa estar consciente daquilo que tanto Paulo Freire¹⁵ alertou em relação à dialogicidade da educação:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo ‘conquistá-los’, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam ‘conquistar-me’. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.

Toda relação educadora se deve fazer pelo diálogo e respeito ao outro, às suas diferenças. Isso é compromisso ético de quem educa. Daí, outro aspecto comum entre a pedagogia e a Religião: o diálogo. Assim como toda a pedagogia precisa ser fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando¹⁶, toda a Religião nasce do diálogo com o sagrado

12 ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1999; p. 175-176.

13 Op. Cit.; p.96.

14 Ibid.; p. 97.

15 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004; p.135 (Coleção Leitura).

16 Ibid.; p. 11.

e com os semelhantes. O dialógico é respeito que começa em si e no outro; ao mesmo tempo, é vigilante contra todas as práticas de desumanização¹⁷.

Tudo ao redor do sujeito envolve educação, que pode ser sistemática (intencional) ou não-sistemática (não-intencional). A primeira é organizada; acontece fortemente nas instituições formativas como o templo sagrado e a escola. Conforme Libâneo¹⁸:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (...).

Conforme foi visto, a prática educativa é um fenômeno constante e universal, inerente à vida social, portanto inerente à Religião. Como é um âmbito da realidade possível de ser investigado e atividade humana real, ela se constitui objeto de conhecimento pedagógico, que é, por isso, teoria e prática da educação.

Na pedagogia, o termo “educação”¹⁹, ou seja, a palavra usada para fazer referência ao “ato educativo”, designa a prática social que identificamos como uma situação de tempo e espaço determinados nos quais ocorre à relação ensino-aprendizagem. Um caminho bastante estimulante para a compreensão dos fenômenos educativos é tomá-los como ingredientes dos processos práticos, práxis, de relação ativa dos indivíduos com os meios naturais e sociais. Ainda conforme Libâneo²⁰:

A primeira referência, pois, para compreender o desenvolvimento pela educação é a ideia de que o homem entra em cena na história como ser ativo, isto é, portador de uma atividade consciente e objetiva sobre o meio, transformando natureza e meio social e, com isso, transformando-se a si próprio.

Isso também é uma característica da Religião. A pedagogia e a educação têm, nos seus objetivos fundamentais, a passagem da cultura de geração a geração. E se tudo está interligado na formação do sujeito, a Religião nela está inserida, como se verá mais adiante. Nesse aspecto, pode-se dizer: educação e Religião englobam ensinar e aprender.

A aprendizagem é o processo de alteração de conduta do indivíduo – as informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino, por simples aquisição de hábitos ou experiências, seja por condicionamento operante (repetição), segundo Falcão²¹. Acrescenta Lima²² Por construção ou por assimilação e acomodação – de uma forma razoavelmente permanente (são formas de aprendizagem). Bordenave e Pereira²³ também dizem que:

Nesse mesmo sentido deduz-se que a aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa.

Em tal processo qualitativo, o ‘erro’ pode transformar-se em oportunidade para o ‘acerto’. O ‘erro’ é característica do pensamento e precisa ser entendido para se tornar qualitativo,

17 Ibid.; p. 12.

18 LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Minza Seabra. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26.

19 Educação é o processo que consiste em que uma ou várias funções se desenvolvam gradualmente através do exercício e se aperfeiçoem. Pode resultar da ação de outrem (LALANDE, 1999, p.287).

20 Ibid.; p. 140.

21 FALCÃO, Gérson. Psicologia da aprendizagem. São Paulo: Ática, 2003; p.154-155.

22 LIMA, Lauro de O. Por que Piaget? A educação da inteligência. Petrópolis: Vozes, 2004; p. 46.

23 BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2004; p. 25.



a postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro ‘construtivo’. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. Hoffmann diz que “a criança e o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo na medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses”²⁴.

A inteligência se modifica; pela aprendizagem e tentativas, ela vai construindo-se. Quantas religiões utilizam a misericórdia, o perdão? Nesses atos, o sujeito vai-se ‘aperfeiçoando’, vai repensando seus erros, vai-se modificando.

No processo educativo, a aprendizagem implica mudança relativamente durável do comportamento de modo mais ou menos sistemático, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Entretanto, antes de tudo, convém salientar o papel fundamental da motivação, porque ninguém aprende se não estiver motivado, se não desejar aprender. E quando a Religião utiliza a Pedagogia, ela motiva seus fiéis, pois a fé – uma condição humana mesmo diante do ‘erro’ – está enraizada na necessidade de ver sentido nas coisas, condição que permite ter confiança e que orienta a esperança, conforme se verá adiante. E, se houver motivação, a mudança será relativamente duradoura. Então, pode-se afirmar, conforme Bordenave e Pereira que:

quando se aprende algo, na realidade aprendem-se várias coisas importantes: A. Um novo conhecimento, que é fixado na memória. B. Uma melhor operação mental ou motora. C. Uma confiança maior em sua capacidade de aprender. D. Uma forma de manejar ou controlar as próprias emoções para que contribuam à aprendizagem²⁵.

Na verdade, o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, mas necessita de estímulos externos e internos (motivação, necessidade). Ao lado disso, enquanto há aprendizados considerados natos, como os atos de aprender a falar, a andar – os quais obedecem ao processo de maturação física, psicológica e social – a maioria se dá nos meios social e temporal em que o indivíduo convive. Aí sua conduta muda somada à influência natural da herança genética. A Religião, muitas vezes, é a motivação dessa aprendizagem, e a pedagogia, a responsável pela execução de tal processo. A Religião como instituição social, ao longo do tempo, tem estimulado a aprendizagem dos seus adeptos. Veja-se, por exemplo, o caso das Igrejas de Tradição Protestante: os seguidores, cativados pela fé dos seus líderes religiosos, ainda hoje são estimulados à aprendizagem da leitura sagrada, conseqüentemente alfabetizados.

Todo o processo educativo requer aprendizagem que exige conhecimento, por meio do qual ocorre mudança pessoal e social. O conhecimento pode ser transmitido pela fé por intermédio da Religião que utiliza sua própria pedagogia. De acordo com Durkheim²⁶, “a Religião, que está na base de toda sociedade, possibilita uma reflexão do ser humano para além de si mesmo; seu principal valor reside em conferir regularidade à sociedade, sem a qual a existência social está destinada ao fim”. Assim, pode-se inferir, o que ocorre na contemporaneidade é o “crescimento” religioso, mesmo diante do impacto da modernidade na Religião. A Religião tradicional continua presente, mas proliferam-se as opções religiosas.

Mesmo ante o impacto da modernidade, a Religião e a pedagogia apresentam objetivos comuns, que podem ser sintetizados num único: a construção do sujeito pessoal e do sujeito histórico-social. A Pedagogia e a Religião consideram capazes de conduzir o ser humano de um estágio natural a outro, que consideram socializados e ou humanizados.

A função pedagógica da Religião

Etimologicamente, segundo Abbagnano²⁷ a palavra Religião pode ter sua origem no latim *relegere* (re-ler), que significa “aqueles que cumpriram cuidadosamente com todos os atos do culto divino e, por assim dizer, os reliam atentamente”. O termo pode provir também de *religare* (re-ligar), ligar-se novamente, valores religiosos dos qual a pessoa se haviam afastado em meio às diversas opções oferecidas pela realidade, conforme Wilges²⁸. Desse modo, a Religião é o reconhecimento, por parte das pessoas, do contínuo reler os acontecimentos da vida cotidiana, pessoal e comunitária, à luz de suas crenças. Na releitura dos fatos cotidianos, as pessoas se ligam à prática religiosa em busca de forças para enfrentar, com dignidade, os desafios da própria experiência humana e, conseqüentemente, fazer opções coerentes com os princípios religiosos que lhes foram pedagogicamente transmitidos.

Portanto, a função pedagógica da Religião consiste em ajudar as pessoas a encontrarem razões para viver em meio aos desafios do mundo. Segundo Berger²⁹, “toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A Religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento”.

Hoje, apesar de todo o avanço científico, o fenômeno religioso sobrevive e cresce, desafiando previsões que antes viram seu fim. A multiplicação de opções e práticas religiosas é um dado inquestionável. Hervieu-Leger³⁰ diz que “o crescimento religioso, na modernidade, apenas representa a confirmação da radical transformação do lugar da Religião, colocando-a na perspectiva maior do desencantamento do mundo, sem dúvida, emerge uma vitalidade religiosa em meio à secularização”.

Outra função pedagógica essencial da Religião – talvez porque seja da sua natureza – é que ela atua como um dos meios de transcendência, embora nela não se esgote a compreensão de transcendentalidade, pois nos acontecimentos se produz fé, se permite ter confiança e se orienta à esperança. Nesse sentido, a fé, como transcendência, é mais abrangente que a Religião. Interessante que Streck³¹ comenta que “Paulo Freire, provavelmente pelas influências existencialistas em sua formação, dizia-se um homem crente, um homem de fé, e não um religioso”. Sem dúvida a Religião tem o papel pedagógico de ressignificar a existência, cultivando a esperança. E conforme Alves³²:

A Religião é uma portadora especial de esperança. Promessas, orações, liturgias são construtores e mantenedores de teodicéias que têm a esperança como ingrediente central. A esperança é a fonte de coragem em momentos de derrota e sofrimento. E a Religião reinterpreta ou ressignifica as experiências, dando um sentido último para a esperança e para a coragem.

Nisso tudo, pedagogicamente, o líder religioso utiliza meios para facilitar o conhecimento, para acontecerem os processos de aquisição e construção dos ensinamentos, para, enfim, a fé enraizar-se na condição humana e, assim, permitir à pessoa ter confiança e esperança. E é papel da pedagogia da Religião, com seu fundamento ético-filosófico, que liga o real ao ideal, formar indivíduos com capacidade própria de refletir, de tomar decisões, de ter esperança, de ressignificar experiências de fé e de ter compromisso ético.

Religião, pedagogia e ética

Em diferentes culturas, ao longo da história, para Crawford³³ percebe-se a atuação social da Religião por meio de uma pedagogia centrada em procedimentos éticos:

24 HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993; p. 67.

25 Op. Cit.; p. 25.

26 DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa: o sistema Totêmico da Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989; p. 496.

27 ABBAGNANO, Nicole. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2001; p. 814.

28 WILGES, Irineu. Cultura religiosa: as religiões do mundo. Petrópolis: Vozes, 1994, p.15.

29 Op. Cit.; p. 15.

30 HERVIEU-LÉGER, Danièle. O peregrino e o convertido. Lisboa: Gradiva, 2005; p. 56-57.

31 STRECK, Danilo. Correntes pedagógicas: uma corrente pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005; p. 10-11.

32 ALVES, R. O suspiro dos oprimidos. Porto Alegre: UFRGS/ Instituto de filosofia, 1956; p. 5.

33 CRAWFORD, Robert. O que é Religião? Petrópolis: Vozes, 2005; p. 63.



Nos textos sagrados da Religião Judaica, por exemplo, o povo é chamado a ser santo como Deus o é (Lv 19,2) e a mostrar amor a ele e ao próximo. A lei religiosa chamada halakhah, prescreve detalhadamente como o povo deveria comportar-se: cuidar dos pais e amá-los, cultivar a hospitalidade e a caridade para com os estrangeiros, visitar os doentes, sepultar os mortos, fazer as pazes entre si e estudar a Tora.

De fato, quando se fala em “ética”, pode-se definir conforme Abbagnano³⁴ como “a ciência da conduta”, das virtudes comportamentais. “As virtudes éticas são: a coragem, a temperança. A liberdade, a magnanimidade, a mansidão, a franqueza, e enfim, a justiça, que é a maior de todas”³⁵. Tais virtudes comportamentais, costumes, são valores válidos para todos os seres humanos. Daí, pode-se defini-la como uma elaboração teórica da prática humana que busca determinar a conduta que se dirige ao bem. Assim, os valores éticos se tornam princípios, por exemplo, quando se adota a atitude com o entendimento de que aquilo é verdadeiro e correto. Eles são apreendidos mediante forma particular de sentimento e emoção essencialmente “espirituais”. O valor se põe em relação com certo sentimento, conforme Veloso³⁶.

Sabe-se que o sujeito é dotado de liberdade e de todas as faculdades que lhe permitem atribuir, assimilar e vivenciar os valores incorporados ao longo de sua existência. Logo, ele não vive isolado, está inserido em comunidade onde esses valores são admitidos e reconhecidos como tais. Trata-se, portanto, de bens culturais que, em comunidade, o ser humano adquire e produz³⁷.

O comportamento ético, os valores constituem parte da cultura, ou melhor, são suas seivas, impregnando-a de significado para esse ou aquele povo; entretanto, “muitas vezes, transformam-se em normas de conduta que, assimiladas, valorizadas e colocadas em prática, encaminham o sujeito para a prática do bem comum e para a conquista do próprio bem-estar”³⁸.

Para o ser religioso que admite a fé como um grande valor, seu comportamento se modifica, pois os demais valores estão incluídos no que, para ele, é fundamental: o bem, a verdade, a justiça e o amor, os quais resumem a essência do ser em plenitude. E a compreensão dos verdadeiros valores e a disposição para admiti-los e colocá-los em prática resultam de pedagogia voltada para a formação de consciência. Nessa pessoa, constrói-se o valor por meio do ambiente em que está inserida.

Segundo Hessen³⁹ “valores, muito trabalhado nas religiões, se define como a qualidade que só pode pertencer ao sujeito dotado de certa consciência capaz de registrá-la”. Assim, ao se afirmar que algo tem valor, reconhece-se haver relação na formulação do juízo. Já na prática da religiosidade, o líder carismático vive-o, transmite-o e os discípulos o registram. Aprendido mediante forma particular de sentimento e emoção, essencialmente espiritual, o valor se põe em relação com certo sentimento. Entretanto, para que o comportamento ético e os valores sejam observados, necessita-se de ensino. Dessa forma, Religião e pedagogia podem ser vistas como duas falas sobre a vida, diz-nos Streck⁴⁰:

Na tradição cristã, crer e aprender, fé e educação têm uma estreita ligação. O Deus que é garantia e o doador da fé do povo também é o

Deus que lhe ensina a caminhar e perseverar nos caminhos da justiça. Jesus, o mestre de Nazaré, vocaciona os discípulos para lhe seguirem e lhes ensina, em separado ou junto com outros grupos ou multidões, através de palavras e ações, o que significa viver a Boa-Nova.

Mas a Religião, além de ensinar o comportamento ético, insiste também no compromisso social, cujos valores, devem ser assimilados por seus adeptos. Como afirma Paulo Freire⁴¹, a respeito do compromisso social solidário voltado para a sociedade, “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, é o desejo de reconhecer o outro como sujeito e não a solidariedade como compromisso de cumprir o dever, pessoas convertidas em “coisas””. Nesse caso, entende-se o compromisso social como a transformação do “indivíduo-coisa” em “indivíduo - sujeito” com capacidade de autonomia e decisão em suas vidas, de modo que tal sujeito valorize sua cultura e conheça sua história para, assim, perceber a mudança de percepção da realidade e transformar-se em espécie de “Trabalhador Social” capaz de construir e transformar a própria realidade, consequentemente a realidade do outro.

Daí, a Religião ser uma manifestação tipicamente social e humana, que vai interferir na cultura, conscientizando o sujeito do seu papel social. Religião e pedagogia podem ser vistas, portanto, como duas falas sobre a vida por meio das quais se procura esclarecer e elaborar a relação do ser humano com o centro do ser⁴². Ambas ensinam o indivíduo a crer na vida, a crer em si. Isso não se restringe à adesão ou à apropriação de idéias, não se restringe a uma Religião, mas refere-se à condição humana de não caber em si, de transcender.

Segundo Santo Agostinho⁴³, a aprendizagem é uma iluminação interna; mas o grande e último educador é Deus, de quem depende esse processo. As palavras têm sua importância, para orientar a aprendizagem que vem de dentro do sujeito; têm a função de estimular o ser humano a aprender. Acrescenta Rosa⁴⁴

Ninguém aprende pelo outro: o verdadeiro aprender é sempre mais do que assimilar ou repetir; é um processo que, passando pelos sentidos e pela inteligência, acontece de dentro para fora. Ensinar nada mais é que provocar o conhecimento de algo em outrem. Ora, sujeito do conhecimento é o intelecto. Mas os sinais sensíveis – mediante os quais somente o ser humano parece poder ser ensinado – não atinge o intelecto, mas permanece na potência sensitiva. Logo, um homem não pode ser ensinado por outro homem.

Então, cabe à pedagogia encontrar meios de treinar o intelecto e à Religião buscar na pedagogia recursos para preparar o terreno e a planta de seus fiéis. Dessa forma, “o ensinamento da mensagem religiosa – que dialoga com a realidade – diretamente atua na vida das pessoas e indiretamente funciona como uma forma de intervenção no mundo”, segundo Freire⁴⁵.

Segundo Paulo Freire⁴⁶, “só existe ensino se o ‘aprendente’ é capaz de repassar o aprendido. O ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. Portanto, “educação e Religião são práticas maiêuticas”, dizia e acrescentava o Sócrates segundo Chalita⁴⁷ “que precisam vir de dentro do sujeito. A auto-reflexão, expressa no “conhece-te a ti mesmo”, põe o sujeito à procura das verdades universais, que são o caminho para a prática do bem e da virtude. De fato, a aprendizagem vem de dentro do sujeito.

41 FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1979; p. 19. (Col. Educação e Comunicação vol.1).

42 Nota-se que o verbo crer – assim como o substantivo credo – contém o radical latino cor/cordis, coração. Coração, na tradição lingüística que se preserva até hoje, aponta para o que é mais central na vida, na pessoa. Crer, assim, é, acima de tudo, confiar ou colocar o coração em algo ou em alguém (FOWLER, 1992, p. 20-24).

43 AGOSTINHO, Santo. De magistro. Porto Alegre: UFRGS/ Instituto de filosofia, 1956; p. 127.

44 ROSA, Maria da Glória de. A história da educação através dos textos. São Paulo: Cultrix, 1982; p. 109.

45 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004; p. 98. (Coleção Leitura).

46 Ibid.; p. 98.

47 CHALITA, Gabriel. Vivendo a filosofia. São Paulo: Ática, 2005; p. 46-49.

34 Op. Cit.; p. 360.

35 Ibid.; p. 362.

36 VELOSO, Eurico dos Santos. Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso. Petrópolis: Vozes, 2000; p. 29.

37 Ibid.; p. 87.

38 Ibid.; p. 87.

39 HESSEN, Johannes. Filosofia dos valores. Trad. de L. Cabral de Moncada. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1967; p.47.

40 STRECK, Danilo. Correntes pedagógicas: uma corrente pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005; p. 21.



A pedagogia, conforme já se disse, é como o agricultor, ela não cria, apenas apronta o terreno e nele planta. Para tanto, convém o pedagogo valorizar o outro, escutar o outro. Assim, sua aprendizagem estará “parindo”, segundo dizia Sócrates. E Freire partiu de sua própria experiência para entender e escutar o outro. Escutar o povo não é só ouvir a voz de dor e das necessidades, mas também recolhê-la, entendê-la, o que implica um processo de escutar – refletir – engajar-se. Acrescenta Danilo Streck⁴⁸:

A solidariedade, a autonomia, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras e a construção da utopia possível -entre outros, sustentáculo das propostas político-pedagógicas freirianas são paradigmas fundamentais da edificação de uma sociedade menos desigual, menos injusta e, essencialmente, mais humana.

De acordo com Freire⁴⁹, “a pedagogia se fundamenta na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando; ao mesmo tempo, é vigilante contra todas as práticas de desumanização”. Sendo assim, assemelha-se à Religião, em cuja prática a dignidade humana e a ética são elementos essenciais. A Religião ensina o auto-aperfeiçoamento: humildade, paciência, fé, coragem, justiça, exige um padrão de comportamento ético que beneficia a alma, o corpo e a sociedade; enfatiza a importância de ser bom e de ser correto; enfim, condena aqueles que são maus e errados, por compactuarem e ou agirem em prol da morte.

Convém lembrar, conforme Durkheim⁵⁰ que a concepção da educação, da pedagogia, como o processo de constituição histórica do sujeito, passa por formação religiosa por meio da qual o ser humano se torna capaz de projetar a própria vida e a sociedade, em sentido individual e coletivo.

Assim, a dimensão pedagógica da Religião pretende não tanto transmitir uma soma de conhecimentos, mas levar o sujeito à experiência autêntica da fé que liberta. E, no âmago da experiência com o sagrado libertador, aprende-se a escutar o outro, a vivenciar os valores humanos e éticos, essenciais à vida em sociedade.

Pedagogia e carisma na Religião

Inspirando-se em Paulo Freire, toda Religião precisa caminhar pela pedagogia libertadora do sujeito, porém, o carisma é essencial, seja no líder religioso, naquele que irá ensinar, ou no especialista em educação, o pedagogo... Tal princípio carismático de legitimidade, interpretado consonante seu significado primário em sentido autoritário, pode ser reinterpretado de forma antiautoritária. A validade efetiva da dominação carismática baseia-se no reconhecimento da pessoa concreta como carismaticamente qualificada e reconhecida por parte dos súditos. Conforme a concepção genuína do carisma, deve-se tal reconhecimento ao pretendente legítimo, enquanto qualificado. Essa relação, todavia, pode facilmente ser interpretada, por desvio, no sentido de que o reconhecimento, livre por parte dos súditos, seja a suposição da legitimidade e seu fundamento (legitimidade democrática), disse Weber⁵¹.

Para Max Weber⁵², a dominação ocorre quando sujeitos obedecem a ordens provenientes de parte (formada por uma ou mais pessoas) da sociedade resultantes da relação social de poder na qual se vê, com clareza, quem manda e quem obedece. Existe a subordinação de uns ao poder de outros. Tais relações são necessárias para a manutenção da ordem social. Segundo estudos apresentados pelo mesmo autor, existem três tipos puros de dominação legítima: legal,⁵³

48 Op. Cit.; p. 50.

49 FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; p. 32-33.

50 Op. Cit.; p. 496.

51 WEBER, Max. Economia e sociedade. Brasília: Editora da Unb, 2004; p. 160.

52 Ibid.; p. 140-141.

53 Segue regras de acordo com uma lei, um estatuto aceito por todos os integrantes. Seu tipo mais puro é a dominação burocrática. Max Weber construiu uma teoria segundo a qual a obediência está regida por hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores (WEBER, 2003, p. 142). O contrato exprime a legitimação da relação de subordinação, pois fixa as relações entre os indivíduos (WEBER, 2003, p. 144-145).

a tradicional⁵⁴ e a carismática.

A dominação que vai nos interessar nesta pesquisa é a carismática – neste tipo de dominação, a relação se sustenta na crença dos subordinados, nas qualidades excepcionais do “líder”, que podem ser dons sobrenaturais, como a coragem, a inteligência, faculdades mágicas, heroísmo, poder de oratória. O tipo que manda é o “líder”; quem obedece é o disciplinado. Obedece-se ao líder enquanto suas qualidades excepcionais lhe são conferidas. Não há regras na administração; a característica é a criação momentânea. O líder tem que se fazer acreditar por meio de milagres, êxitos e prosperidade dos seus discípulos e discípulas; se o êxito lhe faltar, o domínio oscilará.

Mas, de modo especial, referindo-se à dominação carismática, quanto às finalidades da dimensão pedagógica da Religião, Max Weber⁵⁵ comenta sobre o tipo de líder e suas características, pois o carisma se mostra como a grande força revolucionária em determinadas épocas de forte vinculação à tradição ou, então, por intelectualização. E ainda: o carisma pode ser uma transformação com ponto de partida íntimo, a qual, nascida de miséria ou entusiasmo, significa modificação da direção da consciência e das ações com orientação nova de todas as atitudes diante de todas as formas de vida e do mundo, em geral. E para Carvalho⁵⁶

O carisma entendido como o *clinamen* (desvio) das regras instituídas burocratizantes, garantindo o desenvolvimento da liberdade que, rompendo com o determinismo inerente a qualquer situação objetiva, abre espaço para o exercício da autonomia. A partir deste pressuposto, torna-se possível pensar uma educação que, em vez de se burocratizar e normatizar friamente, rompe e revoluciona, expande-se, autocontroladamente, garantindo a autonomia.

Ele, o carisma, aparece então, como fator de equilíbrio que talvez impeça o avanço da burocratização, que tende a restringir a liberdade. À dominação burocrática, que asfixia a liberdade e delimita o campo da educação, contrapõe-se a dominação carismática como possibilidade de equilibrar o poder burocrático.

Carisma significa, segundo Weber⁵⁷ (do grego, *chárisma* “dom”): I - força divina conferida a uma pessoa, mas em vista da necessidade ou utilidade da comunidade religiosa. II - atribuição a outrem de qualidades especiais de liderança, derivadas de sanção divina, mágica, diabólica ou apenas de individualidade excepcional. III – o conjunto dessas qualidades especiais de liderança. Esse mesmo autor, porém, formulou o conceito clássico segundo o qual se trata de forma peculiar de poder que admite a existência de líderes cuja autoridade se baseia não no caráter sagrado de uma tradição ou racionalidade de uma função, mas na sua capacidade extraordinária. O dominador tem como características as faculdades mágicas, revelações ou heroísmo e, sobretudo, o poder intelectual ou de oratória; seu principal objetivo é a devoção e o afeto pessoal⁵⁸.

A dominação carismática representa uma relação social, ligada à validade carismática de determinadas qualidades pessoais e à prova destas.

Sobre a validade do carisma decide o livre reconhecimento deste pelos dominados, consolidado em virtude de provas – originariamente, em virtude de milagres – e oriundo da entrega à revelação, da veneração de heróis ou da confiança no líder. Mas este reconhecimento (em caso de carisma genuíno) não é a razão da legitimida-

54 O costume já está enraizado na sociedade. Percebe-se que a dominação tradicional se baseia nos hábitos, costumes e crenças, e a função das pessoas é seguir aqueles ditames (leis da vida prática) incorporados, todos os dias, rotineiramente. A autoridade dos que exercem esse tipo de dominação se fundamenta na legitimidade, na crença do sagrado e das tradições antigas. Da mesma forma, o conteúdo das ordens está preestabelecido pela tradição, portanto, inalterável. Se o próprio senhor transgredir tal tradição, correrá o risco da perda da legitimidade (WEBER, 2003, p. 148).

55 Ibid.; p.158-159.

56 CARVALHO, Alonso Bezerra de. Educação e liberdade em Max Weber. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004; p.28. (Coleção fronteiras da educação).

57 WEBER, Max. Economia e sociedade. Brasília: Editora da Unb, 2004; p.158-159.

58 WEBER, Max. Economia e sociedade. Brasília: Editora da Unb, 2004; p. 159.



de; constitui, antes, um dever das pessoas chamadas a reconhecer essa qualidade, em virtude de vocação e provas. Psicologicamente, esse ‘reconhecimento’ é uma entrega crente e inteiramente pessoal nascida do entusiasmo ou da miséria e esperança⁵⁹.

A educação do homem culto, a educação carismática e a educação que forma o especialista constituíram as principais formas de educar ao longo da história. Em cada época, determinada forma de educar era mais valorizada pelas diferentes organizações. Na realidade inserida, o carismático envolve os sujeitos com seu entusiasmo, que envolve, ensina, leva o outro a escutar, a refletir, a pensar.

O líder carismático ganha e mantém a autoridade exclusivamente provando sua força na vida. O profeta, deve realizar milagres; se quer ser senhor da guerra, deve realizar feitos heróicos. Acima de tudo, sua missão divina deve ser ‘provada’, fazendo que todos os que se entregam fielmente a ele se saiam bem⁶⁰.

A seleção e o uso responsável dos meios para atingir os fins propostos indicam uma ética da responsabilidade, isto é, a escolha responsável com referência a valores últimos a qual, feita com consciência das implicações, pode sustentar o desenvolvimento da personalidade com autonomia, disse Carvalho⁶¹. Por meio do carisma, podemos compreender os fenômenos sociais e religiosos provocados por líderes capazes de serem adorados por multidões, verdadeiros pedagogos, dignos de dons mágicos, específicos, para transmitir o conhecimento.

Max Weber entendia carisma em algumas formas bem distintas, indo de “dom” e “graça”, até o exercício do poder e da dominação que podem deter uma pessoa ou um objeto. Para ele, a autoridade de um líder religioso não se baseia em sua função legalmente constituída, nem na tradição religiosa que está por trás dele, e sim em um dom, uma capacidade especial que ele possui para liderar. Segundo o autor, aqueles que reconhecem e aceitam o carisma de algum líder são impelidos a seguirem-no. Outra importante característica dos líderes carismáticos é seu domínio sobre seus seguidores.

O fato é que tal líder só é líder enquanto conseguir manter seu discurso nas práticas de seus adeptos. Se ele perde isso, então ele deixa de ter a credibilidade daqueles que o seguem. É bastante comum reunirem-se imensas platéias para ouvir os líderes carismáticos pronunciarem-se em razão da importância de sua orientação para o grupo. Enfim, o autor deixa claro que o carisma é um conjunto de qualidades especiais de uma pessoa as quais lhe conferem preponderância ou papel de destaque sobre os outros integrantes do grupo; mas elas se caracterizam pelo elevado grau de subjetividade, ou seja, não são transmitidas por explicações nem aprendidas por meio de exercícios.

O carisma aparece quase como dom, qualidade inata. Ele gera simpatia profunda, ligação quase emocional entre o líder e os seguidores e raramente pode ser explicado sem que se utilize a idéia de crenças e valores compartilhados. Dessa forma, está muito associado à formação de comunidades, onde predominam a espontaneidade e o consenso. A importância de observá-lo nas sociedades deve-se ao seu caráter subjetivo, quase mágico, que confere tanto poder aos seus detentores, conforme Weber⁶².

Nesse sentido, a análise de fenômenos carismáticos é essencial para se começar a entender o complexo processo de mudança social, pois aí funciona uma pedagogia diferenciada. Imensas plateias ao ouvir os líderes carismáticos se pronunciarem, dão devida importância as

suas orientações⁶³, eles possuem carisma e pedagogia próprios.

Portanto, toda Religião precisa pedagogicamente de um líder carismático a ensinar seus seguidores. E pelo exposto, pode-se compreender que a pedagogia religiosa se destaca quando há liderança carismática que arrasta multidões à experiência sagrada.

Considerações finais

Viu-se que toda sociedade humana é um empreendimento em construção, sendo ela um produto do ser humano. Além disso, Berger⁶⁴ diz que a sociedade também “funciona como ação formativa da consciência individual”. O ser humano é, ao mesmo tempo, colaborador na construção da sociedade, do mesmo modo que sofre influência da mesma, por meio da formação recebida ao longo de sua vida.

Nesse processo, a Pedagogia, na sua formação estratégica e significativa, tem um papel importantíssimo na sociedade, por sua função socializadora. Ao buscar uma integração entre carisma e pedagogia, acredita-se que a paixão, a serviço de uma ética da responsabilidade, possa resgatar o sujeito da imaturidade e da desumanidade.

A educação que predominou no período mágico ou quando a Religião atingiu seu ponto culminante, procurou despertar poderes ocultos, latentes no ser humano, ou a intuição religiosa e a disposição interior para a experiência transcendental. Nela, o líder religioso – possuidor de carisma, ou seja, qualidades especiais, como a mágica, a força divina e a oratória – exerce o papel primordial em relação aos seus adeptos. O líder religioso conduz pedagogicamente os adeptos a uma experiência com o sagrado. O sujeito, por sua vez, passa a crer no momento em que se envolve com a nova situação, quando se abre a ela. Então, vem acrescentar Fraas⁶⁵ que, a fé passa a ser condição e motivação do aprendizado, e o aprendizado significa a fé tomando forma.

Tal pedagogia religiosa tem como objetivo contribuir para o despertar do carisma religioso, capaz de participar da construção de uma sociedade solidária, inclusiva, fundamentada numa cultura da paz. Tal pedagogia parte do princípio de que, sem dúvida, a Religião é uma projeção humana, e a vida de fato, é uma permanente luta que não pode perder de vista as perspectivas e ideais. Com efeito, a dialogicidade da Pedagogia e da Religião no contexto histórico vem se inovando, se aperfeiçoando, sendo assim, necessário um olhar mais sensível a vida e a sua ressignificação existencial.

Nessa perspectiva pedagógica, a Religião com o seu carisma pode se abrir ao diálogo humano mais facilmente, mesmo provocado pelos desafios do tempo presente, contribuindo com aquilo que tem de mais precioso: verem e captarem as necessidades do povo, ensinando-os, estabelecendo um contato próximo e íntimo com as pessoas, em suas necessidades sociais e existenciais.

Referências

- ALVES, R. **O suspiro dos oprimidos**. Porto Alegre: UFRGS/ Instituto de filosofia, 1956.
- BERGER, Peter L. **Rumor de Anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARVALHO, José Jorge. Características do fenômeno religioso na sociedade contemporânea. In: BINGEMER, Maria Clara (org.). **O impacto da Modernidade sobre a Religião**. São Paulo: Loyola, 1998.
- CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.
- ÉLIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

59 Ibid.; p. 159.

60 Ibid.; p. 159-160.

61 CARVALHO, Alonso Bezerra de. Educação e liberdade em Max Weber. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004; p. 88. (Coleção fronteiras da educação).

62 Op. Cit.; p.159-160.

63 Ibid.; p. 160.

64 Op. Cit.; p.28.

65 FRAAS, Hans-Juergen. Crer e aprender. Estudos Teológicos, v. 43, n. 2, 1994; p. 180.



FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Col. Educação e Comunicação vol.1)

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**. Lisboa: Gradiva, 2005.

_____. Representam os surtos emocionais contemporâneos o fim da secularização ou o fim da Religião?. *Religião e Sociedade*. 18/1, 1997.

MARTELLI, Stefano. **A Religião na sociedade pós-moderna**. São Paulo : Paulinas, 1995.

Faustino (org.). **Sociologia da Religião: enfoques teóricos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**. Trad. de João Gama. Lisboa: edições 70, 2005.

STEIL, Carlos Alberto. Para ler Gauchet. **Religião e Sociedade**. v. 16, n. 3, 1994.

TEIXEIRA, Faustino. **Sociologia da Religião**. Petrópolis: Vozes, 2003.

v

Mediação simbólica na ação pastoral escolar e sua contribuição na formação de valores com crianças de educação infantil

Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discorrer e articular uma reflexão pedagógica com o projeto pastoral, a partir de uma perspectiva sociointeracionista baseada nos estudos de Vygosty, sobre o papel da mediação simbólica na formação de valores humanos, éticos e cristãos. Considerando o projeto pedagógico-pastoral que busca trabalhar a evangelização das crianças através da mediação simbólica, levanta-se a seguinte questão: Qual a contribuição do uso da dimensão simbólica na construção de valores na identidade de crianças na primeira infância? Na elaboração deste artigo, buscou-se essencialmente referenciais teóricos na obra de Lev Vygotsky, mas também um aporte na Teologia da Criança através dos estudos de Sofia Cavalletti, Blanches de Paula e em outros autores como Maria Lúcia Arruda Aranha da filosofia, Jean François Catalan e Carl Jung na psicologia e na área da Sociologia da Criança, Manuel Jacinto Sarmiento. O estudo utilizou-se da abordagem qualitativa. Espera-se que este trabalho colabore nas atividades pastorais com crianças de primeira infância, de forma a aproximar os processos de evangelização do universo lúdico da criança.

Palavras-chave: mediação simbólica, evangelização, educação infantil.

Deus é alegria. Uma criança é alegria. Deus e uma criança têm isso em comum: ambos sabem que o universo é uma caixa de brinquedos. Deus vê o mundo com os olhos de uma criança. Está sempre à procura de companheiros para brincar.
Rubem Alves



1. Introdução

A Gestão Pastoral deve ser capaz de exercer com qualidade sua missão evangelizadora nos seus diversos contextos. No entanto, identifica-se que a ação evangelizadora¹ articulada com a educação formal direcionada às infâncias, ainda é um desafio pastoral. Segundo Catalan (1999, p.151), “é através do imaginário da criança que se elaboram as imagens de Deus, que pode surpreender o adulto desinformado”. Nesta perspectiva, o presente trabalho busca considerar o universo já explorado na educação, religião, arte e tantas outras áreas de conhecimento, da mediação simbólica na evangelização de crianças de Educação Infantil.

O trabalho com o universo simbólico tem um amplo campo e propicia excelentes trabalhos na Educação Infantil. O tema escolhido é: Mediação Simbólica na Ação Pastoral Escolar e sua Contribuição na Formação de Valores com Crianças de Educação Infantil, a fim de identificar a contribuição da mediação simbólica na ação pastoral, para a formação de valores humanos, éticos e cristãos. A este respeito, concordamos com Aranha e Martins (1992, p. 106) quando afirmam que “a primeira compreensão que temos do mundo é fundada no solo dos valores da comunidade a que pertencemos”. A Educação Infantil sendo a primeira etapa da educação básica assume, juntamente com família, a responsabilidade na formação dos valores.

A elaboração do problema buscou contemplar a realidade da ação pastoral na Educação Infantil, no contexto do Colégio Marista Santa Maria, em Curitiba - PR. Considerando o projeto pedagógico-pastoral que busca trabalhar a evangelização das crianças através da mediação simbólica, levanta-se a seguinte questão: Qual a contribuição do uso da dimensão simbólica na construção de valores na identidade de crianças na primeira infância?

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.50): “Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade”. Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem idéias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas. Optou-se neste estudo, por um aporte teórico em Vygotsky uma vez que, sua abordagem fundamenta-se em alguns aspectos que têm relação com a ação pastoral como: na participação, na socialização, na constituição do sujeito e sua relação com o mundo através de uma ação mediadora.

2. Mediação simbólica em vygotsky

A exploração do universo simbólico é uma das possibilidades de rica significação no trabalho pastoral com crianças. Esta representação pode se dar concretamente, por meio de uma mascote, de um desenho ou de uma poesia, por exemplo. Mas a exploração simbólica na formação da criança pode também ser abstrata como a que acontece durante uma brincadeira ou um relato imaginário feito por ela. Como afirma Jung (p.16) “Assim, uma palavra ou imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato”.

Na abordagem Sociointeracionista, do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento humano se dá na relação das trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. A existência humana e o seu contato com o meio é então mediada por instrumentos e signos. O autor Martins Fontes já na Introdução do livro “Pensamento e Linguagem” afirma que a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento é também uma teoria de educação. Nesta teoria, a mediação social e semiótica no acesso da criança à cultura e novos conhecimentos e apropriações, tem papel fundamental.

Segundo Angel Pino (2005, p. 59),

¹ Por evangelização entendemos a missão global da Igreja que, fiel ao projeto de Cristo, empenha-se incansavelmente na promoção do Reino de Deus, tornando-se presente entre as pessoas e as culturas de maneira significativa, a fim de promovê-las em dignidade, à luz da fé.

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelo homem ao longo da história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas.

Para Vygostky, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos e por meio da linguagem, que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito. Nesta teoria, o que importa é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

3. A dimensão da fé e a criança

A presença da criança nos espaços educativos deve ser percebida de um novo modo, superando a visão de criança pré-sociológica onde “a base fundamental é a consideração da criança como exterior ao contexto social no qual reside ignorando, por princípio, o conceito de estrutura social”, conforme traz Leni Vieira Dornelles (2007, p.42). Percorrendo os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2000, p.156-157), pode-se afirmar que.

A infância não mais poderá ser pensada, então, como a idade da não fala: as linguagens da criança deverão ser consideradas múltiplas, desde que a criança nasce; nem como a idade da não-razão, uma vez que as crianças encontram outras formas de construir razão, nas suas interações quotidianas, nomeadamente, na incorporação de afectos e fantasias; também não será designada como a idade do não-trabalho, se se tiver em conta as múltiplas tarefas realizadas, diaramente, pelas crianças, nos diferentes espaços em que habitam.

Neste sentido, o trabalho pedagógico-pastoral com crianças, envolve diversas dimensões e, qualquer que seja o aspecto a ser explorado, esta ação deve ser desenvolvida tomando como referência as capacidades da criança. Na perspectiva da prática pedagógica-pastoral para a dimensão da fé se torna uma possibilidade de intrevenção, respeitando as particularidades e pluralidades culturais e religiosas das infâncias. Em Marcos 9.36,37, lê-se: “E, tomando uma criança, colocou-a no meio deles. Pegando-a nos braços, disse-lhes: Quem recebe uma destas crianças em meu nome, está me recebendo; e quem me recebe, não está apenas me recebendo, mas também àquele que me enviou”. Nesta descrição bíblica, a criança é colocada no meio. Jesus é sensibilizado por uma criança e tem profundo respeito por ela. O desenvolvimento da nossa fé no decorrer da vida, se dá a partir das relações humanas. Essas relações influenciam no sentido que o homem dá à vida e à maneira como este desenvolve sua fé. Para Blanches de Paula (2004, p.78):

Nossa fé “adulta” está diretamente vinculada com a vivência e convivência no mundo infantil. A fé é cultivada nas relações que travamos desde que nascemos, portanto, está ligada aos significados e sentido que damos à vida. A criança expressa sua compreensão do mundo mais por meio dos “sentidos” do que por um discurso “elaborado” (mundo adulto).



A mediação com a criança feita pelo adulto, nesse sentido, deve suscitar a abertura ao transcendente, ao desenvolvimento de atitudes de tolerância, solidariedade, promoção da paz e respeito à dignidade de todos.

4. A acolhida no Colégio Carista Santa Maria

O Colégio Marista Santa Maria, ao longo dos anos, tem dado uma importância significativa aos momentos de acolhida das crianças e famílias na escola. Tal atividade é desenvolvida pelo grupo de especialistas e pastoralistas que conduzem as “acolhidas” semanalmente pela manhã e à tarde, com crianças do Infantil de 3 a 6 anos e seus familiares. Antes de entrar em sala, todos são recebidos no pátio, onde cantam, partilham percursos de trabalhos, celebram a vida e a alegria de estarem juntos. Para isso, os educadores utilizam músicas, apresentações audiovisuais, contação de história, orações e reflexões visando aproximar as crianças da dimensão religiosa, por meio de canções, gestos e atitudes que promovem a valorização da vida e do cuidado com o outro. São momentos oportunos para que as crianças desenvolvam a vivência de valores e o sentimento de pertença à Comunidade Marista.

O projeto Acolhida no Colégio Marista Santa Maria para a primeira infância, que compreende as crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, quer ser, conforme orienta as Diretrizes da ação Evangelizadora da PMBCS (2011,p.29), uma ação “sistemizada, orgânica, progressiva e permanente*”, e para isso organiza-se de forma a desenvolver uma temática anual em todas as séries, divididas em três anos consecutivos. Desta forma, cada criança participa de três anos de acolhidas diferentes, de acordo com o tema do ano. Nesse cronograma, o “Ano A” desenvolve a temática da paz, cujas ações correspondem às reflexões sobre o conceito e a vivência da paz inspirada no livro *Um Mundinho de Paz*.²

Já no “Ano B”, a temática desenvolvida é a respeito da Consciência Planetária, buscando estimular a criança a apresentar atitudes de cidadania e cuidado com o planeta. Trabalha-se neste ano com a Carta da Terra, documento de 11 de abril de 1999. O último ano desse ciclo, o “Ano C”, desenvolve reflexões e ações acerca dos Direitos das crianças. O projeto é Inspirado no Estatuto da Criança e do Adolescente³, especialmente sobre o direito de brincar.

A participação da família é fundamental no processo educativo das séries iniciais e compõe um elemento importante na realização das acolhidas. Propõe-se a cada série o trabalho com um símbolo que é construído coletiva e processualmente, na sala de aula e em casa com a família. Para as turmas de Infantil 3, o símbolo trabalhado é o “Álbum das famílias”, composto por fotos da família, para que as crianças apresentem a seus colegas suas origens e ampliem seu círculo de amizade. Para casa, segue junto com o Álbum, o livro “O livro da Família”, de Todd Parr.

Com as turmas de Infantil 4 é desenvolvido o “Álbum das Preferências”, com registros das crianças sobre suas preferências (alimentos, cores, brincadeiras...), favorecendo o autoconhecimento e o relacionamento interpessoal.

Para as crianças de Infantil 5, utiliza-se como símbolo a “Fonte da Paz”. Uma pequena fonte de água que integra o ambiente de sala de aula, demarcando a simbologia e a experiência da paz, através das sensações.

Com os 1ºs anos, as ações são desenvolvidas utilizando-se a mascote: “Champito”. Boneco de pano alusivo a São Marcelino Champagnat, que traz consigo um diário de visitas preenchido pelas famílias com relatos sobre momentos significativos da presença do Champito em suas casas.

Percebe-se através da participação das famílias nas acolhidas e dos registros feitos nos álbuns de cada série, que o trabalho desenvolvido através do uso dos símbolos, como mediador nas relações escola-família tem incidido na construção de valores pelas crianças, ao mesmo tempo em que promove diálogo nas famílias em torno da formação para os valores que se

² BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. Um Mundinho de Paz. São Paulo: DCL, 2007. (Coleção O Mundinho)

³ Estatuto da Criança e do Adolescente na proposta educativa: olhares e vozes/Rede Marista de Solidariedade. São Paulo: FTD, 2010.

procura viver no ambiente escolar. Conclui-se ainda, que estas ações fomentaram o interesse e aproximaram o grupo de professoras da escola do campo pastoral, fazendo com que também se sintam responsáveis e partícipes na educação-evangelização infantil.

5. Considerações finais

A ação pedagógico-pastoral com a primeira infância pode tornar-se mais significativa e prazerosa para a criança e experienciada de maneira mais concreta, a partir do uso da mediação simbólica. Conforme os estudos de Vygotsky no que se refere à constituição da linguagem, do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano com o objetivo de compreender de que forma se dá o desenvolvimento de processos psíquicos como a abstração, raciocínio lógico, planejamento, entre outras funções psicológicas, é possível encontrar elementos que podem contribuir na reflexão, planejamento e execução do trabalho pastoral. No entanto, a escolha por Vygostky neste trabalho justifica-se, para além dos estudos que este desenvolveu sobre funções psicológicas, por sua abordagem ter considerado outros métodos históricos das ciências sociais como a sociologia e a antropologia, propondo uma perspectiva onde o homem e as sociedades devem ser vistos de forma dinâmica, flexível e integrada.

Segundo PALANGANA (2001, p. 105),

Reconhecendo a imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que as crianças vivem, ele acredita que as oportunidades abertas para cada uma delas são muitas e variadas, enfatizando, mais uma vez, a relevância do social na formação do pensamento.

Este olhar vai ao encontro da visão de criança que buscamos ter na mediação pastoral. Sendo ela, um sujeito capaz de se desenvolver em todas as suas dimensões, inserido num contexto histórico-social que precisa sempre ser considerada integralmente nos processos educativo-evangelizadores.

Ainda, de acordo com PALANGANA, (2001, P.154),

Para Vygotsky, no brinquedo a criança projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que se encontram muito aquém de suas possibilidades efetivas, e que, no entanto deverão ser posteriormente incorporados na sua forma de agir e pensar.

Reafirma-se, com estes estudos, que o uso do universo simbólico para a evangelização, considerando a teoria de Vygostky, pode ser um meio pelo qual a ação pastoral encontrará eficácia na relação educativa que se estabelece entre a experiência e a apropriação de valores humanos, éticos e cristãos.

6. Referências

ARANHA, M.L.A; MARTINS, M.H.P. **O mundo dos valores. In: Temas de Filosofia.**

São Paulo: Moderna, 1992.

A CRIANÇA E A FÉ. Blanchés de Paula. **Revista Caminhando**, São Paulo, vol 9, n.2, p.77-88, ago./dez 2004.



BÍBLIA SAGRADA. –Edição Pastoral. São Paulo: Paulinas, 1991.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.**

Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CATALAN, J. -**F.O Homem e sua Religião: enfoque psicológico.** São Paulo: Paulinas, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e Seus Símbolos**, 5ª Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1964.

PINO, ANGEL. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotsky.** São Paulo, Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). **Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias.** In: Sociedade e Cultura 2, Cadernos do Nordeste, Série Sociologia , vol.13(2) , p. 145-164.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2007). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância...** [Et. al.] Leni Vieira Dornelles (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich: **Pensamento e Linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PALANGANA, Isilda Campaner: **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2001.

PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO SUL-PMBCS. **Diretrizes da Ação Evangelizadora.** São Paulo: FTD, 2011.

Apadrinhamento

Rosária Anele*
Maria dos Remédios Lima Silva**
Kátia Oliveira Silva***
Juliana de Matos Quadros Limeira****
Dionara Gonçalves Cavalheiro Ritta*****

Resumo

Inspirados por Santo Inácio de Loyola¹ e pelo lema “Homens para e com os demais²”, os alunos do Colégio Anchieta vivenciam o Apadrinhamento. O projeto, cujo objetivo é promover a consciência social, sensibilizando e aproximando as diferentes realidades, estabelece um vínculo afetivo, consciente e comprometido com as crianças apadrinhadas. O que era feito de forma assistencial transformou-se em um projeto existencial, e hoje ocorre um acompanhamento sistemático, ao longo do ano letivo, às instituições atendidas. Cada turma de alunos tem a oportunidade de apadrinhar uma instituição, realizando encontros de convivência e partilha, os quais levam um novo olhar sobre a diversidade humana e os valores, especialmente a solidariedade. Constata-se que os talentos são dons a serem desenvolvidos para o bem da humanidade: cada um fazendo o máximo em prol do outro, como agente de mudanças, solidário, compassivo e comprometido com os mais necessitados.

Palavras-chave: identidade inaciana, solidariedade, valores.

1. Introdução

O Colégio Anchieta de Porto Alegre é uma escola bastante tradicional no Rio Grande do Sul, tendo completado 125 anos de fundação, neste ano de 2015. Como instituição jesuíta de educação, trabalha na perspectiva humana, à luz dos princípios excelência humana e cristã, formar homens e mulheres responsáveis, conscientes e inovadores, capazes de se inserir na sua realidade com espírito engajado e transformador.

Com aproximadamente três mil alunos e cerca de 420 colaboradores, o Colégio tem construído uma trajetória de referência, inspirado nos pilares da pedagogia de Santo Inácio de Loyola, mas também voltado para um mundo em permanente mutação. De fato, a visão assumida pela escola é a de se constituir como um centro de referência, inovador em suas propostas e práticas pedagógicas e na formação de cidadãos críticos, conscientes e empreendedores.

1 Fundador da Companhia de Jesus.

2 Frase usada repetidamente pelo Pe. Pedro Arrupe nos seus escritos e discursos. Coleção Ignatiana, n.16, pp. 29ss, Ed. Loyola, São Paulo, 1981.

*Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA) e em Gestão Escolar (IERGS). <http://lattes.cnpq.br/6778806192756222>

**Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Pedagoga e Mestre em Educação pela PUCRS.

***Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Pedagoga e Especialista em Alfabetização e Letramento pela PUCRS.

****Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Licenciada em Filosofia, Especialista em Gestão de Ensino (FAPA) e em Ensino Religioso (UNINTER), Mestranda em Educação pela PUCRS.

*****Orientadora Religiosa no Colégio Anchieta / Licenciada em Matemática e Ciências e Especialista em Educação Infantil pela Unisinos.



Pensamos que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (MATURANA, Humberto: Formação humana e capacitação. Petrópolis: Vozes, 2003. p.10).

Nesta perspectiva, a missão educativa do Colégio Anchieta, traduz-se hoje pelo desejo de “oferecer educação inovadora, fundamentada na tradição jesuíta, que promova a excelência humana e acadêmica e o desenvolvimento de uma sociedade sustentável”. Tal propósito é um desafio constante de equilíbrio entre tradição e vanguarda, entre conhecimento e vivência, entre formação acadêmica, humana e cidadã, em uma proposta prática. A busca desse equilíbrio é nosso desafio constante, traduzido na preocupação com os desafios pedagógicos e sociais que se colocam numa visão mais ampla. Cabe à Educação e, em concreto, a um Colégio na atualidade, buscar respostas criativas e autônomas, capazes de dar conta de um mundo cada vez mais complexo, multifacetado e paradoxal.

2. Desenvolvimento

Conforme a 35ª Congregação Geral da Companhia de Jesus:

Servir à missão de Cristo hoje significa prestar atenção especial ao seu contexto global (...). A globalização, a tecnologia e os problemas ambientais desafiaram as nossas fronteiras tradicionais e reforçaram a nossa consciência de que temos uma responsabilidade comum pelo bem-estar do mundo inteiro e pelo seu desenvolvimento de uma maneira sustentável e geradora de vida (Congregação Geral da Companhia de Jesus, 35,2008, Roma. Decreto 2, 20, 91p.).

No cenário educativo atual, na perspectiva da solidariedade, a contemporaneidade tem trazido para as escolas uma série de desafios, sendo um dos mais importantes a relação entre os iguais de maneira harmoniosa.

A escola contemporânea precisa incluir no seu projeto educativo práticas pedagógicas que ampliem o ensino, trazendo-o para uma dimensão mais concreta e que levem em consideração o “aprender a fazer”, o “aprender a conviver” e o “aprender a ser mais humano”. Estas dimensões, que sempre foram fundamentais para a constituição ética e formativa dos indivíduos, assumem ainda mais relevância na época atual, ressignificando o papel dos indivíduos nestas relações.

Não se pode mais conceber a sala de aula como um espaço fechado e desvinculado do mundo, trabalhando com conceitos estritamente teóricos que não dialoguem entre si e cujo sentido esteja esvaziado de uma preocupação crítica e ética.

Com base nisso, o movimento pelos Direitos Humanos também nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades correlatas que garantam a afirmação de suas identidades e da existência com dignidade humana.

Neste cenário, o Colégio Anchieta busca alternativas de aprimoramento de suas práticas escolares. Esta instituição apresenta uma proposta de ensino fundamentada nos seguintes valores: autonomia pessoal e coletiva, respeito às diferenças, solidariedade, alteridade, responsabilidade, cooperação e cordialidade e, desta forma, abre-se para projetos sociais capazes de responder às novas demandas e às necessidades de um público já assistido pelo Colégio, porém informalmente.

Deste modo, o Colégio intervém de forma significativa junto a uma série de organizações e entidades parceiras, gerando benefícios não somente para as instituições, mas também para a comunidade anchieta como projeto educativo coletivo de alunos, professores, colaboradores e respectivas famílias.

2.1 Projeto Apadrinhamento³

A fim de promover uma consciência dos “outros”, a educação jesuíta acentua os valores comunitários, tais como a igualdade de oportunidades para todos, os princípios de justiça distributiva e social e a atitude mental que vê o serviço aos demais como uma realização própria mais valiosa que o sucesso ou a prosperidade (Características da Educação da Companhia de Jesus, São Paulo, Edições Loyola, 4ª ed. 1998. p. 50, nº 83).

Vivenciado pelos alunos, familiares, professores e funcionários do Colégio, o Apadrinhamento tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para as várias realidades sociais, desafiando-a a conviver com as diferenças de forma harmoniosa. O que era feito de forma assistencial transformou-se em um projeto existencial, favorecendo o encontro, privilegiando as relações, o contato, o carinho e a atenção, assim, formando vínculos e compartilhando ensinamentos com crianças das instituições assistidas pelo Colégio.

Como desejava Santo Inácio, o Apadrinhamento visa contribuir na formação de bons cidadãos, pessoas compassivas, conscientes, competentes e compreensivas, voltados para os valores cristãos, dos quais tanto carece nossa sociedade. É preciso mobilizar corações e mentes, a fim de que cada aluno possa solidarizar-se conhecendo a realidade através da experiência, apoiados pela escola, e assim lutar para minimizar as causas de sofrimento. Lutar pela justiça.

Com isso, o valor “**solidariedade**” perpassa todos os conteúdos e ações desenvolvidas ao longo do ano. Na solidariedade, redescobrimos o sentido original da palavra respeito, que nada tem a ver com temor e obediência, mas com atenção integral de alguém. Na solidariedade, percebe-se a beleza da partilha, da ação em conjunto, e a percepção desta beleza em si suscita valores essenciais, como o amor, a paz, a liberdade, a meditação, a evolução e a harmonia e compaixão.

A origem da palavra “solidariedade” tem sua raiz no francês e também no latim. No francês, **solidarité**, que significa “responsabilidade mútua”; **solidaire**, “inteiro, completo, interdependente”. E no latim, “solidare”, que significa, etimologicamente, “solidificar”, “confirmar”. Em outras palavras, solidariedade é o substantivo feminino que indica a qualidade de uma pessoa solidária que traz em si um possível sentimento de identificação com a necessidade dos outros.

Na Exortação Apostólica Evangelii Gaudium (EG), o Papa Francisco nos convida: “saíamos, saíamos para oferecer a todos a vida de Jesus Cristo!” (49), e é através desta experiência de abertura e de encontro com as instituições apadrinhadas que buscamos contribuir com a justiça e a paz, assim como nos convoca o Papa.

2.2 Um olhar sobre o 4º ano

Tudo começou em 2003 quando as turmas do 4º ano do ensino fundamental fizeram os primeiros contatos com as instituições, porém, ainda à distância, através da troca de cartas, por ocasião de datas significativas e das campanhas realizadas (agasalhos, alimentos, brinquedos...). Aos poucos, o projeto foi se configurando de acordo com as necessidades e possibilidades, tanto do Colégio quanto das instituições.

Em 2006, para a satisfação de todos os envolvidos, os alunos do Colégio Anchieta passaram a visitar seus afilhados nas instituições apadrinhadas, conhecendo, assim, um pouco da realidade em que vivem. Realidade esta que é a extensão de seus lares, visto que a maioria dos afilhados depende muito das instituições.

3

Projeto social desenvolvido pela comunidade escolar do Colégio Anchieta.



Desde o início, os responsáveis pelo projeto (professores e serviços⁴), pessoas que trabalham no Colégio, que são comprometidas e que compartilham da busca pela justiça social em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, almejam que esta mesma consciência seja despertada nos alunos. Percebe-se a necessidade das visitas, da relação presencial, pessoal e afetiva entre os padrinhos e seus afilhados; uma relação de cuidado, fazendo “o bem sem olhar a quem”, buscando e encontrando sentido e significado em seu fazer “para e com os demais”.

Tudo isso só é possível com a reflexão sobre a experiência dentro do contexto da escola. É preciso que o aluno entenda a importância do projeto e que se sinta responsável pelo outro. Para ser efetiva, a ação tem que ultrapassar o sentido da caridade, da compaixão e piedade, e dar lugar ao sentido da justiça e da solidariedade. Precisa distinguir-se da bondade, que pode ser unilateral. Quando somos solidários, de certa forma vamos além da bondade, porque participamos de um movimento social nascente, que pode incluir duas ou mais pessoas.

Solidariedade, justiça e respeitabilidade. Solidariedade não só com os afilhados, mas com todas as pessoas. A solidariedade visa ao bem comum em detrimento do meu próprio bem. É o componente central da evangelização, em que é preciso ir além da compaixão. Ser agente de ações para modificar estruturas. Todos somos responsáveis por todos. Comprometidos com a ação e contemplativos na ação.

Desde então, o Apadrinhamento transformou-se em momentos de sensibilização, planejamento e execução de interativas que proporcionam o contato com o outro e a percepção de suas necessidades, apontando para a importância da vivência solidária e mudança de atitude no cotidiano...

Através do projeto é possível que cada criança amplie o seu mundo e sua compreensão da humanidade. É um convite para sair da sua realidade e ir à realidade do outro, esse espaço que é diferente do seu. Trata-se, então, de uma sensibilização para que o aluno sinta-se convidado e provocado a ser agente transformador na sociedade em que vive.

Deste modo, precisamos compreender a necessidade não só de aprender a ser solidário, mas também a necessidade social de estimular o aprendizado de outrem. Vasconcellos (2006) retrata que “há que descobrir que sua afirmação não significa (...) a negação do outro, mas que, ao contrário, a convivência com o outro o leva a potencializar-se e desenvolver-se”; ou seja, a solidariedade, sendo um processo de libertação social, de autoconhecimento coletivo, não é qualidade que se tem ou não, mas que se aprende e se ensina partindo das mais variadas condições sociais, dos mais variados ambientes.

Assim se dá a formação integral da pessoa humana para a ação, numa busca constante de doar-se, olhar o próximo para alcançar o Magis⁵. Ser mais para os demais.

A falta de solidariedade com os necessitados afetará, diretamente, a nossa relação com Deus (EG 114). Se alguém possui riquezas neste mundo e vê o seu irmão passar necessidade, mas diante dele fecha o seu coração, como pode o amor de Deus permanecer nele? (1Jo 3,17)

Desta forma, o Apadrinhamento estimula os alunos a empregarem seus “talentos” para o serviço aos demais e a verem neste serviço a efetivação de sua resposta ao amor de Deus.

O envolver-se com e neste projeto “Apadrinhamento” leva a educando a **sentir-se** valorizado, valorizando o outro, a **modificar-se**, modificando atitudes e pensamentos com relação ao outro, ao desconhecido.

4 Serviços de Apoio ao Ensino: SOP - Serviço de Orientação Pedagógica; SOE - Serviço de Orientação Educacional; SOREP - Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e de Pastoral; SOCE - Serviço de Convivência Escolar; e Serviço de Mídia Educação.

5 Magis” é um conceito fundamental na espiritualidade inaciana e na pedagogia dos jesuítas dela decorrente. Procede da consideração inicial dos Exercícios Espirituais, denominada “Princípio e Fundamento”. Segundo Arzubialde, o “mais” é a docilidade à vontade divina, assim como o mais da relação positiva do homem com as coisas.

A Pedagogia Inaciana vem ilustrar e desenvolver a cultura do **amor**, do **servir**, da **excelência humana**, da **vida** e da **ética**. Seguir os princípios que regem a Pedagogia Inaciana quer dizer, efetivamente, elevar o ser humano em todas as instâncias da **vida**: a família, o estudo, o transcendente, a justiça, a verdade, o trabalho, o amor, a união...

Cabe ressaltar que, por ser algo de toda a escola, a vivência do Apadrinhamento é muito esperada pelos alunos dos anos iniciais, em especial, pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental, os quais aguardam ansiosamente o ano seguinte, na expectativa de tornarem-se, de fato, “padrinhos”; vibram e se comprometem com a proposta, “pedagogia do cuidado”. Há, visivelmente, uma (trans)formação. Imbuídos deste espírito de solidariedade, cuidado e justiça, os alunos passam então a preparar os momentos de convivência e encontro.

A partir das reflexões em aula sobre o valor do 4º ano, a **solidariedade**, e sobre o sentido do ser inaciano, seguindo o exemplo de Santo Inácio de Loyola, são consideradas algumas etapas importantes deste projeto, as quais se fundamentam no Paradigma da Pedagogia Inaciana: Conhecer o contexto social em que os afilhados estão inseridos; Experienciar direta e indiretamente o contexto vivenciado por ambos os envolvidos, através da visita dos afilhados ao Colégio Anchieta e dos padrinhos às instituições apadrinhadas; Refletir sobre o projeto: a preparação (estou preparado?), o desenvolvimento (o que farei?) e a ação (o meu agir); Agir conhecendo a realidade dos afilhados, interagir com eles e avaliar as trocas, os resultados, sentimentos, vivências, estabelecendo relações com as suas vidas.

Desta forma, através de vídeos, folders, propagandas e consultas nos sites, busca-se também refletir sobre a situação de vida das pessoas da comunidade apadrinhada, os problemas mais graves detectados, questionando-se os seguintes pontos: De que precisam? Por que precisam? Que problemas tais carências trazem? De que precisam com maior urgência? De que forma se pode contribuir?

Das são as instituições apadrinhadas pelo 4º ano: **OSICOM** (Obra Social Imaculado Coração de Maria), que tem por missão promover a formação integral de crianças, adolescentes e adultos, segundo os princípios éticos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e capacitando-os para o exercício da cidadania; e **Pequena Casa da Criança**, que atende, por meio de diversos programas e projetos, crianças, jovens, idosos, famílias, prestando o apoio necessário para uma melhora na qualidade de vida.

O primeiro contato do ano letivo com estas instituições dá-se durante a Páscoa quando as turmas, motivadas pela História da Páscoa e pelo sentido da Vida Nova, responsabilizam-se pela confecção de cestos de Páscoa para os afilhados, utilizando material reciclado. A lembrança, onde são colocados bombons, é construída pelos alunos com materiais diversos. Ao encerrar-se o prazo para que todos colaborem, as instituições são convidadas a virem até o Colégio receber as doações.

Normalmente a instituição envia os representantes e um grupo de alunos os quais recebem dos alunos anchietanos os chocolates. Para este momento, cada turma da instituição apadrinhada confecciona um cartão para os padrinhos. É um momento de muita emoção e reconhecimento. Esta troca instiga nossos alunos a querer conhecer o restante dos afilhados e a esperarem dia a dia pelo encontro com todos.

A partir deste momento e dando continuidade, durante todos os momentos que antecedem a etapa seguinte, ou o encontro com os afilhados propriamente dito, ocorre a preparação e revitalização do projeto através de apresentação em **powerpoint** - Preparação sobre o que é ser **padrinho e madrinha**; Relação com a vida de Santo Inácio: “Em tudo Amar e Servir⁶”; e com o Valor do ano, **solidariedade**: “Mãos que acolhem⁷”.

Para este momento nos inspiramos no livro “O Pequeno Príncipe” e na frase: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint Exupéry). Ressaltamos aqui a impor-

6 Santo Inácio de Loyola.

7 Termo utilizado no 4º ano para desenvolver a identidade do Carisma e da Espiritualidade Inaciana, levando em consideração o valor trabalhado: Solidariedade.



tância de valorizar o que se cativa e a responsabilidade que necessitamos exercer com aquele que se torna importante em nossas vidas.

De posse das listas e do número de crianças em cada instituição, é chegada a hora de conhecer os nomes dos afilhados. Anteriormente cada aluno ficava responsável por uma criança, para ela escrevia uma carta apresentando-se e, durante o encontro, com ela interagia, brincava, cuidava... Contudo, devido a mudanças nas instituições e às ausências dos afilhados no dia do encontro, por motivos alheios a sua vontade, o que causava muita frustração em nossos alunos, a metodologia foi se adequando ao momento.

Passamos, então, para a modalidade turma apadrinha turma. Desta forma, cada turma do Anchieta é responsável por todos na turma apadrinhada. Em muitos momentos, devido ao número de alunos, uma turma do Colégio apadrinha mais de um grupo de cada instituição.

Este primeiro contato pessoal ocorre nas dependências do Colégio Anchieta. Os afilhados são encaminhados pelas equipes e recebidos pelos padrinhos nas salas de aula. Lá brincam, jogam e realizam atividades plásticas. Após este contato, ocorre a recreação nas áreas livres do Colégio: pra-cinha, campo e quadras, onde nossos convidados desfrutam do amplo espaço do Colégio e também de materiais diversos para as brincadeiras e jogos.

Este momento lúdico é o momento mais precioso e esperado pelos afilhados. É possível perceber, no encantamento com tudo e todos, no olhar, no sorriso e em cada abraço recebido, a gratidão por estarem ali. Da mesma forma, nossos alunos sentem-se responsáveis pelo cuidado, pelo carinho e afeto partilhado com os amigos que acabaram de conhecer.

Desta forma, colocamos em prática o que Santo Inácio nos ensina: uma maneira contemplativa de estar no mundo; ensina-nos a contemplar Deus, a operar na profundidade das coisas e a saborear “a infinita doçura e encanto da divindade e da alma, das suas virtudes e de tudo” (EE⁸, 124).

Logo todos retornam às salas para a partilha do lanche, preparado pelos alunos do Colégio; cada grupo encarrega-se de organizar cartazes para decorar o ambiente e de trazer um tipo de alimento para partilhar com os amigos. Após o lanche, permanecem na sala com jogos de mesa, desenho e pintura, atividades com massa de modelar ou filme.

Aproxima-se então o momento final deste primeiro encontro. Há muito afeto envolvido e com isso a dificuldade em despedir-se dos novos amigos. O mesmo acontece por parte dos afilhados. São abraços sinceros e, como cita James Martin: “Isso faz parte da obra fundamental de oferecer auxílio e é parte do chamado de todos” (2012, p. 224). As marcas desse encantamento são visíveis em todos os envolvidos, sejam eles adultos ou crianças, professores, funcionários e alunos.

Cada um é capaz de marcar a vida do outro, despertar no outro o seu melhor. Como podemos constatar no relato emocionante de uma aluna:

“Este projeto não foi só uma brincadeira com crianças carentes, foi um projeto acolhedor e solidário. Nós não fomos somente padrinhos ou madrinhas por um dia, mas sim abrimos nosso coração para dar carinho para crianças desconhecidas. Elas receberam nossas cartinhas e tiveram que imaginar como nós éramos. Fizeram um desenho em suas cabeças e nos criaram. Que alegria me deu naquele momento. Em mim e nos meus colegas também! Tratar de uma criança com muito carinho nos deixa melhor, pois sentimos que ela está bem. Para alguns esse projeto foi emocionante, foi legal, bonito e amigável, e deixou uma sensação boa. Para outros, esse projeto teve uma sensação inexplicável; uma marca deixada por crianças pequenas em nossos corações. Saber o que é responsabilidade não é tão fácil assim. Você pode saber do que a criança gosta, mas não sabe se é responsável o suficiente para cuidar dela. A alegria no rosto de uma criança pequena é muito bom de ver. Ainda mais se foi você quem a deixou alegre... sentir quando uma pessoa gosta de você! E agora estou aqui, sentada em minha mesa, escrevendo essa reflexão, e só posso dizer que este foi o melhor dia do ano na 4ª série! (Laura - Turma 42).

O primeiro contato pessoal é um exercício de cidadania, pois envolve as pessoas para além do seu campo de vivência, permitindo a transposição de barreiras e preconceitos em benefício do outro. Desde então, percebe-se que o Apadrinhamento é um meio para que haja maior conscientização do indivíduo diante do papel que ele desempenha na sociedade, além de despertar o sentimento de solidariedade.

A partir deste momento, deste contato inicial, as turmas intensificam o trabalho com os valores. Neste sentido, o Apadrinhamento visa contribuir para a construção de um propósito de vida alicerçado não só no aprendizado dos conteúdos acadêmicos, mas também na formação de atitudes, valores e virtudes que justificam a sua existência. De forma teórica e prática, o aluno é levado a refletir, assimilar e internalizar o valor respectivo ao ano, neste caso, a **solidariedade**.

Para isso, o 4º ano coloca em prática iniciativas em que os alunos entram em contato com os valores humanos por meio de temáticas contextualizadas nas atividades e vivências escolares.

Em entrevista à Revista Páginas Abertas, a professora Maria Helena Marques enfatiza:

Valores são saberes práticos, são referenciais internos que justificam nossas escolhas. São exercícios que nos humanizam na medida em que nos afastam do senso comum e nos aproximam do bom senso. Valores humanos, hoje e sempre, são aqueles que nos humanizam, ou seja, que nos ensinam, sobretudo, que tudo aquilo que nos aproxima do outro é infinitamente mais importante do que aquilo que nos afasta (MARQUES, Maria Helena Educação e Valores em Alta. São Paulo, Paulus, Ano 40, nº 61 Jan./Mar., 2015. 2015, p. 6).

Imbuídos dos valores responsabilidade, solidariedade, confiança, fraternidade, respeito e partilha, o projeto continua sua trajetória ao longo do ano, e durante as comemorações da Semana Anchieta⁹ ocorre o segundo encontro, desta vez mais carregado de significados do que o anterior, por ser o momento em que os alunos, padrinhos, saem em missão para conhecer a realidade na qual estão inseridos seus afilhados. Ocorre então a imersão nas realidades, a visita às instituições apadrinhadas.

A dinâmica do encontro se repete – acolhida, interativas, convivência, partilha do lanche e recreação –, porém o cenário não é o do Colégio Anchieta, mas, sim, o da Vila Conceição e/ou o da Vila Chocolate. Neste espaço e inseridos nesta realidade é possível perceber e sentir o que Pe. Pedro Arrupe¹⁰ dizia: “É necessário conhecer a realidade através da experiência, dedicar um tempo para caminhar pela periferia para conhecer de perto a realidade e a vida”. O contato real com os pobres é essencial.

Outro diferencial deste encontro é que os padrinhos presenteiam seus afilhados com um brinquedo seu. Tudo preparado com muito envolvimento entre professores, alunos e familiares, desde a escolha criteriosa do brinquedo, a partilha desta escolha com os colegas e a entrega deste aos afilhados (desapego).

O último momento de encontro do ano ocorre durante o encerramento do terceiro trimestre, com a celebração natalina. Novamente as crianças das instituições apadrinhadas vêm ao Colégio e, além da celebração, que conta com a apresentação de canções e músicas tocadas na flauta, outros momentos são propostos, desde brinquedos infláveis, hora do conto, atividades com tinta, massa de modelar, utilização dos diferentes ambientes do Colégio até o saborear de um delicioso sorvete ou um saboroso lanche, oferecido pelo Colégio, finalizando com a chegada do Papai Noel e a entrega dos presentes trazidos pelos padrinhos.

A relação de fé com Deus é comunitária e também pessoal; a comunidade educativa



9 Evento tradicional do Colégio que acontece anualmente em outubro e que proporciona uma parada nos estudos. Os anchietas têm uma semana de jogos, atividades culturais e integração entre as turmas.

10 Em 5 de outubro de 1965 foi eleito Superior Geral da Companhia de Jesus, permanecendo até 1983



num colégio da Companhia está unida por laços que não são meramente humanos: é uma comunidade de fé, e exprime esta fé através de celebrações religiosas ou espirituais apropriadas (Características da Educação da Companhia de Jesus, São Paulo, Edições Loyola, 4ª ed., 1998, p. 42, nº 67 e 68).

Cabe ressaltar que nada disso seria possível se não tivéssemos à frente deste projeto, como afirma Klein, educadores interessados no enfoque inaciano de educação, de modo a poderem assumir e testemunhar seus valores diante dos educandos. A pedagogia jesuíta é consciente de que sem a mística inaciana o seu trabalho educativo não se realiza com o vigor desejado.

O professor é modelo. É ele que é capaz de despertar o desejo de aprender aquilo que é ensinado, de acordar bons valores, de inspirar comportamentos e atitudes.

3. Conclusão

A busca constante em desenvolver um trabalho pautado em valores humanos e voltado para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade é o maior desafio deste projeto, que reflete os exemplos de vida e os ensinamentos de Santo Inácio de Loyola e de São José de Anchieta e insere alunos, familiares, professores e sociedade em uma partilha de conhecimento e consciência de responsabilidade social.

O primeiro passo para formar pessoas compassivas é dar-lhes a oportunidade de conhecer e fazer amizade com os pobres e marginalizados. Podemos mostrar vídeos em aula, podemos trazer apontamentos, sem o encontro intensivo com os pobres, não haverá mudanças duradouras. Quanto mais intensa for a experiência, mais benéfica será.

Percebe-se que tornar a experiência intensa não é uma tarefa fácil. Para um trabalho efetivo com a formação das virtudes e valores, é necessária a manifestação dos sentimentos e emoções, e, portanto, a afetividade contida nas relações entre as pessoas, umas com as outras e consigo mesmas.

Torna-se imperativa, portanto, a reflexão sobre a importância da construção dos valores do Evangelho, em especial, a solidariedade, o amor, a justiça, a paz, a honestidade, a sobriedade e a contemplação no cotidiano escolar, estendendo essa reflexão a toda a comunidade.

O Apadrinhamento, em todas as suas formas, habilita todos os envolvidos, educadores, famílias, alunos, afilhados “a exercitar sua capacidade humana de reinventar a vida, criando e recriando estratégias para transformar, continuamente, os desafios em conquistas”.

Todas estas vivências são investimentos afetivos, e a escola tem, pois, que promover e estimular seus alunos a irem além da compaixão, para chegarem à solidariedade, para serem agentes de mudança. Desta forma, os princípios inacianos refletem-se em **fazer**, ou seja, “**Tudo para a maior glória de Deus**”, agir para o maior desejo de Deus: amar, ser justo, viver para servir.

Referências

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Coleção Documenta SJ – 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Pedagogia Inaciana: uma Proposta Prática**. Coleção Documenta SJ – 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Decretos da 35ª Congregação Geral**: 16ª desde a restauração da Companhia. Coleção Documenta SJ. São Paulo: Loyola, 2008.

KLEIN, Luiz Fernando (1997). **Atualidade da pedagogia jesuíta**. São Paulo, Ed. Loyola.

KLEIN, Luiz Fernando. Proposta educativa da Companhia de Jesus. Alocução à comunidade educativa do Colégio Antônio Vieira (Salvador, B.A., 5/10/1992). In: Visita do Padre Geral ao Brasil. Alocuções e homilias. São Paulo, Ed. Loyola: 11-15.

_____. (1998). **A formação do professor à luz da pedagogia inaciana**. In: A pedagogia inaciana rumo ao século XXI. 2º Congresso Inaciano de Educação. São Paulo, Ed. Loyola: 129-158.

MARQUES, Maria Helena. **Educação e Valores em Alta**. Revista Páginas Abertas, São Paulo, Paulus, Ano 40, nº 61 Jan./Mar., 2015.

MARTIN, Jayme. **A sabedoria dos Jesuítas para quase tudo**. Espiritualidade para a vida cotidiana. Editora Sextante. Rio de Janeiro, 2012.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAPA Francisco / Exortação Apostólica do Papa Francisco: *Evangelii Gaudium – A Alegria do Evangelho*. Edições CNBB. 2013

Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina. Conferência de provinciais Jesuítas da América Latina. (PEC)

SIPEI Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In) *Disciplina. Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 16ª edição. Ed. Libertad. São Paulo, 2006.

<http://www.klickeducacao.com.br/bcoresp/bcorespmostra/0,5991,POR-1078-h,00.html> – acessado em 14/06/2015 às 9h46min.

<http://www.significados.com.br/solidariedade/> – acessado em 14/06/2015.

<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/solidario/> - acesso em 14/06/2015.



Pastoral no currículo: Recortes e possibilidades de espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores

Glaucio Luiz Mota*
Ana Maria Eyng**

Resumo

A Pastoral Escolar é animadora do processo de evangelização na educação católica. Essa proposta tem enfrentado uma crítica diante do paradigma catequizante, pois a identidade confessional e o diálogo com as outras manifestações religiosas podem não estar compreendidas no mesmo espaço e tempo da escola. A análise deste artigo tentará identificar as concepções de professores de uma escola católica, sobre como compreendem e participam desse movimento no currículo. Em que medida a Pastoral Escolar pode atualizar sua integração com o currículo, considerando a diversidade cultural e religiosa? Uma possibilidade para essa compreensão pode ser por meio do que apresento como: espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores. Essa abordagem pode favorecer o reconhecimento das manifestações religiosas e o debate ético que se provoca nesse movimento, e da integração entre os saberes pastorais e o conhecimento escolar. A ideia de espaçotempo fundamenta-se na Modernidade Líquida de Bauman (2001), e nas teorias pós-críticas de currículo apontadas por Silva (2014) e Eyng (2010), a fim de corresponder aos desafios indicados pelos professores.

Palavras-chave: pastoral escolar, currículo, espaçotempo.

Introdução

A Pastoral Escolar, juntamente com outros corresponsáveis na comunidade educativa, é animadora do processo de educação católica que, além de pedagógico, também é evangelizador. Diante do estado laico e do paradigma “catequizante”¹, algumas instituições católicas têm sentido a necessidade de atualizar e/ou reencontrar espaços e tempos da prática pastoral² no currículo.

Isso pode ser dar na abordagem do que estou propondo como *espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores*. Tal experiência pode se concretizar na medida em que se amplia a evangelização para além do Ensino Religioso como disciplina, para além da catequese formal, e dos momentos litúrgico-celebrativos.

1 Há algum tempo a educação católica sofre críticas pela imposição do catolicismo em algumas das suas propostas educacionais, seja por meio do ensino religioso, e de outros espaços de catequese oferecidos em suas escolas.

2 Ação organizada da Igreja no mundo por meio de processos de educação na fé.
*Assessor de Pastoral da Rede Marista de Solidariedade – Grupo Marista. Graduado em Pedagogia pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em Juventude, Religião e Cidadania pela FACASC – Faculdade Católica de Santa Catarina, Especialista em Doutrina Social da Igreja na Contemporaneidade pela PUCMinas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e Mestrando em Educação pela PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

** Orientadora)



Uma alternativa para efetivar essa intencionalidade é reconhecer as outras manifestações religiosas institucionalizadas e também as outras manifestações religiosas espontâneas. Além disso, reconhecer também os temas religiosos comuns que provocam o debate ético, e a integração dos saberes pastorais com os conhecimentos escolares-científicos e ainda, em meio a esses desafios, reafirmar a identidade da educação católica.

Educação católica e a pastoral escolar

Historicamente, as instituições educacionais católicas não só têm proporcionado uma educação de qualidade, mas em muitos casos desenvolve processos educativos em favor da emancipação dos sujeitos. Isso tem se dado por meio do empoderamento da comunidade educativa, favorecendo um olhar mais crítico e sensível sobre o mundo e sobre as relações humanas. “Por conseguinte, torna-se necessária uma educação que ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores” (FRANCISCO, 2013, n. 60, p. 33). Os valores cristãos têm sido uma das fontes principais para a ação pastoral.

Juntamente com os conteúdos determinados pelas disciplinas, a educação católica oportuniza a transversalidade dos valores cristãos em todos os processos do seu currículo. Em boa parte das instituições católicas educacionais há uma organização que possui estrutura e capital humano para dinamizar e animar as ações evangelizadoras de suas escolas, contribuindo para a transversalidade dos valores cristãos mencionada. Segundo Junqueira:

A Pastoral Escolar poderá vir a ser no cotidiano escolar não apenas um conjunto de atividades, responsável por um calendário abarrotado de celebrações, encontros e outras ações, mas pela evangelização que atinja o coração dos alunos, professores, funcionários e famílias. Ou seja, uma concretização da proposta de Evangelho que inunde os corredores, as salas, sobretudo as pessoas, que partilham do convívio na instituição que porta o título de uma “Escola Confessional”. (2003, p.10)

A Pastoral Escolar materializa a ação evangelizadora, e promove a transversalização dos valores cristãos por meio de processos, projetos e ações na escola católica. O que as propostas de educação católica têm demonstrado é que essa transversalização pode acontecer não integrada ao currículo e aos demais processos pedagógicos. Isso porque a linguagem da evangelização tem sofrido críticas por não conseguir dialogar com algumas das novas exigências culturais e religiosas dos educandos, famílias, e demais atores da comunidade educativa. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar: em que medida a educação católica tem atualizado e potencializado seu diálogo com a diversidade cultural?

Diversidade cultural no currículo

A concepção curricular que fundamenta esse artigo tentará romper com a ideia que compreende o currículo somente como uma grade de disciplinas. “O currículo não é só isso; é tudo isso em interação com os sujeitos sociais e históricos que nele projetam seus anseios e interesses e lhe dão vida e significado” (EYNG, 2010, p.14). Por consequência, o currículo é produtor de identidades, ou seja, é também o documento de identidade da escola, é autobiográfico, é a vida da escola (SILVA, 2014, p.150).

Isso pode nos apresentar a possibilidade de criação e implementação de políticas de currículo que favoreçam o tempo, mas também o espaço de encontro das identidades culturais e sociais. Esse posicionamento explicita a opção desse artigo pela teoria pós-crítica de currículo. Segundo Eyng:

Na perspectiva pós-crítica, fazem-se necessário a elaboração, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento constante de propostas pedagógicas capazes de estabelecer o diálogo entre as culturas ou, em outras palavras, efetivar uma educação intercultural. (2010, p. 116)

Essa tendência, que aponta para o enfrentamento das intolerâncias, dos preconceitos, da falta de reconhecimento e de diálogo com as diferenças, faz a opção pela diversidade cultural como um princípio das políticas de currículo. De certa forma, podemos identificar isso na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Todavia, a relação entre a diversidade cultural e a diferença precisa ser discutida, pois segundo Elizabeth Macedo, o debate da crise no campo da diversidade pode “garantir a força de um determinado discurso sobre currículo e legitimar a exclusão de outras significações” (2013, p. 445). Ademais, é preciso conduzir criticamente esse debate da diversidade cultural para que não se torne somente uma mera intenção de considerar a multiplicidade de culturas, mas sem qualquer ou pouco reconhecimento e diálogo sobre e com elas.

Essa preocupação terá muito sentido quando, ao teorizar a diversidade cultural, tivermos o cuidado de não omitir suas mais variadas diferenças, e as religiosidades³ podem ser uma dessas diferenças. Portanto:

Neste contexto, a religião torna-se um fator de escolha em uma sociedade que enfatiza inúmeras possibilidades de escolhas, mas reduz acessos e oportunidades. Essas informações indicam a necessidade de novas abordagens e técnicas de pesquisa para compreender melhor no que consiste a singular (e internamente diferenciada) experiência religiosa desta geração. (NOVAES, 2004, p.328)

A materialidade dos valores religiosos se constitui de formas diversificadas, pois apesar das pessoas terem uma religiosidade, elas nem sempre seguem uma religião enquanto instituição, ou por vezes, há um sincretismo religioso⁴ evocando novas formas de religiosidade. Ainda há o não-religioso⁵ nesse conjunto de desafios. Isso reforça a afirmação de Novaes acima, sobre a necessidade de diferentes abordagens no reconhecimento e na pesquisa das religiosidades, sobretudo no âmbito escolar, como estou apontando nesse artigo.

Cabe perguntar então: como a Pastoral Escolar pode dar conta da necessidade do reconhecimento das manifestações religiosas, sem desconsiderar a identidade confessional da educação católica?

Um recorte da compreensão sobre a pastoral no currículo

A escola de Ensino Fundamental II que serviu de campo para essa pesquisa, pertencente ao Grupo Marista (Província Marista Brasil Centro Sul) que compreende unidades distribuídas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal. A unidade escolhida é de característica social, situada num contexto de vulnerabilidades socioeconômicas, no qual

³ De acordo com as ideias de Georg Simmel, a religiosidade cria a vida religiosa e por consequência cria a religião, assim com a sociabilidade cria a relações em sociedade (CIPRIANI, 2007, p. 121).

⁴ O fenômeno do sincretismo, visto em toda a sua amplitude, não limita ao encontro de duas religiões, mas pode também acontecer entre duas culturas ou mesmo entre uma religião e uma cultura (MIRANDA, 2001, p.109 e 110).

⁵ De acordo com Simmel (2009), mesma que a pessoa não participe de uma religião, ela tem uma religiosidade inerente, mesmo que não seja ligada a um “deus” de características religiosas.



seus atendidos possuem um perfil cultural e religioso significativamente diversificado. A escolha por uma escola marista⁶ se deu pelo motivo do meu vínculo com essa instituição, logo, a análise da pesquisa trás exclusivamente um recorte da educação católica, uma vez que esse recorte contempla somente uma parte do todo que ela representa.

Dessa forma, a análise descritiva⁷ fará a opção em focar no reconhecimento das concepções de professores do Ensino Fundamental II. Foram entrevistados em torno de 50% de professores (4) de uma única turma de 6º ano e 50% de professores (5) de uma única turma de 9º ano.

1. Pesquisa com os professores:

Apresentarei aqui os posicionamentos dos professores, com os quais apliquei o questionário que abordou as seguintes questões:

- O que é pastoral no currículo?
- Você trabalhou algum tema de pastoral nesse trimestre⁸ no seu planejamento?
- Quais temas de pastoral você trabalhou nesse trimestre no seu planejamento?
- Cite o conteúdo e o(s) tema(s) de pastoral e a metodologia para fazer a transposição didática com a sua disciplina.

Na sequência, demonstrarei os dados da pesquisa e a minha análise sobre os dados.

Sobre a pergunta: O que é pastoral no currículo?

Sobre a pergunta: O que é pastoral no currículo?



Os dados apresentam uma predominância pelo entendimento que a prática pastoral promove os valores no cotidiano na escola. Essa compreensão é bem comum, mas que pode demonstrar certa relativização da Pastoral Escolar, ou por entender que a pastoral já está subentendida em todas as ações da escola, ou que ela é a única que tem propriedade didática sobre esses valores.

A integração entre temas e disciplinas com 13% das repostas, aparece aqui com um interessante aceno para a desafiadora transposição didática entre os saberes pastorais e os conhecimentos científicos e escolares. Precisa-se entender que tipo de integração é essa apontada pelos professores, e se dela pode-se ampliar as transposições, que no caso da escola pesquisada, é relatada pela coordenação pedagógica como um campo para ser desenvolvido.

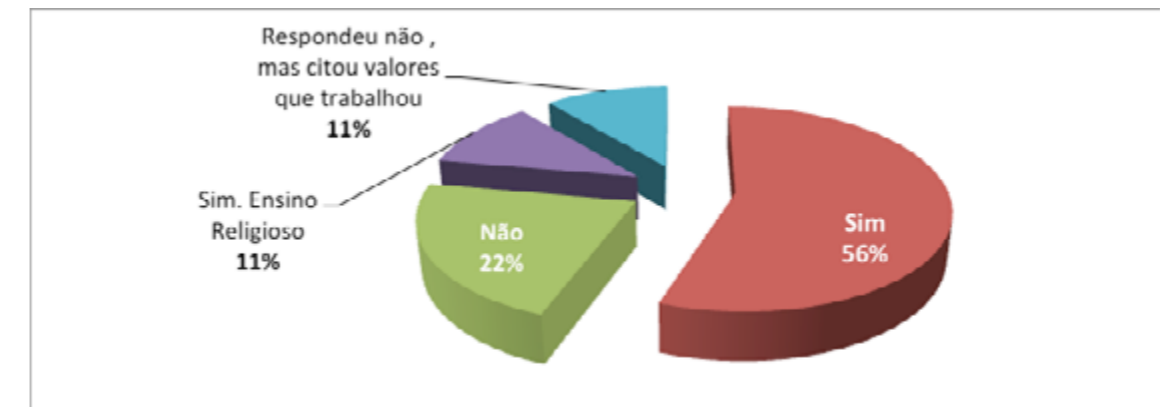
As questões: fé e cultura, e o entendimento da pastoral no currículo como uma ação institucional, pressupõem o cuidado para o equilíbrio entre essas duas questões.

⁶ A Educação Marista nasce da Congregação dos Irmãos Maristas fundada na França, por Marcelino Champagnat em 1817. Seu carisma é evangelização de crianças e jovens por meio da educação, harmonizando fé, cultura e vida. Hoje, os maristas estão presentes em 79 países (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS DAS ESCOLAS, 2003).

⁷ Não se trata de meramente listar elementos descritivos, mas de mostrar quais vínculos existem entre esses elementos, os quais constituem elementos concretos da estrutura social subjacente que devem ser desvelados. (ALAMI, DESJEUX e GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p.123)

⁸ Primeiro trimestre de 2015.

Sobre a pergunta: Você trabalhou algum tema de pastoral nesse trimestre no seu planejamento?

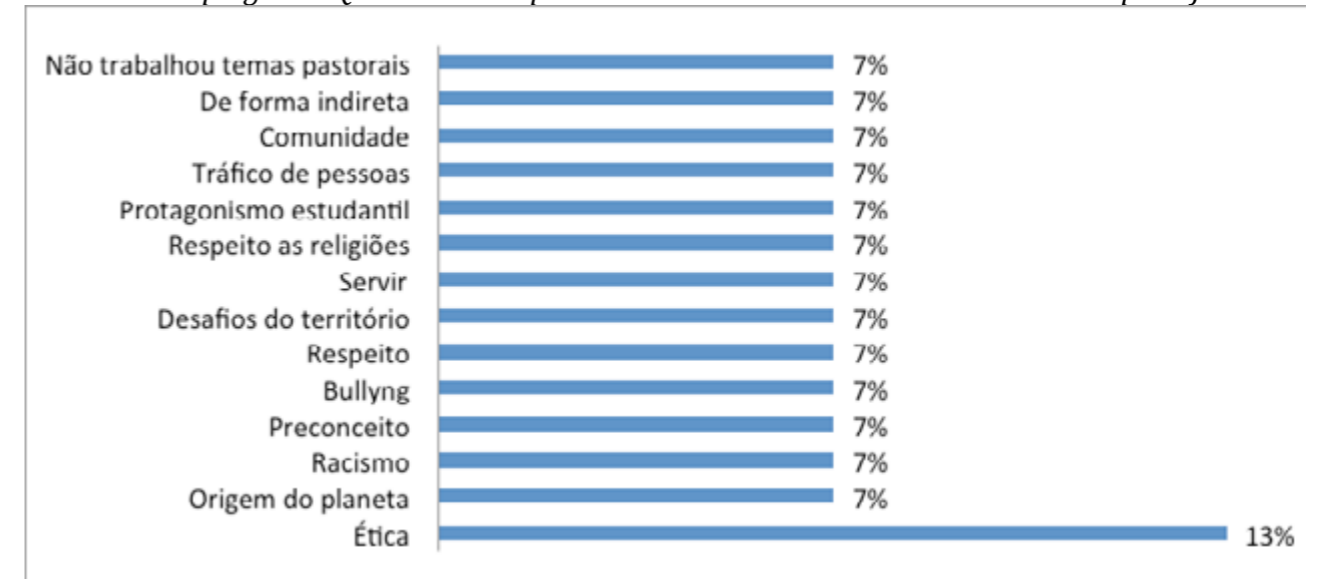


Tais dados apontam dois aspectos relevantes: o primeiro que apresenta um pouco mais da metade dos professores (56%) que trabalhou algum tema pastoral nas suas aulas, e o segundo, sobre o ensino religioso.

Em relação ao primeiro aspecto, ele revela que possivelmente os professores ainda não tenham clareza do que é evangelizar e do que é fazer pastoral na escola católica. Pode não haver o entendimento de que evangelizar é um ato de amor, muito mais do que falar especificamente de uma religião.

Já o segundo aspecto, pode trazer o paradigma catequizante que, por mais que se queira negar, ainda é praticado por professores da disciplina de Ensino Religioso, ou entendido dessa forma pelos educandos e familiares. Talvez não seja o caso dessa escola pesquisada, mas é algo a ser considerado.

Sobre a pergunta: Quais temas de pastoral você trabalhou nesse trimestre no seu planejamento?



Cabe aqui apontar a pouca predominância e diferenciação de temas apontados, que podem ser analisados como um caso a parte, ou como um fenômeno de falta de clareza sobre o que pode ser considerado um tema pastoral. Essa falta pode acontecer tanto da parte dos professores, como de quem pensa a pastoral. Ou ainda, isso pode demonstrar certa visão interdisciplinar interessante entre a prática pastoral e a pedagógica, mas que precisa ser qualificada no momento da transposição didática.

A última questão trata o seguinte: Cite o conteúdo e o(s) tema(s) de pastoral e a metodologia para fazer a transposição didática com a sua disciplina. Foram citados:



- Debate: ciência e fé
- Debate: religião e a cultura popular
- Campanha da Fraternidade
- Dinâmica: cooperação e dificuldades
- Debate: escravidão e tráfico humano
- Debate: ética e política
- Saída de campo: comunidade e bem comum

A qualidade das transposições indicadas pode sugerir que a dificuldade maior nesse processo nem sempre está mais no professor do que na Pastoral Escolar. Provavelmente essa dificuldade seja mais identificada na Pastoral Escolar. Mas mesmo que não esteja, há uma histórica dificuldade de professores em trazer os temas pastorais, que são muito subjetivos, para a concretude do seu planejamento. Por outro lado, a Pastoral Escolar, em muitos casos, possui uma fragilidade pedagógica, que dificulta a transposição didática entre os saberes pastorais e os conhecimentos científicos e escolares.

Espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores

Uma tendência que as políticas de currículos têm indicado é o reconhecimento das experiências sociais do cotidiano escolar (SILVA, 2014), e para isso, o rompimento com a tendência de separação entre cultura e conhecimento vai se configurando como um desafio favorável, pois estes dois aspectos são indissociáveis. Logo, se as religiosidades e as religiões produzem conhecimento e cultura (TILLICH, 2009, p.83), também precisam ser reconhecidas no currículo como tal.

Uma consideração importante a se fazer para tal reconhecimento trata sobre a hegemonia que o catolicismo exerceu e ainda exerce na educação. Parece ainda persistir o paradigma catequizante⁹ presente na educação, podendo dificultar a atualização e o fortalecimento da evangelização nas escolas católicas. A pesquisa mostrou que 32% dos professores não fazem a transposição didática dos saberes pastorais com as suas disciplinas, o que pode reforçar essa tendência.

Todos os temas relacionados a educação, sejam eles os determinados pelas disciplinas, ou sejam os relacionados às culturas dos estudantes e do território em que a escola está inserida, precisam ter o mesmo nível de importância e problematização. Macedo nos diz o seguinte:

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. (2006, p. 289 e 290).

Nesse cenário, o papel da Pastoral Escolar pode ser o de favorecer espaçotempos que garantam o respeito e o diálogo com outras manifestações religiosas, ao mesmo tempo em que se perpetue a identidade confessional da educação católica em suas escolas. O que apresentarei na sequência, é uma descrição do que chamo de espaçotempos curriculares educativo-evangeliza-

⁹ A imposição do catolicismo em algumas escolas, sejam elas privadas ou públicas, ainda é um grande desafio, frente ao estado laico.

dores em resposta aos problemas e aos desafios referidos.

Farei a opção epistemológica em focar nas ideias de Bauman (2001) ao conceituar o que ele descreve como tempo/espaço.

Em “Modernidade Líquida”, o autor trata do tema trazendo elementos da modernidade, que ele descreve com a “era hardware”, sendo esta época “obcecada pelo volume” material. Indo até a contemporaneidade, que ele chama de “era do software”, encontra-se o tempo da eficácia, ou seja, da volatilidade, da “modernidade leve”. Segundo Bauman:

O ponto de interrogação moveu-se do lado dos meios para o lado dos fins. Se aplicado à relação tempo-espaço, isso significa que, como todas as partes do espaço podem ser atingidas no mesmo período de tempo (isto é, em “tempo nenhum”), nenhuma parte do espaço é privilegiada, nenhuma tem o “valor especial”. (BAUMAN, 2001, p. 137).

Vivemos na época da instantaneidade no qual as certezas são relativas, os processos e as vivências são intensas e ao mesmo tempo efêmeras. Sensações de incompletude, de tempo perdido, mas também de desinteresse e falta de referência. “E em verdade a consequência lógica da irrelevância do espaço ainda não se realizou plenamente, como também não se realizou a leveza e a infinita volatilidade e flexibilidade da agência humana” (BAUMAN, 2001, p. 138). Dessa forma, a fluidez das relações revela certa liberdade contrastada com a incerteza, pois existem pessoas e instituições que regulam e controlam o movimento do outro. Consequentemente:

A dominação consiste em nossa própria capacidade de escapar, de nos desengajarmos, de estar “em outro lugar”, e no direito de decidir sobre a velocidade com que isso será feito – e ao mesmo tempo de destituir os que estão do lado do dominado de sua capacidade de parar; ou de limitar seus movimentos ou ainda torná-los mais lentos. (BAUMAN, 2001, p. 139).

Nesse ponto, ainda nos encontramos no que Bauman chama de “modernidade pesada”, ou seja, apesar de toda a fluidez da atualidade, alguns continuam presos ao modelo conservador de controle humano de outras épocas. Os espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores procurarão levar em conta essas relações, a fim de problematizá-las tentando romper com esse modelo, e estabelecendo novas relações.

Apesar do neologismo¹⁰ que optei para escrever espaçotempo, em detrimento da forma de Bauman (espaço/tempo ou espaço-tempo), a descrição sobre o conceito que o autor trouxe contemplam a necessidade epistemológica desse artigo. Mas isso não quer dizer que seja a única fonte sobre o tema, pois não quero esgotá-lo em favor de outras inferências futuras, mas de todo modo serviu como ponto de partida para essa análise.

Sendo assim, a opção pelos espaçotempos curriculares corresponde a uma necessidade metodológica de maior aproximação com a prática da Educação Católica que, nem sempre, os temas, os eixos e os elementos relacionados nos planos institucionais de ação pastoral, podem dar conta de se materializar no cotidiano e de suprir os desafios da Pastoral Escolar.

A descrição desses de espaçotempos curriculares já teve um ensaio realizado por mim no artigo: “Escola, transcendência e religiosidades: Espaçotempos da manifestação da espiritua-

¹⁰ Os Maristas no Brasil, em sua publicação: “Projeto Educativo do Brasil Marista”, apresentam a escola como um espaçotempo de educação (em forma de neologismo). “Os espaçotempos da educação marista são polissêmicos e polimorfos, possuem uma multiplicidade de sentidos e formas. Isso implica levar em conta que os espaços, tempos e relações são significados e organizados de forma diferenciada pelos seus sujeitos, dependendo da cultura e dos projetos dos diversos grupos sociais neles existentes” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 53 e 54).



lidade no currículo pedagógico” (MOTA, 2014), apresentado na XVIII Semana de Educação do CPLT/UFMS, com enfoque mais amplo, para além da educação católica. Além desse ensaio, essa temática dos espaçotempos curriculares e das religiosidades, são temas do meu projeto de pesquisa do Mestrado em Educação pela PUCPR, que tem como título: “Currículo e os espaçotempos das religiosidades – O reconhecimento das manifestações religiosas no ensino fundamental como expressão da diversidade cultural na escola”.

Diferentemente, aqui nesse artigo os espaçotempos curriculares serão descritos num campo mais restrito de educação católica. São esses os espaçotempos propostos: 1) do testemunho das religiosidades, 2) da transposição entre os saberes pastorais e escolares, 3) do ecumenismo e do diálogo interreligioso, e 4) da confessionalidade católica. Nessa descrição dos espaçotempos curriculares educativo-evangelizadores, os relacionarei com as teorias pós-críticas de currículo abordadas por Silva (2013).

1. *Espaçotempo do testemunho das religiosidades*

Os atores da comunidade educativa possuem alguma forma de religiosidade conforme Simmel (2009). Como ponto de partida para compreensão desse espaçotempo, as religiosidades podem ser entendidas como uma categoria dentro da diversidade cultural, conforme indicativos das políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 2013).

Diante desse pressuposto, o espaçotempo do testemunho religioso é onde pode acontecer o encontro espontâneo das religiosidades, o que na etnografia¹¹, podemos compará-las como se fossem subculturas urbanas, sendo esta uma das tendências dos Estudos Culturais (SILVA, 2014, p. 134 e 135). Nessa lógica, as religiosidades como subculturas, produzem e podem produzir conhecimentos. Portanto, esse espaçotempo teria o papel de identificar e promover epistemologias religiosas e culturais, pois elas são fruto de construção social que emanam das experiências religiosas pessoais.

Para Silva: “A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos de sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer hegemonia” (2014, p. 134 e 135). Nesse contexto cultural, as religiosidades individuais buscam seu reconhecimento na perspectiva de contrapor preconceitos, de se situar e de buscar espaço e tempo nessas relações de poder.

2. *Espaçotempo da transposição entre os saberes pastorais e escolares*

Aqui se provoca para que os saberes pastorais possam se relacionar com os demais componentes curriculares, contribuindo no fomento da ética no currículo e na produção de novos saberes, numa dialética pós-moderna. O movimento aqui é de transposição e sequência didática, no sentido de transformar os temas abordados pela pastoral em conhecimento escolar.

A proposta nesse espaçotempo é evidenciar as linguagens e as significações dos saberes acumulados pelas práticas pastorais da Igreja, na intenção de materializá-las no currículo. Isso pode se concretizar por meio de projetos, ações, acordos pedagógicos e planejamento, com cuidado para evitar a catequização.

Segundo Silva: “O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno” (2013, p. 112). Nessa perspectiva o paradigma catequizante pode encontrar um contraponto nesse espaçotempo, pois os saberes de pastoral não teriam papel totalizante, mas de total diálogo e colaboração com os outros saberes.

3. *Espaçotempo do ecumenismo e do diálogo interreligioso*

Esse espaçotempo pressupõe a valorização das identidades culturais e religiosas em suas manifestações particulares. Não só pelo fato do Brasil ser um Estado Laico, mas também por ou-

tros fatores, as religiosidades provocam relações de muita tensão. Muitas religiões por conta de suas divergências doutrinárias não dialogam e não convivem fraternalmente, e ainda, há também o desafio de considerar os agnósticos, os não-religiosos, os ateus, entre outros. Além do mais, existem religiosidades que sofrem preconceito e são “demonizadas”, a exemplo das religiões de matriz africana e indígena, sendo um resquício da opressão colonizadora sobre as culturas advindas da escravidão.

Outros conflitos existem entre os diferentes modelos de Igreja seja de cunho católico ou não católico, diante da diferença entre o cristianismo europeu e o latino, que corresponde a influência das religiosidades indígenas e africanas construída no continente sul-americano.

O cenário nesse espaçotempo também é de relações de poder, mas com enfoque pós-colonial. Silva afirma que:

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (2014, p. 126)

O enfoque nesse espaçotempo precisa ser na perspectiva não somente de aceitação e de tolerância, mas de como a escola dará condições para que os diferentes grupos tenham o apoio e as condições para que suas religiosidades se manifestem na escola e a partir da escola, como um componente identitário do currículo.

4. *Espaçotempo da confessionalidade católica*

Como já citado o currículo produz identidade e “(...) faz ser o que somos” (SILVA, 1995, p. 196). A educação católica tem sua identidade e pedagogia demarcada, mas que também disputa espaço no currículo. São narrativas singulares que por vezes são hegemônicas, e por outras vezes podem não ser. “Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (SILVA, 1995, p. 195). Aqui nesse espaçotempo, os sujeitos, os grupos, e as instituições, se permitem sustentar suas particularidades. No caso da educação católica, será o espaçotempo em que se cultiva sua identidade no campo litúrgico, catequético, sacramental, e de anúncio do evangelho.

No espaçotempo da confessionalidade católica, por mais que se permita ser particularmente confessional, as relações e a participação nesse espaçotempo deve ser espontânea e não por imposição, uma vez que no Brasil o Estado é laico. Esse é o espaçotempo em que os estudantes, professores, demais colaboradores, famílias e comunidade em geral, buscam aprofundar sua fé no catolicismo por meio de projetos, grupos de reflexão, na celebração eucarística, entre outras ações evangelizadoras.

Proposições e considerações finais

A Pastoral Escolar tem um importante papel de atualizar e de fortalecer a integração dos saberes de pastoral com o currículo, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola católica precisa garantir sua identidade, a ação pastoral tem demonstrado que, em certos aspectos, precisa se “pedagogizar” ou se “repedagogizar” para efetivar essa integração. A qualidade das ações e transposições apontadas pelos professores pressupõe que esse é um grande desafio para a Pastoral Escolar, uma vez que na maioria dos casos, agentes de pastoral não possuem experiências anteriores no campo da educação escolar.

Essas aproximações podem se dar em variados espaçotempos na escola. Didaticamente

11 Silva (2013) também aborda esse conceito.



apontamos alguns desses espaçotempo como sugestão para esse movimento de alteridade escolar.

Como justificativa da proposta dos espaçotempos educativo-evangelizadores e num exercício de síntese, aponto os seguintes desafios indicados pela pesquisa:

- Relativização da pastoral escolar;
- Pouca clareza de como fazer a transposição didática;
- Diálogo intercultural, ecumênico e interreligioso;
- Perenidade da educação católica.

Obviamente há outros enfoques, outras perguntas e análises que podem ser explorados para qualificar esse necessário debate. Um exemplo seria o de fazer outro recorte para ver as repostas distintas entre escolas sociais e colégios que atendem outras classes sociais. Também seria interessante que se ampliasse a pesquisa para toda a comunidade educativa: educandos, famílias, e também para toda uma rede, tendo em vista, outros parâmetros que consolidem a importância dessa temática.

Uma necessidade de abordagem que pode ter ficado evidente é a necessidade de que a Pastoral Escolar esteja mais aberta a diversidade cultural, a exemplo da proposta de análise religiosa sobre cultura indicada por Paul Tillich (2009). Ou também, no diálogo necessário entre ciência e a religião, conforme as ideias de Ian Barbour (2004). Além do debate ético e a aproximação entre o que há de comum nas religiosidades, de acordo com a teologia do pluralismo religioso de Claude Geffré (2013). Esse autor indica que haja uma maior relação entre as verdades das religiões, superando a hegemonia das verdades religiosas absolutas, entendendo-as como verdades relacionais.

O fato inegável é que a pastoral está no currículo da educação católica, mas precisa constantemente atualizar e potencializar essa integração. Cabe à escola católica entender quais são as mais prudentes estratégias educacionais para tornar essa experiência significativa na comunidade escolar, contemplando a diversidade cultural e religiosa, mas sem perder de vista a perenidade da identidade da educação católica.

Referências

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARBOUR, Ian G. **Quando a ciência encontra com a religião**. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23/05/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 15/05/2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CIPRIANI, Roberto. **Manual de sociologia da religião**. São Paulo: Paulus, 2007.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Ibepex, 2010.

FRANCISCO. **Evangelii Gaudium**. São Paulo: Paulinas, 2013.

GEFFRÉ, Claude. **De babel a pentecostes: ensaios de teologia inter-religiosa**. São Paulo: Paulus, 2013.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS DAS ESCOLAS. Comissão Internacional de Educação Marista. **Missão educativa Marista: um projeto para o nosso tempo**. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

_____. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MIRANDA, Mario de França. **Inculturação da fé: uma abordagem teológica**. São Paulo: Loyola, 2001.

MOTA, Glaucio Luiz. Escola, **Transcendência e Religiosidade: Espaçotempos da Manifestação da Espiritualidade no Currículo Pedagógico**. In: XVIII Semana de Educação do CPLT/UFMS, 11., 2014, Três Lagoas. Anais... Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. 1 CD.

NOVAES, Regina. **Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos**. Notas preliminares. Estudos Avançados, v. 18, n. 52, p. 231-330, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TILLICH, Paul. **Teologia da cultura**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: Nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.



Convivendo com as diferenças

José Carlos Pereira*
Ingrid Roussenq Fortunato Martins**

Resumo

O presente trabalho é fruto de um projeto denominado ADM Pastoral, que teve como objetivo envolver os colaboradores que trabalham no apoio educacional e setor administrativo, no sentido de conscientizá-los em relação ao seu fazer diário e esse fazer consolida-se na missão educativa de que eles fazem parte. O projeto iniciou em 2014 e participaram 33 colaboradores que trabalham no atendimento do público externo e interno do Colégio Marista Criciúma. Os temas trabalhados foram voltados aos valores maristas, cristãos e humanos. Os encontros aconteciam quinzenalmente, em dois horários, para atingir o maior número possível de participantes. O projeto continuará em 2015 com melhorias pontuadas pelos participantes.

Palavras-chave: pastoral, evangelização, gestão.

Introdução

É missão da escola católica apresentar Jesus Cristo como resposta significativa à vida da sociedade, respeitando o contexto e sua pluralidade. Dessa forma, é necessário vivenciar, no contexto escolar, a acolhida, a compreensão e o diálogo, valorizando as riquezas que todos trazem, sem perder a identidade institucional. A Pastoral do Colégio Marista Criciúma busca cumprir a missão de evangelização, por meio da formação de seus educadores, no sentido de que cada um possa se responsabilizar pelo pastoreio de outro, atingindo assim a toda a comunidade escolar.

Um dos projetos que contribui para a concretização dessa missão é o ADM Pastoral, o qual tem por finalidade envolver os colaboradores que trabalham no apoio educacional e no setor administrativo, conscientizando-os de sua participação ativa no currículo escolar.

Os professores maristas já tinham bastante contato com as formações pastorais, mas o grupo de apoio, que contempla a manutenção, setor administrativo e setor educacional, participava de atividades evangelizadoras de responsabilidade institucional, apenas uma vez por ano. Hoje, a atividade alcança 33 pessoas, dos 160 funcionários que trabalhavam na escola em 2014.

Sabe-se que a escola católica é um espaço de formação integral, mas é necessário haver um posicionamento político em querer educar para a integralidade. O jeito marista de educar não prioriza apenas os aspectos acadêmicos, apesar de serem muito importantes, pois o aluno se beneficiará dele para optar na sua formação profissional. Mas essa dimensão não é a única a ser trabalhada, pois trabalha-se também as dimensões pessoal e social, como importantes para a formação dos sujeitos.

*Diretora Educacional Colégio Marista Criciúma

**Coordenador de Pastoral Colégio Marista Criciúma



Ao entrelaçar projetos voltados aos funcionários com as necessidades de trabalho cotidianos, o Colégio reafirma seu ideal educativo evangelizador, bem como as características prioritárias da missão educativa marista, que é formar integralmente os sujeitos, dando-lhes oportunidade de serem protagonistas.

Adm pastoral e o convívio com as diferenças

No contexto da missão, o **ADM Pastoral** estrutura-se a partir de um processo dinâmico, reflexivo e dialogal, no qual os colaboradores deixam sua impressão sobre a missão, fazendo-a e sendo feitos por ela. É um lócus coletivo, criador de práticas e políticas educativas que são assumidas com responsabilidade, não deixando apenas aos professores, mas compartilhando com todos que se entregaram à educação e evangelização.

De acordo com o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), o qual orienta a estrutura organizacional, a gestão das escolas e os processos educativos, a intencionalidade das ações e projetos é necessária, pois é pautada nas dimensões política, pedagógica e pastoral, trazendo um compromisso sociopolítico. Nenhuma ação é neutra, pois seus resultados, por mais passivos que sejam, possuem consequências relativas à ação realizada. Dessa forma, as intencionalidades pedagógicas relativas a uma educação de qualidade, intercultural e evangelizadora para crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto contemporâneo, precisam ser refletidas no contexto diário da instituição.

A corresponsabilidade dos sujeitos da educação abre espaço para a análise, o debate e o engajamento, potencializando a aprendizagem política, não apenas dos alunos e professores, mas também dos outros colaboradores que trabalham na instituição. Este princípio implica capacidade de tomada de decisão, concretização das ações, compromisso com a missão institucional e qualificação de processos e das práticas educativas.

O Projeto **ADM Pastoral** corrobora o sonho do fundador do Instituto Marista, Marcelino Champagnat, que era de educar amorosamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos e todas as culturas, destacando o amor de Jesus por eles. Mas para que esse sonho se concretize, faz-se necessário o compartilhamento de utopias e sonhos, abertura de coração e flexibilidade de pensamento. Exige ainda que cada sujeito marista se reconheça como evangelizador e evangelizado, responsabilizando-se pela missão, a partir e suas próprias vocações e de seu papel de pertença ao Instituto.

A prática pedagógica marista objetiva a promoção do diálogo entre as ciências, a sociedade e as culturas, sob uma perspectiva cristã da realidade e, dessa forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las, traçar caminhos e modos de enfrentar as problematizações. Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considera a integralidade de um movimento, que harmoniza fé, vida e cultura. Ao mesmo tempo, precisa valorizar a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção de relações justas, bem como incorporar diferentes conhecimentos, saberes e linguagens no conjunto de suas metodologias, sejam elas com alunos, familiares e colaboradores, pois um currículo não se faz apenas com os discursos escritos, mas também oralmente e por meio de nossas ações. Nessa perspectiva, a pedagogia marista busca integrar formação ética, afetiva, social, política, cognitiva e religiosa.

“O jeito de educar se fundamenta em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo. Desenvolve o espírito de pertença, o “sentido do outro” e apresenta a solidariedade como

“virtude cristã dos nossos tempos”, amparada na ética da espiritualidade” (Projeto Educativo, p. 43).

A pedagogia marista apresenta um estilo educativo próprio, diferenciando-se pela **presença, pelo espírito de família, pela simplicidade, pelo amor ao trabalho e pelo agir à maneira de Maria**. Ou seja, o jeito marista de educar pressupõe o exercício do amor, da evangelização, da solidariedade e da constante busca por práticas criativas e significativas que atendam às exigências formativas do estudante, considerando sua realidade.

A presença como característica marista e a entrega pessoal são elementos essenciais, pois envolvem a comunidade educativa em um movimento que fomenta a confiança e a partilha, na prática cotidiana da escuta e do diálogo. A presença transpõe o espaço-tempo escolar e exige do educador, além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, postura atenta às demandas diárias, atuação incentivadora e coerência entre o discurso e a ação. A presença junto às crianças, adolescentes, jovens e adultos concretiza-se, portanto, em uma relação baseada no afeto, propiciando um clima favorável à aprendizagem, à apropriação de valores humanos e cristãos e à maturidade pessoal. Essa presença deve ser evidenciada por todos os educadores que se assumem maristas.

O espírito de família reflete sobre a convivência e implica uma relação fraternal entre os integrantes da comunidade educativa, desafiando a escola a ser espaços-tempo de construção de relações interpessoais, de confiança recíproca, de perdão, de diálogo, de alteridade e de corresponsabilidade. O objetivo é viver em família sem perder o respeito e o profissionalismo necessário para o bom convívio.

A simplicidade permeia as ações a partir do diálogo e de relações abertas, fraternas e coerentes com os valores maristas, de forma a fortalecer a solidariedade, a confiança e, conseqüentemente, a proximidade entre toda a comunidade educativa. Esse trabalho requer uma atitude de despojamento cada vez mais necessária à contemporaneidade, dominada pelas mídias e pelo consumismo.

O amor ao trabalho fundamenta-se no exemplo de Marcelino Champagnat. Sua tenacidade e dedicação fizeram-no empreender e concretizar muitos projetos. Por isso, considerava a dedicação ao trabalho elemento indispensável à formação humana. Esse empenho favorece o fortalecimento do caráter, da moral e de valores fundamentais da vida, devendo ser cultivado por toda a comunidade educativa.

A partir do testemunho de Maria, os maristas praticam um estilo educativo, manifesto pela simplicidade, amor, cuidado e respeito às pessoas. O agir à maneira de Maria destaca uma pedagogia essencialmente feminina, pontuada pelo zelo e respeito à vida em todas as suas sutilezas e dimensões.

O **ADM Pastoral** foi planejado e executado com base nessas premissas maristas, abrindo possibilidades para os educadores, pensarem e repensarem suas ações, dentro e fora da escola.

O projeto **ADM Pastoral** iniciou em 2014, semanalmente em dois grupos, e os temas trabalhados foram voltados aos valores cristãos, maristas e humanos. O Setor de Pastoral propiciou espaços de espiritualização e formação junto aos colaboradores dos serviços gerais, manutenção, setor administrativo e apoio educacional, a fim de prepará-los para a missão de evangelização, intrínseca no currículo das escolas confessionais.

Seguindo a perspectiva de que currículo não é de domínio exclusivo dos professores, dos gestores, dos alunos e dos especialistas, mas de todos eles, “visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática” (PACHECO, 2001, p. 45). É importante afinar os discursos escritos e falados, pois são esses que esclarecem as opções e tomadas de decisão, sejam elas dentro ou fora de sala de aula.

Pensando sob esse viés, entendemos que o currículo é construído diariamente, nas falas, nas escritas e nas ações de todos os que compõem a comunidade escolar e que o convívio com as diferenças oferece ricas possibilidades de trabalho. O ADM Pastoral continuará durante 2015



com as adequações necessárias, pautadas nas avaliações feitas pelos participantes, pois além de ser um espaço de alinhamento também é um momento de escuta significativa.

Considerações finais

A educação é um processo político, social e cultural, por meio do qual se articulam políticas macro e micro. É uma forma de produção de conhecimentos, saberes, valores e relações de poder. Tal processo é desencadeado pela consciência da incompletude e potencialidade do ser humano e de suas exigências constitutivas, que tornam a educação irreduzível a qualquer concepção cientificista ou mercadológica. Nessa perspectiva, a educação é um processo essencial, corresponsável por constituir, interativa e culturalmente, as condições da criação e da circulação de saberes, de valores, de motivações e de sensibilidades.

Ao mesmo tempo em que produz valores, conhecimentos e saberes, o processo educativo é também produzido por eles. Nesse movimento, dá-se a constituição dos sujeitos – suas formas de ser, conhecer, estar, viver e conviver no mundo.

Do ponto de vista de sua intencionalidade e operacionalidade, a educação pode assumir distintas configurações. Essas configurações abrangem desde as teorizações que a concebem como meio de transmissão e manutenção de patrimônio cultural, valores, comportamentos e técnicas até aquelas que a veem como processo de criação e significação da cultura, dos sujeitos, seus saberes, conhecimentos e artefatos culturais.

Referências

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto, 2001.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

Programa de solidariedade

Adriana Justin Cerveira Kampff*

Daniel Piccinini**

Luis Alfonso Heckler***

Resumo

O Colégio Marista Rosário, fundado em Porto Alegre – RS há 111 anos, é a maior escola da Rede Marista de Colégios e Unidades Sociais, atualmente com 2700 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e 330 colaboradores. O Marista Rosário assumiu como missão, educar crianças e jovens comprometidos com um mundo justo e fraterno, promovendo o desenvolvimento integral dos mesmos. Para isso, a solidariedade se constitui pilar fundamental, sendo efetivada por meio de diferentes estratégias e ações. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, estudantes e famílias são incentivados a exercer ações sociais, contribuindo para a transformação de realidades. O Programa Solidariedade do Marista Rosário relaciona-se com outras quinze instituições: três Centros Sociais Maristas, três Escolas Maristas, três Hospitais, um asilo, um Lar de Excepcionais, uma Associação de Mães, duas Paróquias e a Liga Feminina de Combate ao Câncer. No decorrer do ano, diversos projetos são desenvolvidas, com vistas à realização de campanhas e ações solidárias: “Corrida pela Vida” (Instituto do Câncer Infantil), “Corrida para vencer o diabetes” (Instituto da Criança com Diabetes), “Natal Solidário”, Gincana Rosariense, Olimpíada Rosariense. A Pastoral Juvenil Marista (PJM), composta por grupos de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em diante, desenvolve atividades de voluntariado em um dos centros sociais parceiros. O Grupo de Voluntariado realiza ações, semanalmente, em outras instituições. Como reconhecimento ao trabalho desenvolvido, o Grupo de Voluntariado foi premiado em 2013 pela ABRH-RS e em 2014 pela ABRH Nacional. O Grupo Escoteiro Tupã-Ci realiza oficinas sobre saúde, ecologia e educação junto a uma escola e a uma Associação de Mães. Todas as atividades desenvolvidas por estes grupos estão alinhadas com as demandas das instituições atendidas. A entrega de doações, bem como, as intervenções feitas pelos estudantes em cada instituição, são orientadas pelo Setor de Pastoral Escolar. A Avaliação Institucional realizada em 2014, destacou o trabalho em prol da solidariedade, percebido pelas famílias dos estudantes. Quando questionadas sobre o nível de satisfação em relação aos momentos de formação humana e cristã que o Colégio oferece, 31% dizem estar muito satisfeitas e 51% satisfeitas. O Programa Solidariedade ratifica o compromisso coletivo de toda a comunidade rosariense e almeja que os estudantes cresçam em sabedoria e virtudes, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e fraterno.

Palavras-chave: solidariedade, justiça, fraternidade

*Coordenador de Serviço de Pastoral do Colégio Marista Rosário. Graduado em Pedagogia.

**Coordenador de Serviço de Pastoral Escolar do Colégio Marista Rosário. Mestrando em Teologia.

***Vice-Diretora Educacional do Colégio Marista Rosário. Doutora em Informática da Educação.



I. Introdução

Com 111 anos de atuação em Porto Alegre, o Marista Rosário é considerado uma das mais tradicionais escolas da capital. É o maior colégio da Rede Marista, com atuação no Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Amazônia, junto a outras 26 escolas de Educação Básica, além de uma universidade (PUCRS), um hospital (São Lucas) e 10 obras sociais. Hoje, o Marista Rosário conta com mais de 2.700 estudantes da Educação Infantil até o Ensino Médio, relacionando-se com cerca de 2.000 famílias, 330 educadores (entre professores e funcionários), 70 mil ex-alunos, além de fornecedores, parceiros, formadores de opinião e comunidade.



Seguindo a proposta educativa marista, o colégio orienta seu trabalho na busca da formação de cidadãos com valores humano-cristãos, capazes de contribuir para a transformação social. Atualmente, o Marista Rosário está implementando as inovações advindas com a elaboração de seu novo *Planejamento Estratégico*, perseguindo um horizonte de futuro para dez anos, embasado por sete valores institucionais: Amor ao Trabalho, Audácia, Espírito de Família, Espiritualidade, Presença, Simplicidade e Solidariedade.

Missão: Educar crianças e jovens, comprometidos com um mundo justo e fraterno, promovendo formação integral de excelência, à luz do Carisma Marista.

Visão: Ser referência nacional em educação integral de excelência, com a marca da inovação e da gestão sustentável.

De acordo com o *Projeto Educativo do Brasil Marista*, um dos princípios da educação é a solidariedade na perspectiva da cultura da paz, promovendo o diálogo e o respeito. Alinhado a isso está o fato de que o trabalho voluntário é uma tendência mundial e está em expansão.

Inserido nesse contexto, o *Programa Solidariedade*, do Marista Rosário, prevê atividades organizadas e sistemáticas de voluntariado, campanhas permanentes de doações para entidades específicas já adotadas, atendendo de forma efetiva as suas necessidades.

No Marista Rosário, uma das formas práticas de incentivo à cultura da solidariedade acontece com ações da Pastoral Escolar, setor existente no colégio e em todas as unidades da Rede Marista. Dentro do , o setor desenvolve as seguintes atividades: organização de grupos representativos de estudantes voluntários, campanhas de doação permanentes e específicas, e apoio a campanhas externas. Gerencia ainda todas as iniciativas solidárias, inclusive as sugeridas por estudantes. O setor procura identificar as entidades mais necessitadas em determinados momentos, bem como, as suas prioridades (material de higiene, limpeza, escritório, mão de obra, alimentos), direcionando estrategicamente ações para suprir essas demandas. Dessa forma, acolhe os anseios reais das instituições, evitando realizar um simples assistencialismo esporádico.

Além disso, todas as famílias que fazem doações em campanhas permanentes, eventos específicos ou que participam de algum grupo representativo, são convidadas a visitar as instituições favorecidas, estabelecendo contato e sintonia com essas realidades.

II- Desenvolvimento

O principal objetivo do programa é despertar na comunidade escolar a consciência social e o espírito solidário. Como objetivos secundários, o programa busca proporcionar experiências de voluntariado a estudantes em grupos organizados, contribuindo na sua formação e capacidade de fazer a diferença nos diversos ambientes por onde circulam. Além disso, apoiar os Centros Sociais da Rede Marista e outras Instituições de Porto Alegre que atendam pessoas em vulnerabilidade social. A consequência disso é o benefício a comunidades e a transformação de cenários desafiadores. Somando um total de quinze instituições atendidas, passamos a descrever cada uma delas, bem como a forma como são auxiliadas pelo Programa de Solidariedade.

Asilo Padre Cacique: Localizado no bairro Menino Deus, em Porto Alegre, a instituição tem como objetivo proteger e incluir socialmente os idosos, estimulando sua vida social e emocional, oferecendo condições dignas de convivência. Segundo a entidade, atualmente cerca de 40% dos idosos não têm nenhum vínculo familiar e por essa razão dependem de uma relação afetiva com funcionários e voluntários. No site da organização é salientado que a colaboração de todos é fundamental e pode ser feita através de visitas e eventos de recreação, que proporcionam atenção e carinho e vão além de doações. Número de pessoas assistidas: 150. Atendemos esta instituição através do Grupo de Voluntariado, que realiza uma visita por mês ou em eventos festivos conforme solicitação da instituição. Também são doados alimentos, material de higiene pessoal e fraldas geriátricas.



Lar Santo Antônio dos Excepcionais: É uma sociedade civil, de caráter assistencial e sem fins lucrativos. Abriga crianças, adolescentes e adultos portadores de lesão cerebral grave, oriundos de famílias em situação socioeconômica precária. Em decorrência do abandono, maus tratos físicos e psicológicos, são encaminhados ao lar através dos conselhos tutelares e Poder Público de diversos municípios do estado. Público: 55 pessoas. Esta Instituição é beneficiada com a doação de fraldas, alimentos e material de higiene pessoal.

Clube de Mães Unidas da Ilha Grande dos Marinheiros: Localizado na Ilha Grande dos Marinheiros, o clube é uma organização que reúne famílias em trabalhos cooperativos. Elas realizam oficinas de produção de sabão com azeite usado, construção de vassouras com garrafas pet, informática, artesanato e cozinha comunitária. Público: cerca de 80 famílias. Esta instituição é atendida pelo Grupo Escoteiro Tupã-Ci, com a doação de roupas e calçados e com trabalho voluntário.

Escola de Educação Infantil Marista Tia Jussara: Profissionais especializados nas áreas de Nutrição e Assistência Social atendem crianças e seus familiares, gerando na comunidade a conscientização da importância da família e do relacionamento com base no carinho e no respeito. A escola atende filhos de moradores que residem na Ilha Grande dos Marinheiros e Ilha do Pavão, em Porto Alegre, de 4 meses a 4 anos. Público: 90 crianças e familiares. Esta instituição recebe os presentes doados durante a Campanha Natal Solidário.

Escola de Educação Infantil Marista Menino Jesus: Está localizada no loteamento Santa Teresinha, antiga Vila do Papel, em Porto Alegre. A comunidade foi reconstruída após um incêndio, em 2005, e hoje conta com a presença dos Irmãos Maristas. As crianças participam



de atividades lúdicas, recreativas, artísticas e de cuidados e formação. Além disso, recebem alimentação. O trabalho da instituição se constitui numa alternativa para as mães terem onde deixar os filhos enquanto trabalham. Público atendido: crianças de 3 meses a 6 anos. Número de pessoas assistidas: 110 crianças. Esta instituição recebe os presentes doados durante a Campanha Natal Solidário, alimentos, calçados, roupas, meias, bem como uma visita mensal realizada pelo Grupo de Voluntariado.

Escola de Educação Infantil Marista Renascer: Localizada no bairro Mario Quintana, em Porto Alegre, a unidade atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, em regime de Turno Integral, além de atividades pedagógicas visando ao desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual dos atendidos. A escola também realiza o acompanhamento nutricional dos atendidos. Público: 55 crianças. Esta instituição recebe os presentes doados durante a Campanha Natal Solidário.

Centro Social Marista Irmão Antônio Bortolini: O centro desenvolve programas destinados ao atendimento de crianças, adolescentes e famílias em situação de risco ou vulnerabilidade social, em uma região localizada na Rua Voluntários da Pátria, em Porto Alegre. Atualmente, os dois principais projetos desenvolvidos pelo centro social são:

Projeto Casa Lar – busca resgatar o ambiente familiar das crianças e adolescentes em situação de abandono, oferecendo-lhes a oportunidade de uma convivência afetiva equilibrada. Atualmente, o projeto conta com três casas lares acolhendo, no total, 24 crianças e adolescentes (de 0 a 18 anos), orientados por uma mãe social e uma mãe substituta. É um local que estimula o contato e a preparação para a convivência em grupo, na comunidade, na escola, no que antecede a entrada no mercado de trabalho e na cultura, promovendo condições de emancipação.

Serviço de Apoio Socioeducativo (Sase) – Atua através do acolhimento de crianças e adolescentes, no turno inverso da escola, em um trabalho integrado com família, escola e comunidade. Atualmente, o serviço atende 120 crianças e adolescentes que estão cursando o Ensino Fundamental, na faixa etária dos 6 aos 14 anos. Oferece oficinas culturais e didático-pedagógicas, além de atividades lúdicas que estimulam o desenvolvimento das relações afetivas e sociais através de teatro, música, dança, percussão e esporte.

Público: crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Esta instituição recebe os presentes doados durante a Campanha Natal Solidário, alimentos, calçados, roupas, meias, bem como uma visita mensal realizada pelo Grupo de Voluntariado.

Centro Social Marista Santa Isabel (Cemasi): Parceria entre as Irmãs Franciscanas e os Irmãos Maristas, o Cemasi é referência na comunidade do bairro Mario Quintana, em Porto Alegre. A unidade faz parte da rede conveniada da Fundação de Assistência Social e Cidadania (Fasc). Para as crianças, o centro social oferece oficinas de inclusão digital, musicalização, expressão corporal, esporte e recreação, capoeira, educação ambiental, artes, além de oficinas pedagógicas voltadas especificamente às fases de desenvolvimento. O atendimento é realizado no período inverso ao da escola. Busca-se também o desenvolvimento integral dos adolescentes, por meio de práticas educativas que proporcionem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. As oficinas oferecidas são de padaria e informática. Público: 332 crianças. Além disso, atende grupo de idosos com até 25 pessoas para atividades recreativas. Esta instituição recebe os presentes doados durante a Campanha Natal Solidário, alimentos, calçados, roupas, meias, bem como três encontros realizados pelos jovens dos grupos da Pastoral Juvenil Marista.



Centro Social Marista Aparecida das Águas: está localizado na região do Arquipélago do Guaíba, mais especificamente na Ilha Grande dos Marinheiros, em Porto Alegre. Nele, são desenvolvidas oficinas pedagógicas no turno inverso ao da escola, tais como: capoeira/musicalização, percussão, educação física, educação artística, informática, literatura/dramatização, além do trabalho com a formação humana, por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. É mantido em parceria com a Fasc. Público: 180 crianças e adolescentes, com idades entre 6 e 14 anos. Esta instituição recebe os presentes doados durante a Campanha Natal Solidário.

Centro Social Marista de Porto Alegre (Cesmar): A área socioeducativa e de fortalecimento de vínculos do Cesmar assiste crianças e jovens por meio de projetos realizados em parceria com escolas e entidades locais, organizações privadas e governamentais. Diariamente, os educandos realizam atividades lúdicas e de aprendizagem, nas seguintes oficinas: letramento e numeramento, dança gaúcha, dança cênica, capoeira, percussão, artes marciais, futebol, teatro, robótica livre, cultura digital, hip hop, arte em sucata, curso de informática, trabalho educativo e música. A unidade também recebe o Grupo de Convivência da Melhor Idade, que celebra a vida e partilha momentos de inclusão social e valorização da pessoa idosa. Localizado no bairro Mario Quintana, o centro atende cerca de mil crianças e adolescentes. Esta instituição recebe calçados e roupas, bem como materiais de informática descartados.

Centro Social Marista da Juventude (Caju): Localizado no bairro Vila Nova, em Porto Alegre, o centro busca investir na formação humana e social de crianças e adolescentes. Por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, intitulado Gurizada Nota Dez, a Caju atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social dos bairros Vila Nova, Cavahada, Camaquã, Campo Novo, Jardim das Palmeiras e Nonoi. São oferecidas oficinas pedagógicas, esportivas, de formação humana, expressão corporal e teatro, ambientes em que os jovens são desafiados a superar seus limites. Além disso, eles recebem duas refeições diárias, lanche e almoço. Público atendido: 180 crianças e jovens. Esta instituição recebe calçados, roupas e material escolar.

Diaconia Santa Isabel: Ação paroquial, que atende crianças, jovens e adultos com orientações sobre hábitos de higiene, sexualidade, alimentação saudável bem como acompanhamento pedagógico. Auxiliamos esta instituição com doações de alimentos, calçados, roupas de nenês e crianças, material de higiene pessoal, fraldas infantis e geriátricas e material escolar.

Hospital São Lucas: Em parceria com o Serviço de Pastoral e Solidariedade, que atende familiares e pacientes internados no Hospital São Lucas. Também promove brechó com a venda de roupas doadas para arrecadar fundos para alimentação dos acompanhantes dos pacientes. Atendemos esta instituição com a doação de roupas para serem vendidas no brechó.

Liga Feminina do Câncer: O Programa de Solidariedade auxilia esta instituição com doações de sabonetes glicerizados e fraldas para crianças e adultos.

Paróquia da Pompéia: Esta paróquia, administrada pela congregação dos padres carlistas, tem como carisma o atendimento aos imigrantes oriundos do mundo inteiro, prestando serviços de encaminhamento para documentação, atendimento psicológico e aulas de língua portuguesa. Auxiliamos esta paróquia com o fornecimento de roupas, calçados, cobertores e alimentos.

Como grandes parceiros na execução das ações de cunho voluntário e na divulgação das campanhas internas, temos três grupos representativos: os Grupos da Pastoral Juvenil Marista, Grupo de Voluntariado e Grupo Escoteiro Tupã-Ci.

Grupo de Voluntariado: Formado por estudantes do Ensino Médio, proporciona experiências de voluntariado aos jovens em ações organizadas. O *Grupo de Voluntariado* foi instituído formalmente no colégio em 2007, por iniciativa dos próprios estudantes. Com a evolução do trabalho desenvolvido, desde 2012 serve como referência para outros Colégios da Rede Marista. Hoje, são 36 jovens voluntários e há lista de espera para as vagas abertas pelos participantes que concluirão o Ensino Médio. As estratégias de engajamento utilizadas são de encontros se-



manais, que englobam trabalho de formação do grupo e saídas de campo nas instituições atendidas, e o trabalho voluntário de fato, realizado nos seguintes locais: Asilo Padre Cacique, Escola Marista de Educação Infantil Menino Jesus, Centro Social Marista Irmão Antônio Bortolini.

Pastoral Juvenil Marista (PJM): é a organização de grupos juvenis dentro das escolas e das obras sociais maristas. É um espaço de participação de jovens em que se trabalha a formação de lideranças através da socialização, da construção da consciência crítica, da vivência da espiritualidade cristã e do carisma marista. Hoje, cinco grupos compõem o cenário atual da PJM no Marista Rosário. Do 7º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, participam mais de 70 jovens que frequentam o colégio uma vez por semana em horário contrário ao turno escolar. Os grupos são assessorados por uma agente de pastoral do Setor de Pastoral Escolar. A PJM rosariense é responsável pelo Centro Social Marista Santa Isabel, instituição onde realiza ações de integração entre os estudantes do colégio e do centro. Também promove campanhas de arrecadação e abraça o projeto Natal Solidário, que incentiva a doação de algum material escolar específico para estudantes, previamente definido, como, por exemplo, pares de calçados ou mochilas escolares.

Grupo Escoteiro Tupã-Ci: contribui para que crianças e jovens de 7 a 21 anos assumam seu próprio desenvolvimento físico por meio de jogos ao ar livre, exercícios, excursões e acampamentos; campismo, nós, natação e salvamento; primeiros socorros; regras de segurança, orientação, transmissão de sinais, estudo da natureza, entre outros. O Tupã-Ci está registrado na Região do Rio Grande do Sul e na União dos Escoteiros do Brasil. O Movimento Escoteiro iniciou suas atividades no Colégio Marista Rosário no ano de 1941. Atualmente, o grupo é dirigido por oito adultos voluntários (escotistas e dirigentes), possuindo Lobinhos, Escoteiros e Sênior. As atividades são realizadas nos sábados à tarde e eventualmente também no sábado pela manhã, e aos domingos. O Grupo Escoteiro Tupã-Ci atende a comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros a partir da demanda da Associação de Mães e da Escola Marista de Educação Infantil Tia Jussara. O grupo leva especialistas para conversar com as crianças sobre temas como higiene bucal ou cuidados com contaminação por manuseio de materiais diversos. No Clube de Mães, o grupo auxiliou na montagem de uma biblioteca e realiza mutirões periódicos de organização e manutenção da sede.

O Programa de Solidariedade segue a seguinte metodologia:

Atividades do voluntariado: cada grupo adotou entidades parceiras do Programa, visitadas periodicamente no decorrer do ano. Os estudantes são preparados para a atuação voluntária antes do início das atividades, no começo do ano letivo. São realizados momentos formativos no colégio e, além disso, a cada saída de campo os jovens são capacitados para encontrar realidades adversas nos diversos locais visitados. O grupo é atendido e acompanhado por uma educadora e coordenado pelo Serviço de Pastoral Escolar. A estrutura de trabalho garante a aplicação de dinâmicas de auto-conhecimento e entrosamento entre os candidatos, assim como a reflexão e debate mediados pela coordenadora sobre o que é verdadeiramente ser solidário. Oficinas sobre infância, adolescência, vulnerabilidade social, idosos são oferecidas para os voluntários terem um olhar mais atento no decorrer das visitas. Isso é imprescindível para motivar a permanência de jovens verdadeiramente comprometidos com os objetivos do projeto. A continuidade desses momentos de formação e reflexão das práticas, alternados às visitas nas entidades, proporciona aos estudantes a capacidade de se redescobrirem como voluntários a cada nova atividade, mantendo-os comprometidos e ativos na proposição de novas abordagens no agir solidário.

Campanhas permanentes: o colégio realiza campanhas de arrecadação, em caráter permanente, de material escolar, roupas, material de higiene pessoal, calçados e fraldas (infantis e geriátricas), brinquedos e alimentos não perecíveis. Essas doações podem ser depositadas em duas caixas coletoras devidamente identificadas e localizadas em pontos estratégicos do colégio (de grande circulação). Os materiais coletados são destinados às entidades já atendidas.

Campanhas específicas: além das campanhas permanentes, o Serviço de Pastoral Escolar,

grupos representativos e comunidade escolar envolvem-se em campanhas, como Natal Solidário, ou eventos do colégio, como a Gincana Rosariense, que prevê a doação de materiais para inscrição ou cumprimento de tarefa.

Natal Solidário: campanha já tradicional no Marista Rosário é realizada, anualmente, nos meses de novembro e dezembro, envolvendo colaboradores, estudantes e famílias do colégio em prol das comunidades carentes atendidas pelos grupos representativos no *Programa de Solidariedade*: Escola Marista de Educação Infantil Menino Jesus, Centro Social Marista Irmão Antônio Bortolini, Centro Social Marista Santa Isabel e Escola Marista de Educação Infantil Tia Jussara. Além disso, a campanha de Natal solidário contempla outras escolas e centros sociais maristas não citados anteriormente: Escola Marista de Educação Infantil Renascer e Centro Social Marista Aparecida das Águas. Nos últimos anos, a campanha funciona de diferentes maneiras para cada público e cada instituição. As famílias da Educação Infantil adotam a Escola Marista de Educação Infantil Tia Jussara. Uma árvore de Natal é instalada na recepção da Educação Infantil com envelopes contendo o nome e a idade de cada criança atendida pela unidade social. As famílias devem confeccionar um enfeite para a árvore e, ao colocá-lo na mesma, retirar um envelope. Perto do Natal, devolvem o envelope com uma cartinha e um presente apropriado à idade da criança “adotada”. As famílias ainda podem acompanhar a entrega dos presentes na instituição, caso desejarem.

As famílias dos Anos Iniciais adotam nas Escolas Maristas de Educação Infantil Aparecida das Águas, Menino Jesus e Renascer, em processo similar de adoção de uma criança para presentear com uma carta e um presente apropriado à idade.

As famílias das Séries Finais, Ensino Médio e colaboradores adotam o Centro Social Marista Santa Isabel e Irmão Antônio Bortolini. Nessa modalidade, cada envelope contém o nome da criança e o número que calça. As famílias ou educadores devem presentear as crianças dos centros com um par de tênis e uma carta de Natal. O presente pode mudar de ano para ano, por exemplo: em 2013 foi doado um par de tênis, em 2014, uma mochila.

Participam também desta ação os membros do Movimento Champagnat da Família Marista. Na Rede Marista, essas fraternidades reúnem leigos maristas que se encontram para celebrar a vida de todas as formas, com todas as suas conquistas e seus desafios diários. Os grupos são acompanhados por um animador leigo e um Irmão Marista, no papel de assessor. Geralmente as fraternidades possuem de 12 a 15 participantes. Em sua prática, elas aprofundam e procuram vivenciar quatro pilares básicos em torno da missão, da partilha de vida e da espiritualidade. Pais e educadores do movimento se envolvem nas atividades de solidariedade propostas pela pastoral e colaboram nas campanhas.

Dia Estadual da Solidariedade: acontece no terceiro sábado do mês de maio, de acordo com a Lei Estadual nº 11.693. Por isso, nessa data a escola incentiva as famílias dos estudantes e os colaboradores a desenvolverem ações solidárias em instituições carentes no seu bairro ou comunidade.

Gincana Rosariense: realizado anualmente entre estudantes do Ensino Médio, no evento sempre há no mínimo uma tarefa solidária de arrecadação de materiais ou auxílio a entidades. Essa tarefa deve ser cumprida por todas as equipes participantes. Exemplos de tarefas solidárias dos últimos anos:

- 22012 – as equipes adotaram a Escola Estadual de Ensino Fundamental Othelo Rosa e doaram materiais que a instituição necessitava, como livros, brinquedos, materiais de escritório, higiene e limpeza.
- 22013: arrecadação de fraldas e materiais de higiene e limpeza que, posteriormente, foram doados para as unidades maristas atendidas pelos grupos representativos citados anteriormente.
- 22014: arrecadação de caixas de leite, que foi distribuído ao Asilo Pe. Cacique e Lar Santo Antônio dos Excepcionais.



Olimpíada Rosariense: campeonato esportivo realizado anualmente entre as turmas das Séries Finais e do Ensino Médio nas modalidades de Futsal, Basquete, Vôlei e Handebol. Como forma de inscrição, cada participante deve doar 1 kg de alimento não perecível, que é doado para as escolas e centros sociais maristas já citados.

Seminário de Leituras Obrigatórias: promove debate sobre as leituras obrigatórias exigidas pelo vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. São ciclos de palestras que contam com a participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio e ex-alunos. O ingresso no evento é feito através de doações de fraldas geriátricas que são destinadas ao Asilo Padre Cacique e ao Lar Santo Antônio dos Excepcionais, instituições adotadas pelo *Programa de Solidariedade do colégio*.

Parcerias com o Grêmio Estudantil Rosariense (GER): o grêmio desenvolve diversos projetos que envolvem os estudantes de todos os níveis de ensino do colégio. A adesão em alguns eventos, como oficinas de fotos e *Campeonato do Sofá* (campeonato de videogame para estudantes dos Anos Finais), é feita mediante a doação de alimentos não perecíveis ou materiais de higiene e limpeza. As ações são combinadas com a Pastoral Escolar de forma a coordenar o que é necessário e para qual instituição o material arrecadado será enviado.

Apoio a campanhas externas: o Marista Rosário apoia campanhas solidárias externas, promovidas por outras instituições filantrópicas, a partir da divulgação das atividades ou venda e distribuição de materiais, como camisetas para a comunidade escolar.

Corrida pela Vida: realizada em Porto Alegre, Gramado, Dois Irmãos e Novo Hamburgo, a Corrida pela Vida é o maior evento promovido pelo Instituto do Câncer Infantil do RS e uma das principais fontes de captação de recursos e mobilização da comunidade no estado. Para participar, basta adquirir a camiseta do evento, que destina toda a sua renda para projetos do instituto. O colégio apoia o projeto divulgando e realizando a venda de camisetas na Tesouraria para a comunidade escolar.

Corrida para Vencer o Diabetes: realizado pelo Instituto da Criança com Diabetes, de Porto Alegre, o evento busca a conscientização e a arrecadação de verba para a instituição, que atende milhares de crianças com diabetes, lutando por uma vida livre de complicações decorrentes da doença. O colégio apoia o projeto divulgando e realizando a venda de camisetas na Tesouraria para a comunidade escolar.

Mc Dia Feliz: outra iniciativa do Instituto do Câncer Infantil apoiada pelo colégio é o *Mc Dia Feliz*. O *McDia Feliz* é o principal evento comunitário do McDonald's no Brasil e a maior campanha no combate ao câncer infanto-juvenil. Nesse dia, todo o dinheiro obtido com a venda de Big Mac é revertido para a instituição participante em cada cidade. Diversos educadores e estudantes auxiliam na organização do evento e na venda de lanches.

Natal na Praça: evento natalino realizado na Praça Dom Sebastião, em frente ao Marista Rosário, que tem por objetivo levar a alegria do Natal para as crianças internadas no Hospital da Criança Santo Antônio. É organizado anualmente pelo colégio e entidades – Prefeitura e Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Porto Alegre, Museu de História da Medicina e Sindicato Médico do RS, Associação dos Moradores do Bairro Independência, Hospital da Criança Santo Antônio da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, Hospital Beneficência Portuguesa, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Associação Cultural Italiana do RS e Mansão Musical. Conta com a participação do Grupo de Flautas e do Grupo Teatral de Estudantes Rosarienses do colégio.

O Serviço de Pastoral Escolar, além de coordenar o Grupo de Voluntariado e Pastoral Juvenil Marista, é responsável por centralizar todas as iniciativas citadas. Conta com dois coordenadores e dois agentes de pastoral. O Grupo de Voluntariado, atualmente possui cerca de 40 estudantes do Ensino Médio. Já a PJM conta com 75 estudantes do 7º ano ao 1º ano do Ensino Médio.

O Grupo Escoteiro Tupã-Ci, no momento, possui uma presidência composta por quatro pessoas, pais de estudantes e educadores, e conta com a participação de 31 estudantes.

III – Considerações finais

Tendo em vista o principal objetivo do programa, que é despertar a comunidade escolar para a consciência social e o espírito de solidariedade, atualmente o colégio conta com 115 crianças e jovens envolvidos em atividades de solidariedade, além de suas famílias e dos educadores que acompanham os grupos, as atividades e as visitas às instituições adotadas.

De 2011 a 2014, o Grupo de Voluntariado, Pastoral Juvenil Marista e Grupo Escoteiro Tupã-Ci prepararam centenas de jovens para a vivência da solidariedade. Outro desdobramento dessas ações é o comprometimento dos jovens com causas sociais justas. Segundo Grace Paula Menna Barreto, educadora que acompanha o Grupo de Voluntariado, ao trabalhar com jovens “percebo a importância de envolvê-los em ações solidárias, conhecerem de perto as diferentes realidades e, a partir dessas vivências, poderem desenvolver um senso crítico e se tornarem valorosos cidadãos”.

Para Marcelino Heck, presidente do Grupo Escoteiro Tupã-Ci, “em relação às crianças, é um encontro de dois mundos, onde demonstramos, através de brincadeiras, que barreiras sociais podem ser superadas, pois nas brincadeiras são todos iguais. O que se nota é a satisfação e o brilho nos olhos de cada um dos participantes. Para as crianças do grupo é uma lição de vida realizar esse trabalho solidário, pois aprendem que existem realidades muito diferentes bem perto de nós e que precisam ser vistas com carinho e solidariedade, o que vem ao encontro dos nossos objetivos, que é estimular a participação no desenvolvimento da sociedade, no respeito pela dignidade dos outros e pela integridade do meio ambiente”.

Ainda se deve considerar que as ações de formação atingem também os familiares dos estudantes, criando uma corrente de solidariedade e de paz muito maior.

Ano/ Nº	Grupo de Voluntários	Pastoral Juvenil Marista	Grupo Escoteiro Tupã-Ci
2011	50	50	22
2012	59	32	38
2013	96	40	39
2014	96	44	31
2015	40	75	45

Para o ex-integrante do Grupo de Voluntariado do Colégio Marista Rosário, Lorenzo Dovera, “o voluntariado do colégio fez com que eu pudesse enxergar a vida de outras formas. Uma maneira de interpretar a vida além do ‘comprar e ter’ e sim do ‘ser e existir’. Na minha última saída pelo voluntariado pude presenciar uma das cenas mais marcantes para mim: foi na casa Santo Antônio, onde eu e meus colegas presenciamos a realidade do ‘ser e existir’. Vimos que não precisamos de muito para ter tudo, não precisamos ser muito para que nos amem de uma maneira incontestável. Apenas um sorriso pode acabar com qualquer crueldade do mundo, pode colorir um mundo preto e branco. O mundo pode se tornar mais harmônico, sem crueldade, sem maldade, sem inveja. Todas as sextas, pela tarde, fizeram-me refletir como apenas sorrindo para um velhinho ou para uma criança, ou até mesmo para um excepcional, pode tornar o dia de uma pessoa mais feliz. Só tenho que agradecer sempre para a professora Paula que me mostrou que tudo o que é mais valioso nessa vida é amar”.

A ex-aluna Marcela Alves Azevedo, que participou dos grupos da PJM como militante e como animadora, comenta: “Costumo brincar que a Pastoral Juvenil Marista foi um divisor de águas na minha vida escolar. O crescimento que tive como cidadã e como pessoa é incomparável. A PJM me fez ‘furar a bolha’ em que eu vivia e dar de cara com realidades que, até então, pareciam muito distantes, me fez abrir a mente e reformular todas as opiniões que até então eu tinha. Foi, e ainda é, uma experiência única, a cada reunião semanal. Aprendi que não é preciso muito para ser feliz e que ações, por vezes pequenas, já nos proporcionam um sentimento tão gratificante que até vicia: um sorriso, um abraço, sem esperar absolutamente nada em troca, enobrecem o dia e acalentam a alma”.



Em pesquisa realizada pelo colégio em junho de 2014, Caroline Carlet, coordenadora Pedagógica do Centro Social Marista Irmão Antônio Bortolini, disse que, entre os impactos positivos, “as visitas e a participação dos adolescentes com as crianças são muito importantes. O que eles trazem de novidades, de atividades, de música... as crianças ficam esperando a próxima visita. As doações realizadas são utilizadas por todos. A alimentação e, principalmente, as roupas com os dias frios e chuvosos é de grande ajuda”.

Para Carla Furtado, coordenadora da Escola Marista de Educação Infantil Menino Jesus, a iniciativa do Marista Rosário se difere das demais pela presença e contato com o público. Relata ainda que as ações são pautadas pela atenção e carinho, e percebe a expectativa e alegria dos pequenos ao receber os voluntários.

Essas vivências são também percebidas pela comunidade escolar. Segundo a Avaliação Institucional, realizada em 2012 com 91% dos estudantes veteranos do colégio, quando questionados eles percebem o incentivo do colégio para a consciência social e para a solidariedade: 51% responderam que sempre e 24% que quase sempre. Já para os pais dos estudantes, é perceptível uma preocupação em relação às atividades de formação humana e cristã. Quando questionados “É importante a participação de seu filho nas atividades de formação humana e cristã oferecidas pelo colégio?”, 67% responderam que sempre e 22% que quase sempre.

Apenas em 2013, o Marista Rosário arrecadou mais de 17 mil itens entre quilos de alimentos, peças de roupas, unidades de materiais escolares e artigos de higiene e limpeza. Esses itens foram catalogados, organizados e encaminhados para as entidades parceiras.

Além das campanhas de incentivo às doações, o papel do *Programa de Solidariedade* é o de identificar demandas e necessidades específicas de cada unidade, como o realizado no *Natal Solidário de 2012*, quando foram solicitados pares de calçados ao invés de brinquedos, devido a uma necessidade apontada pelo Centro Social Marista Irmão Antônio Bortolini.

Além da arrecadação, as campanhas buscam envolver os estudantes e famílias na entrega dos doativos, de forma que conheçam a realidade das entidades beneficiadas e vejam o real trabalho de solidariedade desenvolvido pelo colégio.

Dessa forma, trabalhamos em sintonia com o Projeto Educativo do Brasil Marista, onde

A cultura da solidariedade e da paz promove a participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivenciar a sensibilidade, a corresponsabilidade e a alteridade. Educamos na e para a solidariedade, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, a amorosidade e o respeito¹.

Acreditamos que, enquanto instituição educativa, temos a missão de oportunizar aos nossos estudantes experiências que os tornem “bons cristãos e bons cidadãos”, segundo o desejo do fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, São Marcelino Champagnat.

IV – Referências

UMBRASIL, **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação Básica**. Brasília, UMBRASIL, 2010.

PROVINCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes da Ação Evangelizadora da Província Marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, CMC, 2011.

INSTITUTO MARISTA. **Evangelizadores entre os jovens: documento de referência para o Instituto Marista**. São Paulo, FTD, 2011.

1 Projeto Educativo do Brasil Marista, p. 17



Busca pelo equilíbrio interior

Francisco J B Mendes

Resumo

Introdução: A Escola Madre Zarife Sales é uma instituição de ensino confessional católica, que pertence à Congregação das Irmãs do Preciosíssimo Sangue, fundada há 139 anos na Itália por Madre Maria Bucchi. Inspirada pela experiência da Paixão Morte e Ressurreição de Nosso Senhor, fundou uma Congregação que tem como carisma redimir a pessoa humana pelas vias da redignificação, possibilitando a pessoa gozar da vida e da integridade através da vivência dos valores cristãos e da fé. Há mais de meio século chegaram as primeiras religiosas Preciosinas no bairro do Guamá (localizado na zona periférica da cidade de Belém no Estado do Pará), junto com a comunidade religiosa de inserção implantaram a escola que a princípio estava vinculada à Paróquia São Pedro e São Paulo, tendo em primeiro momento o mesmo nome da paróquia. Mais tarde foi nomeada Escola São José (patrono da Congregação). Após a morte de Madre Zarife Sales aconteceram algumas modificações na escola, dentre elas a nomeação com o registro atual de Escola Madre Zarife Sales, em homenagem a sua enorme presença atuante e missionária no bairro. Desde os primórdios a escola tem como missão educar para a vida a partir do Evangelho, na vivência concreta dos valores e da fraternidade. Nossa instituição é de referência e tradição no bairro. Concretizamos hoje a quinta geração dos moradores do Guamá estudando na escola. A presença redentora e missionária das irmãs muito contribuiu e contribui para o crescimento desta região, tanto em âmbito religioso como em âmbito educacional e cultural. Com as exigências de uma escola em Pastoral, a congregação das Irmãs Preciosinas implantou o setor de Pastoral Escolar para fomentar o carisma congregacional acentuando e evidenciando a evangelização dentro da Escola. Há muitos anos está inserido no calendário escolar os encontros de convivências, os quais têm como objetivo favorecer a convivência e a integração dos alunos. Em uma atualização desses encontros o Setor de Pastoral trouxe como um plus o Encontro de Convivência “Busca pelo Equilíbrio Interior”. Apresentamos a seguir a proposta desse encontro em forma de “Case”. A prática pedagógica da escola está direcionada à formação do cidadão, o projeto direciona-se ao aluno concluinte do Ensino médio. Busca em nossa escola não só o apoio pedagógico, mas também orientações que o ajudarão a construir sua humanidade por meio do aprendizado integral, o qual corresponde à formação cognitiva e à formação humana relacional. A escola Madre Zarife hoje é referência nesse aspecto. Para introduzir de maneira mais ativa essa proposta em nossos alunos, o Setor de Pastoral Escolar, juntamente com os setores de orientação pedagógica, psicologia e coordenação geral realizou e realiza uma convivência que trabalha o espiritual e o emocional do aluno que está às portas do vestibular. Nas vivências pedagógicas, também encontramos entraves. A grande problemática que envolve os alunos concluintes do ensino médio é a baixa autoestima decorrente de cobranças da família, dos amigos e da sociedade. Assim, percebemos em nosso alunado, um desânimo que o impede de dar passos ou buscar novos horizontes. Analisamos os jovens e os percebemos em conflitos com as inúmeras cobranças e informações que estão na sua rotina. Com efeito, a falta de norte provoca desespero em alguns, assim como o fechamento em si, o isolamento, a falta de cooperação com o outro. Objetivos: Por meio dessa proposta a nossa equipe busca, através do encontro de convivência, provocar nos alunos o despertar do grande potencial que existe



em cada um deles. Através de dinâmicas, músicas, palestras, discussões e atividades lúdicas, recreativas e esportivas. Nossa proposta é despertar os valores adormecidos, tais como: respeito, amizade, partilha, cooperatividade e alteridade. Chamamos a esse processo “Iluminação Diante das Trevas”. Método: 8:00h - Café Partilhado, em que cada um traz algo e coloca em uma mesa em comum para ser partilhado. A experiência da composição da mesa provoca no aluno o compromisso com o outro, o cuidado, o senso de partilha e o respeito. 09h- 15min: oração (Pastoral Escolar). Alongamento. Tem como finalidade fazer com que o aluno alongue a musculatura e relaxe do acúmulo de tensões causadas ao longo do semestre e principalmente das cobranças que são feitas a ele. Respiração. Com a técnica de respiração obtemos como resultado a calma e o controle emocional. Relaxamento. É realizado deitado levando o aluno a uma interiorização. Oração/Meditação. Com um texto do evangelho, o aluno tranquilo é provocado a uma reflexão/meditação. 09h50min- Dinâmica dos balões / música: (Setor Orientação Escolar). A dinâmica dos balões consiste em distribuir a cada aluno um balão (bexiga), o qual tem dentro uma palavra. Após o enchimento, toca-se uma música e enquanto rola a música ele tem que jogar seu balão para o alto sem deixar cair no chão. O motivador orienta que este balão simboliza nossas vidas e por isso não pode cair no chão. Após a música se estoura os balões e a palavra que ficou serve de inspiração para aquele dia e para a sua vida. 10h20min- Diálogo/provocação (sinalização para compreensão do voo da conquista) / Dinâmica: O voo da conquista (Setor de Psicologia). 12h00min- Orientações vocacionais, escolhas e opções (Setor de Coordenação geral). 13h00min- Lazer: Banho de piscina. Resultados Após essa convivência, os resultados foram muito positivos, pois os alunos assimilaram o seu protagonismo nesta etapa de formação de suas vidas. Dentro de sala houve um retorno muito positivo e, para nossa alegria, 97% dos nossos alunos, do 3º ano do Ensino Médio, de 2014, hoje estão na faculdade. Conclusões: O presente Case nos leva a uma reflexão de como é importante termos uma Escola em Pastoral, pois ela favorece em encontros como esses, a convivência entre os alunos, gerando um maior compromisso, e também obtém ótimos resultados em sala de aula e no vestibular.

Palavras-chave: escola, pastoral, convivência.

O nosso Projeto Pedagógico de uma Escola em Pastoral, está atento as mais variadas situações, as quais envolvem toda a nossa comunidade educativa, e a comunidade familiar de nossos alunos. Diversas são as situações que se apresentam ao nosso alunado: como questões das drogas, vícios, sexualidade sem orientação, conflitos pessoais neste caso na maioria das vezes envolvendo pais e mães, gravidez na adolescência, tráfico de drogas tráfico humano e conflitos próprios da sua idade.

Esses conflitos influem diretamente no rendimento e na capacidade de produção de conhecimento do nosso aluno, pois o mesmo ainda não tem maturidade suficiente para lidar com tais situações.

E assim sendo em algumas situações os alunos acabam se deixando seduzir pelos apelos fáceis, os quais eles direta ou indiretamente estão inseridos. Diante dessas situações de adversidades a Escola em Pastoral vem como luz para apontar horizontes que norteiam os caminhos que percorrerão os nossos alunos.

Pensando nisso a Escola Madre Zarife Sales dirigida e organizada pela Rede Preciosina de Educação, instituição pertencente a Congregação das Irmãs do Preciosíssimo Sangue, fundada pela Madre Maria Bucchi. Buscou por meio das orientações do seu corpo técnico envolver o Setor de Pastoral com os setores de Orientação Pedagógica, Coordenação Geral e Psicologia, para abordar temáticas relacionadas as problemáticas já citadas, apontando saídas para solucionar estas questões.

Na escola há anos realiza os encontros de convivência, esses momentos são espaços, no qual, o aluno é instigado a uma reflexão e também é convidado a emitir respostas aos problemas

que vem enfrentando.

Com a implantação de uma Escola em Pastoral, os encontros ficaram sob as competências do Setor de Pastoral Escolar. O setor de Pastoral Escolar reconfigurou este encontro de convivência trazendo alguns elementos que melhor ajudam na condução das soluções dessas problemáticas.

O cenário que temos é escolar, de uma realidade de Ensino Médio, com jovens de faixa etária entre 14 a 20 anos que estão ingressando ou concluindo o Ensino Médio. E o nosso grande desafio é preparar, orientar e conduzir esses nossos alunos para a construção da sua própria vida, fazendo com que ele percebam que tem capacidade de assumir a ação e protagonismo de sua própria história, provocando-os a uma interiorização e reflexão diante destas temáticas acima citadas.

Pastoral escolar como local privilegiado de escuta, aconselhamento e acolhimento.

Ao implantarmos a Pastoral Escolar o foco da escola das Irmãs Preciosinas¹, se aguçou em reorientar os alunos a uma busca maior do próprio sentido de vida. O setor de Pastoral atua diretamente com os alunos através dos diálogos nas aulas de ensino religioso, nas palestras, nas rodas de discussões, na oração diária chamado “Minuto com Deus” programa da rádio interna da escola de cinco minutos com reflexões e orações, e nos encontros de convivência. Também o setor de Pastoral criou um espaço de escuta e aconselhamento onde o aluno encontra espaço e acolhida para trabalhar seus dramas.

Com todas essas possibilidades à disposição, o aluno também começou a buscar na Pastoral um local propício para trabalhar seus conflitos. Tamanho tem sido positivo esta missão que o setor ao conhecer melhor as problemáticas e os medos procurou meios concretos para ajudar esse aluno.

Tendo como ponto de partida o evangelho de Mateus 5,13-16: “Vós sois o sal da terra. Ora se o sal perde o seu sabor com que salgaremos? Não serve para mais nada além de ser pisado e jogado fora. *Vós sois a luz do mundo. Não pode ficar escondido uma cidade sobre o monte. Ninguém ascende uma lâmpada para colocá-la debaixo de uma vasilha e sim para colocá-la no candeeiro onde ela brilha para todos que estão na casa. Assim também brilhe a vossa luz diante dos homens, para que eles vejam as vossas boas obras e glorifiquem o vosso Pai que está nos céus*”.

À luz do Santo Evangelho buscamos então apresentar ao aluno o seu verdadeiro valor fomentando que o Sal significa o sabor de suas relações e a capacidade que ele tem de afetar o outro. Ao descobirmos nossos verdadeiros

valores somos capazes de fazer e manter nossas relações, assim também como somos capazes de superar nossos desafios e interagir conosco mesmo.

Ser luz do mundo significa a maneira com a qual eu estou me apresentando e como eu estou contribuindo para a melhoria do espaço e da sociedade na qual eu estou inserido.

O sinal do anúncio e da denúncia proféticos fazem com que o aluno redescubra novos horizontes e volte a acreditar em suas qualidades capacidades e potencialidades.

Ao longo desse processo profético e renovador sentimos como escola a necessidade de oferecer ferramentas e instrumentos para que o aluno pudesse fazer seu próprio caminho de transformação interior e exterior.

Reunimos a equipe técnica dos setores, traçamos o perfil das turmas do 3º ano do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino, mapeamos as grandes problemáticas, entre elas: cansaço, desânimo, medos, indecisão quanto a escolha do curso a seguir na faculdade, problemas sérios relacionados à família ou a conflitos afetivos, e construímos o encontro “Em Busca do Equilíbrio Interior”.

Com o grupo de 96 alunos (as) dos dois turnos, começamos a trazer nas aulas Ensino Religioso, algumas provocações, tendo como referência os subsídios do Setor Juventude da C, NBB: “Aos jovens com afeto, vida/sexualidade/ desafios/atualidades”. Também à luz de Aparecida o

¹ Religiosas que pertencem a Congregação do Preciosíssimo Sangue, fundada por Madre Maria Bucchi na Itália.



subsídio “Os Jovens ao encontro com Jesus Cristo”. Esses temas atuais e provocativos foram o carro chefe da construção da convivência, que conseguiu levá-los ao ponto de equilíbrio interior.

Dentro do encontro de convivência os alunos já integrados e desejosos de fazer uma experiência mais profunda que os levasse a uma resposta aos seus apelos encontraram um espaço propício para trazer à tona seus medos e suas fragilidades, resignificando a sua história e sua situação atual com os elementos que foram oferecidos ao longo do segundo semestre.

Após a convivência, se observou uma grande mudança e um amadurecimento significativo nos próprios alunos que começaram a focar nos seus estudos e a buscar crescer mais nos aprendizados. Eles perceberam que na verdade eram e sempre serão os agentes e protagonistas de suas vidas. O amadurecimento ficou claro e perceptível também em suas atitudes e comportamentos.

A pós – convivência também possibilitou a muitos jovens, uma clareza e um discernimento ao escolher os cursos que iriam prestar vestibular. A serenidade passou a ser uma das características da turma, e acima de tudo o compromisso e os laços que foram reforçados entre eles.

E o resultado final de todo esse trabalho foi a construção de pessoas, que também se fez muito claro no resultado do vestibular, tivemos um índice de 97% de aprovação das duas turmas nos vestibulares públicos e particulares.

Com essa partilha de experiência das atividades de uma Escola em Pastoral, queremos contribuir para que outros projetos também aconteçam nas mais diversas realidades de nossas escolas católicas no Para e no Brasil.

Referências

VARGAS, A.R. **Os Jovens ao encontro de Jesus Cristo, Coleção À luz de Aparecida**. Edições CNBB, 2009.

Setor Juventude CNBB, **Aos Jovens com afeto, Subsídio Afetividade e Sexualidade (vida/sexualidade)**. Edições CNBB.

Setor Juventude CNBB, **Aos Jovens com afeto, Subsídio Afetividade e Sexualidade (desafios/atualidade)**. Edições CNBB.

Bíblia Sagrada. Edição Pastoral. Editora Paulos, 2010

Musical de evangelização

Luis Eduardo Duarte Novais

Resumo

Instalada em São Carlos, cidade da região central do Estado de São Paulo, a Escola Católica Querigma oferece a Educação Infantil (Pré-Escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Instituição é mantida pela Associação Católica Querigma, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que outorga personalidade jurídica à Comunidade Católica Querigma, agregação de fiéis da Igreja Católica Apostólica Romana, erigida canonicamente pela autoridade diocesana e que se insere no contexto das chamadas “Novas Comunidades” ou “Novas Fundações”. A atenção dispensada à aquisição e ao aprimoramento da competência leitora de seus alunos sempre foi um compromisso imperativo, assumido pela Escola desde sua instalação. Neste sentido, a Instituição tem privilegiado o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que proporcionem aos estudantes a constituição autônoma de um conjunto de habilidades e processos que lhes permitam ler com sucesso – que significa, em última instância, inferir as ideias subjacentes ao que se lê, para avaliar os conceitos que as sustentam e determinar a qualidade e a credibilidade do material lido. Por outro lado, para sublinhar a identidade confessional e a orientação católica do Estabelecimento, seu programa educativo faz referência constante e explícita a Jesus Cristo e a sua mensagem, tal como a Igreja a apresenta em sua doutrina dogmática e moral, condição sine qua non para uma escola que quer definir-se e apresentar-se como “católica”. Nos três últimos anos, no primeiro trimestre letivo, alunos e professores de todos os níveis de ensino oferecidos pela Escola dedicaram-se à leitura e ao estudo das Sagradas Escrituras (2012) e da vida e da obra de São João Paulo II (2013) e de São João Bosco (2014) e à preparação de um espetáculo musical – *o Musical de Evangelização*, conclusão desse trabalho. É imprescindível destacar que a criação de coreografias, a composição, adaptação e execução de canções, a elaboração de cenários e a confecção de figurinos e adereços do Musical envolve a participação de professores, funcionários técnico-administrativos, pais ou responsáveis e alunos. A concepção desse Musical de Evangelização, para além de uma bem sucedida atividade acadêmica interdisciplinar, conjuga os esforços de todos os segmentos da comunidade escolar para responder afirmativamente a estas duas urgências hodiernas: o necessário estímulo à leitura e a formação para um projeto de ser humano no qual viva Jesus Cristo.

Palavras-chave: cultura cristã, educação e evangelização, escola católica.

Introdução

Anualmente, no tempo litúrgico da Quaresma, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) promove a chamada Campanha da Fraternidade (CF), um amplo programa de atividades evangelizadoras que acentua a dimensão comunitária da fé e proporciona aos fiéis a prática da caridade, traduzida em compromissos concretos de promoção humana, em vista de uma sociedade justa e solidária, sempre a partir de problemas específicos que afligem o povo brasileiro e que exigem a participação de todos na busca de alternativas de solução.

Escola Católica Querigma (São Carlos/SP). Pedagogo, licenciado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), gestor acadêmico e professor.



Assim, em 1998, a CNBB propôs discutir a realidade da educação no país. Sob o tema “Fraternidade e Educação” e o lema “A Serviço da Vida e da Esperança”, o texto-base da CF, de forma concisa, sem a pretensão de se constituir num tratado técnico ou científico sobre o assunto, suscitou uma importante reflexão crítica acerca do sistema de ensino público regular ao examinar e questionar as taxas de escolarização, retenção e evasão escolar, as iniciativas de erradicação do analfabetismo, as dificuldades de acesso à escola e atendimento a demanda, os mecanismos de destinação e aplicação de recursos e os processos de formação de professores, sua qualificação profissional e remuneração.

Contudo, superando essa análise de natureza marcadamente sócio-político-econômica da conjuntura educacional brasileira, o texto-base da CF-98 buscou ampliar o entendimento do intrincado cenário educativo nacional, apoiado em razões bíblicas, teológicas, pastorais, éticas e pedagógicas, no horizonte da missão da Igreja, que é evangelizar, isto é, oferecendo Jesus Cristo, o Mestre, e seus critérios para as pessoas e a sociedade. O documento afirmava: “Está surgindo um mundo novo, diferente, (...) fruto das transformações surpreendentes que vão se dando no campo da cultura, (...) seja no âmbito mundial, seja dentro de nosso próprio país. Essas mudanças estão influenciando amplamente a educação, em todos os seus níveis. Especialmente, podemos perceber essa influência (...) pelos valores pessoais e sociais que elas transmitem, produzindo imagens específicas de pessoa e sociedade, pela própria maneira como se realiza a participação na vida da comunidade e da sociedade e pelas estruturas de relacionamento social que elas criam” (CNBB, 1998, p. 30). E, ainda, de modo mais agudo, declarava: “A educação não pode ignorar as fortes mudanças culturais de hoje. Na atualidade, prevalece a cultura do espetáculo. O que vale não é o real, mas aquilo que é apresentado através dos meios de comunicação social e nos cenários da vida pública. Cria-se, aos poucos, uma cultura da superficialidade, do efêmero, do descartável” (CNBB, 1998, p. 34). Por fim, concluía: “Ao lado de uma significativa preocupação com o ensino de qualidade no sentido científico e técnico (...), as mudanças neste final de milênio têm levado a família, a escola e os meios de comunicação social a desvalorizar a formação humana, ética, moral e religiosa das pessoas” (CNBB, 1998, pp. 38-39).

A certa altura, o texto-base da CF-98 interpelou seus leitores, asseverando ser preciso que, interessados num futuro melhor para todos, se ocupassem com um aspecto formativo que transcendia aqueles relacionados à qualidade de ensino: seria imprescindível resgatar o belo, a verdade e o bem, que valoriza, humaniza e personaliza o indivíduo, fazendo-o realizar-se em suas quatro relações essenciais – com o mundo, com os demais, consigo mesmo e com Deus (CNBB, 1998, pp. 43-45).

Imediatamente, a Comunidade Católica Querigma – uma Associação Privada de Fiéis de Direito Diocesano, que se insere no contexto das chamadas Novas Comunidades ou Novas Fundações (JOÃO PAULO II, 1996) – idealizou a criação da Escola Católica Querigma, um Estabelecimento de Ensino cuja Proposta Pedagógica respondesse às expectativas do texto-base da CF-98.

Logo, em 6 de março de 1998, reuniu-se, pela primeira vez, um grupo de educadores interessados em elaborar o Projeto Político-Pedagógico da Instituição. Nos três anos que se seguiram, esses educadores – os futuros professores e funcionários técnico-administrativos da Escola Católica Querigma – encontraram-se, semanalmente, para estudar a visão da educação segundo o Magistério da Igreja Católica Apostólica Romana e determinar as finalidades e os objetivos do Estabelecimento de Ensino.

Indubitavelmente, “a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática educativa. É impossível avaliar o que acontece em sala de aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz. Mas, ao mesmo tempo, as intenções educacionais são tão globais e gerais que dificilmente podem ser instrumentos de atuação prática no âmbito tão concreto da sala de aula” (ZABALA, 1998, p. 29). Por isso, para operacionalizar a Proposta Pedagógica da Instituição – e considerando, ainda, a legislação específica –, esses educadores dedicaram-se, também, a definir os diversos aspectos

da organização funcional e da vida escolar do Estabelecimento: a composição de sua estrutura técnico-administrativa e de seus órgãos colegiados, os níveis e modalidades de educação e ensino que seriam oferecidos e suas respectivas finalidades e objetivos, os mínimos de duração e carga horária, os turnos de funcionamento, os critérios de organização curricular e as diretrizes para a composição dos currículos, as formas de avaliação (tanto institucional quanto do aproveitamento do aluno), os mecanismos de recuperação, promoção e retenção, o sistema de controle de frequência, as condições de matrícula inicial, classificação e reclassificação, os direitos e deveres dos participantes do processo educativo (funcionários técnico-administrativos, professores e alunos – e, por extensão, seus pais ou responsáveis).

Concomitantemente, a Comunidade Católica Querigma, inspirando-se no modelo de um ostensório, providenciou a elaboração dos projetos de arquitetura e engenharia do prédio escolar e adquiriu uma área de aproximadamente 30.000 m², dos quais 5.000 m² são de mata nativa (devidamente averbada junto aos órgãos competentes de proteção ambiental), marginal à Rodovia Washington Luiz – SP 310 – km 241,4 – pista sul –, entre os municípios de São Carlos e Ibaté, no interior do Estado de São Paulo, onde iniciou a construção do edifício.

Finalmente, em 9 de dezembro de 2000, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou a Portaria do Dirigente Regional de Ensino, de 7 de dezembro de 2000, autorizando o funcionamento da Escola Católica Querigma e aprovando seu Regimento. Em 5 de fevereiro de 2001, o Estabelecimento de Ensino iniciou suas atividades acadêmicas e curriculares.

A Escola Católica Querigma é uma instituição privada de ensino, na forma da lei. Ela é mantida pela Associação Católica Querigma, uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que outorga personalidade jurídica à Comunidade Católica Querigma. Atualmente, o Estabelecimento oferece a Educação em nível Básico, nas modalidades de Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo perto de 480 alunos, no período da manhã.

Para sublinhar a identidade confessional e a orientação católica do Estabelecimento, seu programa educativo faz referência constante e explícita a Jesus Cristo e a sua mensagem, tal como a Igreja a apresenta em sua doutrina dogmática e moral, condição sine qua non para uma escola que quer definir-se e apresentar-se como “católica” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977; JOÃO PAULO II, 1999).

Entretanto, de modo algum, a Instituição pretende desviar o ensino do objetivo que lhe é próprio na educação escolar. Pelo contrário, o elemento mais expressivo de sua proposta formativa é, justamente, a síntese entre fé e cultura. Seria um grande equívoco considerar os diversos componentes curriculares como meios utilizáveis para proselitismo religioso ou fins apologeticos (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977). Mas, é certo que o saber, submetido à perspectiva da fé, torna-se sabedoria (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1997).

Essas observações permitiram o delineamento dos princípios que sustentam o Projeto Político-Pedagógico da Escola Católica Querigma (QUERIGMA, 2000, pp. 16-17):

I – a educação para Deus;

II – a educação integral (física, psíquica, espiritual, social, intelectual e moral);

III – a educação para a fé cristã, progressiva e sistemática, baseada no princípio de interação fé e vida, privilegiando a vivência de uma espiritualidade encarnada e permitindo que se ilumine, com os critérios evangélicos, os diferentes aspectos da atividade humana;

IV – a educação na qual cada um seja sujeito da sua própria formação, garantindo que o aluno se instrumentalize para um processo



de educação contínua e permanente e se torne capaz de adquirir e desenvolver novas competências, em função dos novos saberes que se produzam;

V – a construção de uma concepção de cidadania voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa humana, promovendo o resgate da sua dignidade e preparando-a para o exercício dessa cidadania, qual seja a sua participação transformadora nas relações sociais, políticas e culturais, segundo o ideal de justiça e solidariedade;

VI – o desenvolvimento de atividades que promovam a comunicação, o diálogo, a argumentação, a manipulação de conceitos, o raciocínio abstrato, a apreciação de tendências, o pensamento crítico, a criatividade, a organização, a responsabilidade, a ética, a disciplina e o compromisso social;

VII – o fortalecimento dos vínculos de família e a valorização da experiência extraescolar;

VIII – a busca contínua da excelência do processo educacional, através de currículos permanentemente atualizados nos seus aspectos científicos, tecnológicos e didático-pedagógicos e do aprimoramento das metodologias de ensino e aprendizagem;

IX – a organização e a promoção de atividades de suporte ao trabalho docente, visando a sua formação espiritual, a sua capacitação e o seu aperfeiçoamento técnico e cultural continuado, que lhe possibilite acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural em que está inserido, para que dele possa participar e nele interferir, além de desenvolver a sua capacidade de trabalhar de forma inteligente e criativa o processo de ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento

A atenção dispensada à aquisição e ao aprimoramento da competência leitora de seus alunos sempre foi um compromisso imperativo, assumido pela Escola Católica Querigma desde sua instalação. Neste sentido, a Instituição tem privilegiado o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que proporcionem aos estudantes a constituição autônoma de um conjunto de habilidades e processos que lhes permitam ler com sucesso – que significa, em última instância, inferir as ideias subjacentes ao que se lê, para avaliar os conceitos que as sustentam e determinar a qualidade e a credibilidade do material lido.

Assim, logo nos primeiros meses de funcionamento do Estabelecimento, alunos e professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental dedicaram-se à leitura e ao estudo da vida e da obra de Monteiro Lobato. Em 18 de abril de 2001, no dia em que se comemorava a data de nascimento do escritor, organizaram e promoveram o espetáculo teatral *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. A apresentação aconteceu no pátio interno do prédio da Escola e restringiu-se, exclusivamente, à participação desses mesmos alunos e professores.

Em 8 de janeiro de 2002, a Lei nº 10.402 instituiu a data de 18 de abril o *Dia Nacional do Livro Infantil*. Àquela época, uma das professoras da Educação Infantil da Escola Católica Querigma também era voluntária do Círculo de Amigos da Paróquia de Santa Madre Cabrini (São Carlos), uma sociedade beneficente de serviço social, de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida de utilidade pública municipal, estadual e federal, que proporciona apoio educacio-

nal, assistência cultural, emocional, moral, recreativa e religiosa e complementação alimentar a crianças e adolescentes carentes. Essa professora sugeriu que a Escola comemorasse o *Dia Nacional do Livro Infantil* apresentando o espetáculo *Sítio do Pica-Pau Amarelo* às crianças e adolescentes atendidas pelo “Projeto Madre Cabrini” – como é conhecido o trabalho desenvolvido pelo Círculo de Amigos. Na oportunidade, como a atividade acontecesse na tarde de um sábado, no salão de festas da Igreja e não nas dependências da Escola, os pais ou responsáveis pelos alunos envolveram-se mais diretamente. A aprovação da iniciativa foi extremamente positiva, o que motivou a Escola a reapresentar o mesmo espetáculo, no ano seguinte (2003), agora no Teatro Municipal de São Carlos “Dr. Alderico Vieira Perdigão”, com a arrecadação de alimentos não perecíveis para serem distribuídos a instituições que atendiam pessoas carentes.

A repercussão do evento junto à comunidade escolar foi tão expressiva que tomou uma dimensão muito maior: entre 2004 e 2011, a Escola Católica Querigma desenvolveu o *Projeto Dia Nacional do Livro Infantil*, que mobilizava todos os segmentos da comunidade escolar. Ano a ano, durante o primeiro trimestre letivo, alunos e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dedicavam-se à leitura e ao estudo da vida e das obras de um autor nacional de literatura infanto-juvenil e preparavam um espetáculo teatral em sua homenagem, apresentado no mês de abril, no Teatro La Salle. A criação de coreografias, a composição e a adaptação de canções, a elaboração de cenários e a confecção de figurinos e adereços envolvia a participação de professores, funcionários técnico-administrativos, pais ou responsáveis e alunos de todos os níveis de ensino oferecidos pela Escola. Foram lembrados Vinicius de Moraes (2004), Cecília Meireles (2005), Mauricio de Sousa (2006), Ziraldo (2007), Sylvia Orthof (2008), Ruth Rocha (2009), Ana Maria Machado (2010) e Pedro Bandeira (2011).

A III Assembleia Geral Ordinária do Sínodo dos Bispos, cujas sessões aconteceram de 27 de setembro a 26 de outubro de 1974, foi dedicada à evangelização. Ao concluí-la, os padres sinodais decidiram confiar ao Papa Paulo VI suas recomendações e propostas, declarando que esperavam do Sumo Pontífice um impulso novo, capaz de suscitar tempos novos de evangelização. Esta foi a intenção da Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Evangelii nuntiandi*, sobre a evangelização no mundo contemporâneo, de 8 de dezembro de 1975, na qual Paulo VI afirmava:

A Igreja sabe-o bem, ela tem a consciência viva de que a palavra do Salvador – “Eu devo anunciar a Boa Nova do reino de Deus” (Lc 4,43) – se lhe aplica com toda a verdade. Assim, ela acrescenta de bom grado com São Paulo: “Não tenho, de fato, de que gloriar-me se eu anuncio o Evangelho; é um dever este que me incumbe, e ai de mim, se eu não pregasse” (1Cor 9,16). Foi com alegria e conforto que nós ouvimos, no final da grande assembleia de outubro de 1974, estas luminosas palavras: “Nós queremos confirmar, uma vez mais ainda, que a tarefa de evangelizar todos os homens constitui a missão essencial da Igreja” (segundo declaração dos próprios padres sinodais); tarefa e missão, que as amplas e profundas mudanças da sociedade atual tornam ainda mais urgentes. Evangelizar constitui, de fato, a graça e a vocação própria da Igreja, a sua mais profunda identidade. Ela existe para evangelizar, ou seja, para pregar e ensinar, ser o canal do dom da graça, reconciliar os pecadores com Deus e perpetuar o sacrifício de Cristo na santa missa, que é o memorial da sua morte e gloriosa ressurreição (EN 14).

No documento, não obstante a reconhecida importância do anúncio de Cristo àqueles que o desconhecem, da pregação, da catequese, do batismo e dos outros sacramentos que são conferidos, Paulo VI, ao definir o que é evangelizar, procurava superar a simples identificação da ação



evangelizadora da Igreja com alguns desses elementos, destacando a realidade rica, complexa e dinâmica que é a evangelização. À luz dos trabalhos do Concílio Ecumênico Vaticano II (que se estendeu de 11 de outubro de 1962 a 8 de dezembro de 1965) – particularmente do que se apresenta na Constituição Dogmática *Lumen gentium*, sobre a Igreja, na Constituição Pastoral *Gaudium et spes*, sobre a Igreja no mundo de hoje, e no Decreto *Ad gentes*, sobre a atividade missionária da Igreja –, Paulo VI desenvolveu uma definição acerca da evangelização a partir de uma visão de conjunto que abrange todos esses elementos e que compreende a importância primordial do testemunho de vida, a necessidade de um anúncio explícito do nome, da doutrina, da vida, das promessas, do Reino e do mistério de Jesus de Nazaré, Filho de Deus, a adesão ao programa de vida que o Senhor revelou, o ingresso numa comunidade eclesial e a aceitação dos sacramentos como manifestações concretas dessa adesão, e as iniciativas de apostolado.

Assim, Paulo VI apontava:

Evangelizar, para a Igreja, é levar a Boa Nova a todas as parcelas da humanidade, em qualquer meio e latitude, e pelo seu influxo transformá-las a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade: “Eis que faço novas todas as coisas” (Ap 21,5; 2Cor 5,17; Gl 6,15). No entanto não haverá humanidade nova, se não houver em primeiro lugar homens novos, pela novidade do batismo (Rm 6,4) e da vida segundo o Evangelho (cf. Ef 4,23-24; Cl 3,9-10). A finalidade da evangelização, portanto, é precisamente esta mudança interior; e se fosse necessário traduzir isso em breves termos o mais exato seria dizer que a Igreja evangeliza quando, unicamente firmada na potência divina da mensagem que proclama (cf. Rm 1,16; 1 Cor 1,18; 2,4), ela procura converter ao mesmo tempo a consciência pessoal e coletiva dos homens, a atividade em que eles se aplicam, e a vida e o meio concreto que lhes são próprios (EN 18).

Estratos da humanidade que se transformam: para a Igreja não se trata tanto de pregar o Evangelho a espaços geográficos cada vez mais vastos ou populações maiores em dimensões de massa, mas de chegar a atingir e como que a modificar pela força do Evangelho os critérios de julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade, que se apresentam em contraste com a Palavra de Deus e com o desígnio da salvação (EN 19).

Poder-se-ia exprimir tudo isto dizendo: importa evangelizar – não de maneira decorativa, como que aplicando um verniz superficial, mas de maneira vital, em profundidade e isto até às suas raízes – a cultura e as culturas do homem, no sentido pleno e amplo que estes termos têm na Constituição *Gaudium et spes* (GS 53)¹, a partir sempre da pessoa e fazendo continuamente apelo para as relações das pessoas entre si e com Deus. O Evangelho, e conseqüentemente a evangelização, não se identificam por certo com a cultura, e são independentes em relação a todas as culturas. E, no entanto, o

1 Desde o Vaticano II, a Igreja tem prestado grande atenção à cultura. A Constituição Pastoral *Gaudium et spes*, colocando-a entre os problemas mais urgentes do nosso tempo, sobre os quais devem resplandecer os princípios e as luzes que provêm de Cristo (cf. GS 46), dedicou-lhe um capítulo especial – A promoção do progresso cultural (GS 53-62). De acordo com os padres conciliares, a palavra “cultura” indica, em geral, todas as coisas por meio das quais o homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo; esforça-se por dominar, pelo estudo e pelo trabalho, o próprio mundo; torna mais humana, com o progresso dos costumes e das instituições, a vida social, quer na família quer na comunidade civil; e, finalmente, no decorrer do tempo, exprime, comunica aos outros e conserva nas suas obras as suas grandes experiências espirituais e aspirações, para que sejam de proveito a muitos e até à inteira humanidade (GS 53).

reino que o Evangelho anuncia é vivido por homens profundamente ligados a uma determinada cultura, e a edificação do reino não pode deixar de servir-se de elementos da cultura e das culturas humanas. O Evangelho e a evangelização independentes em relação às culturas, não são necessariamente incompatíveis com elas, mas susceptíveis de as impregnar a todas sem se escravizar a nenhuma delas. A ruptura entre o Evangelho e a cultura é sem dúvida o drama da nossa época², como o foi também de outras épocas. Assim, importa envidar todos os esforços no sentido de uma generosa evangelização da cultura, ou mais exatamente das culturas. Estas devem ser regeneradas mediante o impacto da Boa Nova. Mas um tal encontro não virá a dar-se se a Boa Nova não for proclamada (EN 20).

Certamente, a *Evangelii nuntiandi* tornou-se o documento de maior impacto pastoral depois do Vaticano II. Sob a inspiração dessa Exortação Apostólica, em 20 de maio de 1982, considerando ser imprescindível o diálogo da Igreja com as culturas, o Papa João Paulo II instituiu o Conselho Pontifício da Cultura. Em sua Carta Autógrafa de Fundação, o Santo Padre escreveu:

Se a cultura é aquilo pelo qual o homem, enquanto homem, se torna mais homem³, está em jogo, nela, o destino mesmo do homem. Daqui a importância para a Igreja, que é responsável dele, de uma ação pastoral atenta e clarividente, a respeito da cultura, em particular da que é chamada cultura viva, ou seja, o conjunto dos princípios e dos valores que formam o ethos de um povo: a síntese entre cultura e fé não é só uma exigência da cultura, mas também da fé; uma fé que não se torna cultura é uma fé não de modo plena acolhida, não inteiramente pensada e nem com fidelidade vivida⁴.

A partir da XIX Assembleia Geral Ordinária do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), em Porto Príncipe, no Haiti, João Paulo II insistiu numa nova evangelização. Naquela ocasião, em 9 de março de 1983, em seu discurso de abertura ao episcopado, o Pontífice Romano sublinhava as características de uma evangelização que deve ser “nova no seu ardor, nos seus métodos, na sua expressão”.

Na perspectiva do Grande Jubileu do Ano 2000, João Paulo II quis que houvesse uma Assembleia Especial do Sínodo dos Bispos para cada um dos cinco continentes. Neste sentido, destacava que, em todas elas, o tema de fundo seria o da evangelização, ou melhor, da nova evangelização, cujas bases foram colocadas pela *Evangelii nuntiandi*⁵. A Assembleia Especial do Sínodo dos Bispos para a América foi celebrada de 16 de novembro a 12 de dezembro de 1997 e os padres sinodais consideraram que “a nova evangelização requer um esforço lúcido, sério e organizado para evangelizar a cultura”, proposição posteriormente incorporada pelo Papa em sua Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in America*, sobre o encontro com Jesus Cristo vivo, caminho para a conversão, a comunhão e a solidariedade na América, de 22 de janeiro de 1999⁶.

2 Segundo os padres conciliares, as condições de vida do homem moderno sofreram tão profunda transformação no campo cultural, que seria lícito falar de uma nova era da história humana (cf. GS 54). Mais tarde, o Documento de Aparecida, texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe, celebrada em Aparecida, Brasil, de 13 a 31 de maio de 2007, reafirmaria: “Vivemos uma mudança de época, e seu nível mais profundo é o cultural” (DA 44).

3 João Paulo II, alocução à Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2 de junho de 1980, nº 7.

4 João Paulo II, discurso aos participantes do I Congresso Nacional do Movimento Eclesial de Empenho Cultural, 16 de janeiro de 1982, nº 2.

5 Cf. João Paulo II, Carta Apostólica *Tertio millennio adveniente*, 10 de novembro de 1994, nº 21.

6 João Paulo II, Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in America*, 22 de janeiro de 1999, nº 70.



Para João Paulo II, torna-se evidente que a tarefa primeira e essencial da cultura em geral, e também de toda a cultura, é a educação⁷. Por isso, conclui que, no projeto global da nova evangelização, o setor da educação ocupa um lugar privilegiado⁸. Efetivamente, a Igreja participa do diálogo cultural através da escola católica, onde é imprescindível que aconteça a síntese entre fé e cultura. Assumida numa perspectiva de fé, a educação cristã deve considerar, necessariamente, duas dimensões: a secular e a teológico-espiritual. Assim, a raiz da proposta formativa da escola católica é o patrimônio espiritual cristão, em constante diálogo com o patrimônio cultural (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Logo, a Escola Católica Querigma decidiu utilizar o *know how* adquirido ao longo dos anos e o importantíssimo envolvimento de toda a comunidade escolar na realização do *Projeto Dia Nacional do Livro Infantil* para criar o *Musical de Evangelização*: nos três últimos anos, no primeiro trimestre letivo, alunos e professores de todos os níveis de ensino oferecidos pela Escola dedicaram-se à leitura e ao estudo das Sagradas Escrituras (2012) e da vida e da obra de São João Paulo II (2013) e de São João Bosco (2014) e à preparação de um espetáculo musical de evangelização, conclusão desse trabalho, apresentado a um público sempre superior a 1500 pessoas. Ainda mais uma vez é preciso sublinhar que a criação de coreografias, a composição e a adaptação de canções, a elaboração de cenários e a confecção de figurinos e adereços envolveu a participação de professores, funcionários técnico-administrativos, pais ou responsáveis e alunos.

O primeiro *Musical de Evangelização*, destinado às Sagradas Escrituras, recebeu o título de “A História da Salvação” e tratou dos acontecimentos bíblicos que se estendem da Criação ao Pentecostes.

O segundo *Musical de Evangelização* antecipava a XXVIII Jornada Mundial da Juventude, que aconteceria no Rio de Janeiro, de 22 a 29 de julho de 2013, e homenageava seu idealizador, São João Paulo II. Por isso, recebeu o título de “O Mensageiro da Paz”.

O terceiro *Musical de Evangelização* preparou a comunidade escolar para a celebração do bicentenário de nascimento de São João Bosco (16 de agosto de 1815), “pai e mestre da juventude”, um dos baluartes da Comunidade Católica Querigma.

Considerações finais

O *Musical de Evangelização* inscreve-se na problemática de um mundo no qual a cultura reivindica para si uma autonomia hostil à fé: uma cultura amplamente descristianizada, em que a onda dominante do secularismo – com a força sugestiva dos meios de comunicação social e das tecnologias da informação – propaga o ateísmo e o niilismo antropocêntricos, a indiferença religiosa, o materialismo hedonista e o racionalismo agnóstico, que marginalizam a fé como algo evanescente, sem consistência nem pertinência cultural (**conselho pontifício da cultura, 1999**).

A concepção desse *Musical de Evangelização*, para além de uma bem sucedida atividade acadêmica interdisciplinar, conjuga os esforços de todos os segmentos da comunidade escolar para responder afirmativamente a estas duas urgências hodiernas: o necessário estímulo à leitura e a formação para um projeto de ser humano no qual viva Jesus Cristo⁹. Aqui, é importante lembrar o discurso do Papa Francisco aos professores e estudantes das escolas italianas, proferido em 10 de maio de 2014, na Praça de São Pedro: “A escola educa para o verdadeiro, para o bem e para o belo. 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”.

⁷ João Paulo II, alocução à Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2 de junho de 1980, nº 11.

⁸ João Paulo II, Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in America*, 22 de janeiro de 1999, nº 71.

⁹ O texto conclusivo IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, celebrada em Santo Domingo, República Dominicana, de 12 a 28 de outubro de 1992, afirma: “Nenhum mestre educa sem saber para que educa e em que direção educa. Há um projeto de homem encerrado em todo projeto educativo, e este projeto vale ou não, segundo construa ou destrua o educando. Este é o valor educativo. Quando falamos de educação cristã, queremos dizer que o mestre educa para um projeto de homem no qual Jesus Cristo viva. Há muitos aspectos nos quais educar e muitos que constam do projeto educativo do homem; há muitos valores; mas estes valores nunca estão sós, sempre formam uma constelação ordenada, explícita ou implicitamente. Se a estruturação tem como fundamento e termo Cristo, tal educação recapitulará tudo em Cristo e será uma verdadeira educação cristã; caso contrário, pode falar de Cristo, mas não é educação cristã” (SD 265).

Referências

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Fraternidade e Educação: a Serviço da Vida e da Esperança**. Campanha da Fraternidade, Texto-Base. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1998.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1977). **A escola católica**.

Disponível em http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html. Acesso em: 17 maio 2015.

_____ (1997). **A escola católica no limiar do terceiro milênio**.

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html. Acesso em: 17 maio 2015.

_____ (2014). **Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova**. *Intrumentum laboris*. Disponível em

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 23 maio 2015.

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

_____. **Documento de Aparecida**. Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB, São Paulo: Paulinas, Paulus, 8ª ed., 2008.

CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA. **Para uma pastoral da cultura**. São Paulo: Paulinas, 1999.

COSTA, L. (org.) **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)**. São Paulo: Paulus, 1997.

FRANCISCO. **Discurso aos professores e estudantes das escolas italianas**. Disponível em http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html. Acesso em: 30 maio 2015.

JOÃO PAULO II. Carta autógrafa de fundação por ocasião da instituição do Conselho Pontifício da Cultura. In: **Cultura e Dimensão Humana**. Três discursos sobre a cultura. Coleção Documentos Pontifícios, n. 198. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Vita consecrata**. Exortação apostólica pós-sinodal sobre a vida consagrada e a sua missão na Igreja e no mundo. São Paulo: Paulinas, 1996.

_____. **Ecclesia in America**. Exortação apostólica pós-sinodal sobre o encontro com Jesus Cristo vivo, caminho para a conversão, a comunhão e a solidariedade na América. São Paulo: Paulinas, 1999.

_____. **Carta Apostólica Tertio millennio adveniente, sobre a preparação para o ano 2000**. São Paulo: Paulinas, 2000.

PAULO VI. **Exortação Apostólica Pós-Sinodal Evangelii nuntiandi, sobre a evangelização no mundo contemporâneo**. São Paulo: Paulinas, 14ª ed., 1999.

QUERIGMA, ESCOLA CATÓLICA. **Proposta Pedagógica**. São Carlos, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.





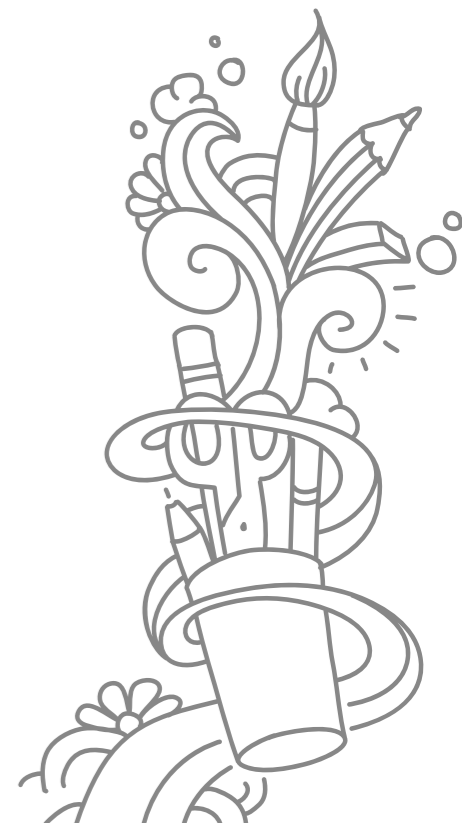
III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Metodologia e Avaliação Discente



 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Avaliação diagnóstica - Um caminho de desafios e aprendizagens

Ana Luísa Guimarães Oliveira Fonseca, FONSECA ALGO *
Daniela Afonso Chaves, CHAVES DA **

Resumo

Para muitos educadores é recente a ideia de considerar o conhecimento prévio dos estudantes anteriormente àquilo que pretendem ensinar. Com a mudança de concepção sobre o tipo de atendimento da Educação Infantil, tiveram início as discussões para a implementação de práticas educativas para as crianças de 0 a 6 anos, sustentadas nas contribuições da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A avaliação formativa deve ser instrumento de assessoria do professor na mediação da aprendizagem da criança, possibilitando uma intervenção preventiva e potencializadora. O objetivo do artigo é apresentar ponderações acerca das planilhas que foram utilizadas no período diagnóstico de 2012 a 2014, expondo as mudanças que foram submetidas, de acordo com discussões com professores e coordenadores a respeito dos itens selecionados. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica. O aperfeiçoamento dessas planilhas exigiu maior compreensão das habilidades e dos conteúdos fundantes em que essas habilidades se relacionam.

Palavras-chave: avaliação formativa, metas, intervenção

Introdução

Para muitos educadores, é recente a ideia de considerar o conhecimento prévio dos estudantes anteriormente àquilo que pretendem ensinar. Embora muitos professores conheçam as teorias que apontam o conhecimento prévio como uma parte importante do processo de ensino aprendizagem, construir instrumentos que de fato forneçam dados acerca do que sabem os estudantes é algo desafiador no cotidiano de muitas escolas. Talvez a dificuldade para incorporar a ação diagnóstica à prática pedagógica esteja relacionada ao fato de como pensam e trabalham alguns educadores; ou seja, acreditam que apenas a informação é a base da aprendizagem, desconsiderando a maneira que o estudante será capaz de operá-la mentalmente. Podemos apontar como causa dessas dificuldades:

1. Bases conceituais que desconsideram as habilidades mentais como forma de apreender uma informação, transformando-a em conhecimento.
2. Dificuldade para estabelecer metas a curto, médio e longo prazo.
3. Dificuldade para monitorar e cumprir as metas estabelecidas.
4. Diálogos e ações fragmentadas na formação docente.
5. Visão apenas horizontal do processo educacional.

* Pedagoga – FUMEC. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil no Colégio Sagrado Coração de Maria de Belo Horizonte.

** Pedagoga – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Especialista em Educação Infantil - CEPENMG. Mestre em educação pela UNIN-COR. Coordenadora Pedagógica Geral no Colégio Sagrado Coração de Maria de Belo Horizonte.



Os itens acima descritos revelam-se na ação docente como dificuldade para:

- Construir instrumentos avaliativos formais, cuja análise dos distratores possibilite a compreensão das hipóteses conceituais dos estudantes.
- Identificar habilidades mentais que estejam ou não em domínio.
- Analisar os distratores propondo intervenções alinhadas à ZDP.
- Reavaliar, a partir das intervenções propostas, as habilidades em domínio.
- Aprofundar ou retomar algumas habilidades, considerando a recursividade e a progressão curricular.

A Avaliação – Tradições e Contradições

Até o final da década de 80, avaliar foi sempre uma ação das séries formais de ensino na escola (1º e 2º graus, atualmente descritos como Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Para esses segmentos, apenas os objetivos gerais e específicos, de cada disciplina, associados aos conteúdos programáticos, eram elementos suficientes para medir o que aprendiam os alunos nas escolas. Portanto, tínhamos, na educação básica vigente, tradição em avaliar e dificuldades para analisar as contradições que a própria avaliação nos trazia.

Nas creches, jardins de infância ou pré-escolas, prevalecia apenas uma visão assistencialista e de cuidados para a inserção da criança pequena nos espaços destinados à educação na primeira infância. Por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é que a educação infantil passou a ser compreendida como o atendimento institucional-educacional, primeira etapa da educação básica, parte obrigatória da formação educacional do sujeito. A partir desta concepção é que teve início a discussão para a implementação de práticas educativas para as crianças de 0 a 6 anos sustentadas nas contribuições da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Avaliação na educação Infantil.

Historicamente, avaliar na educação infantil envolve observação e registro. Algumas instituições de ensino destinadas ao atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade têm uma prática regular e sistematizada do que observar e avaliar. Sem dúvida, essas ações atenderam, durante algum tempo, às demandas apresentadas por educadores e pais de crianças dessa faixa etária.

Até o final da década de 90, as práticas com crianças pequenas tinham como eixo estruturador de suas ações educativas a psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da construção da personalidade. Hoje, sem desconsiderar a importância de tais ciências no trabalho da educação infantil, não se pode deixar de incluir as importantes contribuições da psicologia comportamental e também das neurociências no trabalho com crianças na primeira infância. Os conhecimentos dessas ciências possibilitam e corroboram com práticas que privilegiam a integração entre CUIDAR, APRENDER, E DESENVOLVER. Dessa forma, atualmente, é possível estruturar uma ação docente cujos princípios sejam:

- Aprender a Ser,
- Aprender a Fazer,
- Aprender a Conhecer,
- Aprender a Aprender,
- Aprender a Conviver,
- Aprender a Celebrar as conquistas e a Contemplar a vida.

Esses princípios fundamentam a proposta pedagógica da Educação Infantil da ¹Rede Sagrado – Colégio Sagrado Coração de Maria e pretendem sustentar um processo educativo capaz de promover as condições favoráveis para que sejam construídos no cotidiano escolar e façam

1 A Rede Sagrado pertence ao Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria. São escolas confessionais destinadas à formação de crianças, jovens e adultos com colégios no Brasil e outras instituições de ensino no exterior.

parte da formação acadêmica que oferecemos aos nossos estudantes. Como podemos observar, esses princípios se referem a aprendizagens e, portanto, precisam ser avaliados.

A avaliação para a Rede Sagrado CSCM está embasada na perspectiva da avaliação formativa, que pressupõe avaliar por meio de análise individualizada das aprendizagens e do desenvolvimento da criança, levando-se em consideração o processo, bem como os contextos em que elas se realizam. Deve ser um instrumento de assessoria do professor na mediação da aprendizagem da criança, possibilitando uma intervenção preventiva e potencializadora. Lembrando que nenhuma ação humana é neutra e que nossas ações são comandadas por nossas concepções, assim a avaliação se sustenta nas concepções de infância, de educação, de cultura e de aprendizagem que carregamos.

As ciências não descrevem metodologias. As teorias nos ajudam a identificar e analisar em quais fundamentos apoiamos nossas práticas educacionais e a partir dessa análise é que se torna possível instrumentos que nos aproximem do que sabem e como aprendem as crianças.

Um pouco da nossa história

A Avaliação diagnóstica inicial

A construção da Avaliação Diagnóstica Inicial da Educação Infantil da Rede Sagrado - Colégio Sagrado Coração de Maria BH teve como ponto de partida a construção de planilhas que nos possibilitaram, através de sua aplicação, definir, e, posteriormente alinhar, as competências finais de um determinado período ou série. Para a definição e o alinhamento dessas competências finais utilizamos os parâmetros explicitados nos currículos de Português e Matemática que se referem propriamente aos eixos de Linguagem oral e escrita e Matemática.

Os primeiros documentos que nortearam a construção de tais planilhas foram: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Documento Oficial do MEC) e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil - descrita a partir das proposições do referencial. A partir dos objetivos finais explicitados nos RCNEIs por blocos de faixa etária - 0 a 3 anos, 3 a 6 anos, e dos conteúdos relacionados à esses objetivos, formulamos itens que, a princípio, norteavam nossas observações. Esses itens se relacionavam aos Âmbitos de Experiência e Eixos de Trabalho. Entenda-se por Âmbito de Experiência as dimensões em que o educador deve atuar, são elas: A Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo; e por Eixos de Trabalho as áreas de conhecimento que esses âmbitos abrangem, a saber: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Movimento, Arte e Ensino Religioso.

Dessa primeira planilha constavam:

- Os Âmbitos de Experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

No Âmbito da Formação Pessoal e Social estavam descritas as atitudes que deveriam ter se apropriado as crianças da faixa etária em questão.

- No Âmbito do Conhecimento de Mundo estavam descritas as aprendizagens relacionadas apenas aos seguintes Eixos de Trabalho: Português/Linguagem Oral e Escrita e Matemática.

Os itens descritos nos âmbitos eram de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Os valores atribuídos a eles se referiam aos conceitos:

- 1,0 - desempenho esperado para a faixa etária,
- 0,5 - desempenho intermediário.
- 0 (zero) - desempenho aquém da faixa etária.

A elaboração dessa planilha coincidiu com nossos estudos sobre o Currículo por competências e habilidades e, nesse momento, todos os itens da planilha eram importantes. Ao refutar determinadas habilidades acreditávamos que deixaríamos de ter informações essenciais sobre as aprendizagens das crianças. Ainda não sabíamos que deveríamos perseguir o que era fundante.

O exemplo a seguir revelava nossa compreensão sobre o que acreditávamos avaliar e o que dessa avaliação era possível analisar e concluir, traçando metas e intervenções.



Para melhor análise dos itens anexamos apenas a planilha de uma série (1º período). Os parâmetros e as competências finais são propostas para crianças entre 4 e 5 anos de idade, inseridas no 1º período como define a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Sagrado.

No âmbito da formação pessoal e social, nossa avaliação estava direcionada à progressão das atitudes de independência, capacidade de concentração, colaboração e compreensão dos combinados construídos pelo grupo, bem como para a superação do egocentrismo. Habilidades relacionadas à organização do material individual, colaboração para a organização do material coletivo e a interação com os pares também foram descritas.

No âmbito do conhecimento de mundo os itens relacionavam-se a:

(...) “Na compreensão oral, os alunos deverão ser capazes de ouvir com atenção e respeito a quem está falando; reconhecer e atender a regras e combinados. Na leitura, deverão ser capazes de reconhecer palavras, associando-as a seu desenho, usando diferentes pistas para reconhecê-las; formular hipóteses sobre o assunto de um texto a partir do título e de suas imagens. Na produção oral, devem saber contar oralmente uma história até o fim e dar recados; fazer relatos orais. Na produção escrita, os alunos devem escrever palavras, revelando que estão na fase silábica, isto é, que começam a identificar os sons que compõem a sílaba, para posteriormente discriminar os fonemas que compõem a sílaba. Nessa fase, a criança ora usa apenas uma letra para representar o som mais saliente para ela, ora registra todos os fonemas da sílaba (Ex.: BÂO = BALÃO; OEA = COLEGA). As crianças devem conseguir também copiar frase ou texto pequeno, respeitando o alinhamento na página (esquerda para a direita, de cima para baixo; uso da margem, sem pauta). Em relação à consciência fonológica, o ideal é que saibam identificar número de sílabas de palavras ao ouvi-las; identificar palavras que terminam ou começam com a mesma sílaba. Quanto aos usos sociais dos textos, devem demonstrar conhecer a finalidade de diversos portadores de textos a partir de informações de sua capa (livros, revistas, dicionários etc.); reconhecer a finalidade de textos como bilhete, o folheto, combinados, etiquetas, rótulos, notícias”.

As competências do eixo da Matemática incluíam habilidades relacionadas à construção do conceito de número, como, por exemplo, agrupar objetos por semelhanças e diferenças identificando e relacionando atributos. A récita, a quantificação de elementos e o domínio de alguns conceitos topológicos e espaciais também foram descritos nas habilidades avaliadas nesse eixo.

Os parâmetros apresentados abaixo ilustram a correlação dos itens da planilha com o que é esperado ao final dessa série (competências finais do período). Após o preenchimento das planilhas, as professoras traçavam metas e intervenções para grupos de estudantes a partir dos parâmetros e competências observadas. A coordenadora pedagógica de segmento descrevia suas análises, como é possível verificar nos relatórios a seguir.

Primeira Planilha: Avaliação Diagnóstica Inicial 2012

Âmbitos: Formação Pessoal e Social e do Conhecimento de Mundo

01	Despede-se do adulto que o traz com segurança	GHEGADA
02	Organiza o material individual	
03	Escolhe um brinquedo para brincar	
04	Interage com algum colega para brincar	
05	Consegue emprestar o brinquedo	
06	Ajuda a organizar os materiais ao término das atividades.	
07	Interage com os objetos e o ambiente da sala.	
08	Demonstra satisfação em estar no ambiente escolar.	
09	Irrita-se quando outra criança está com o que deseja.	

10	Atende ao chamado da professora para a roda.	RODA
11	Aceita positivamente a intervenção da professora.	
12	Mantém a postura adequada durante a roda.	
13	Tem interesse em participar das atividades que acontecem na roda.	
14	Apresenta atenção concentrada para as atividades da roda.	
15	Manifesta a sua opinião quando solicitado.	
16	Pede a palavra espontaneamente.	DESLOCAMENTO
17	Consegue esperar a sua vez de falar.	
18	Consegue deslocar-se atendendo as regras e combinados construídos em grupo.	
19	Conhece o trajeto dos ambientes que frequenta diariamente.	HIGIENE PESSOAL / LANCHE
20	Avisa a professora que deseja sair da sala.	
21	Necessita da ajuda de um adulto para usar o banheiro.	
22	Usa o vaso sanitário adequadamente.	
23	Tem independência para manipular o seu lanche.	
24	Come sozinho mantendo a organização.	
25	Utiliza o tempo adequado para lanchar.	
26	Guarda o lanche e a lancheira.	
27	Faz uso adequado dos objetos necessários para a higienização das mãos.	
28	É sensível às intervenções da professora.	RESOLUÇÃO DE CONFLITO
29	Solicita a ajuda da professora quando necessário.	
30	Atende prontamente quando é chamado.	
31	Relata experiências que vivenciou.	LINGUAGEM ORAL / RODA, CONVERSA, HISTÓRIA
32	Opina a partir da solicitação da professora.	
33	Expressa sentimentos e desejos nas diferentes situações de comunicação.	
34	Transmite informações e recados.	
35	Apresenta riqueza vocabular adequada à idade.	
36	Recita parlendas, poesias e músicas que já conhece.	
37	Pronuncia adequadamente as palavras (troca letra? Omite letra?).	
38	Expressa-se num tom de voz adequado.	
39	Expressa-se de forma cortês.	
40	Consegue perceber o som inicial das palavras e dizer outra que começa com o mesmo som.	
41	Exterioriza seu pensamento através de frases.	
42	Cuida dos livros.	
43	Tem interesse pelos livros.	
44	Reconhece o próprio nome.	
45	Identifica as letras do alfabeto a partir das letras do próprio nome.	
46	Nomeia as letras do alfabeto a partir das letras do próprio nome.	
47	Manuseia o lápis com segurança.	
48	Apresenta firmeza nos traçados.	
49	Apresenta postura adequada para escrever.	
50	Escreve o próprio nome com o apoio de uma ficha.	



51	Demonstra interesse em produzir escrita em situações do cotidiano.	SITUAÇÕES MATEMÁTICAS
52	Utiliza letras em suas tentativas de escrita.	
53	Escreve o nome de um objeto fazendo relação entre o tamanho da palavra e o tamanho real do objeto.	
54	Distingue número de outros símbolos.	
55	Conta até	
56	Utiliza material concreto para resolução de problemas.	
57	Faz uso correto dos conceitos topológicos	
58	Dentro/Fora	
59	Agrupar objetos que são parecidos	
60	Identifica semelhanças e diferenças.	
61	Faz uso correto dos conceitos espaciais:	
62	Perto/longe	
63	Grosso/Fino	
64	Alto/Baixo	
65	Cheio/ Vazio	
66	Em cima/Embaixo	
67	À frente/ atrás / ao lado	
68	Maior (grande) / menor (pequeno) / mesmo tamanho	
69	Igual/ diferente	
70	Reconhece as formas Geométricas	
71	Quadrado	
72	Círculo	
73	Retângulo	
74	Triângulo	

Crianças com desenvolvimento ACIMA do esperado para a faixa etária	META	INTERVENÇÕES
Crianças com desenvolvimento ESPERADO para a faixa etária	META	INTERVENÇÕES
Crianças com desenvolvimento ÁQUEM do esperado para a faixa etária	META	INTERVENÇÕES

Análise da avaliação diagnóstica – relatório descritivo elaborado pelas coordenadoras pedagógicas de segmento após análise das planilhas apresentadas pelas professoras.

Como a avaliação diagnóstica pode ajudar a professora no trabalho com as crianças entre 4 e 5 anos de idade?

As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças entre 4 e 5 anos de idade são marcadas pelas expectativas das famílias e das próprias crianças em relação ao seu desempenho cognitivo, social e afetivo, pois, em nossa cultura, é por volta dos 5 de idade que a criança se apropria do sistema alfabético. Além disso, também nessa mesma idade o outro passa a ser alguém que a criança reconhece como parceiro de brincadeiras e é também responsável por algumas frustrações. Nessa fase há uma minimização do pensamento egocêntrico, o que torna possível a ela identificar, na relação com o outro, aquilo que é capaz de fazer sozinha e em que precisa de ajuda. Para fortalecer a confiança em suas capacidades e garantir um aprendizado significativo, torna-se fundamental conhecer e promover suas atitudes de independência.

Investigar os aspectos relacionados à formação pessoal social (autonomia e identidade) e às linguagens (linguagem oral/escrita, matemática, natureza e sociedade, movimento, arte e música) nos dará visibilidade das intervenções necessárias para o aprendizado das crianças dessa idade. Sendo assim, o período diagnóstico oportuniza observar, avaliar e refletir sobre as habilidades aprendidas pelas crianças até essa idade.

Considerações importantes:

No ano de 2012 formatamos a avaliação diagnóstica da Educação Infantil, Maternal II ao 2º período, na planilha já utilizada pelo Colégio nos outros segmentos. Para essa formatação fizemos algumas adaptações, como, por exemplo:

- As habilidades foram mensuradas atribuindo 3 níveis de desempenho conforme a legenda:
 - 1 para as habilidades cujo desempenho das crianças está esperado para a faixa etária
 - 0,5 para as habilidades cujo desempenho das crianças é intermediário
 - 0 para as habilidades cujo desempenho das crianças está aquém do esperado para a faixa etária.
- Outra adaptação refere-se à: “Orientações às famílias”, sugerida pela CE (Coordenadora Educacional de Segmento). Por se tratar de crianças tão pequenas, sabemos que as intervenções dos pais são fundamentais nessa etapa de desenvolvimento, contribuindo entre muitos outros aspectos para a construção das atitudes de independência o que influencia significativamente no desempenho das crianças.

Uma adaptação necessária e que não foi possível fazer no mês de fevereiro refere-se à avaliação, para posterior reescrita, de algumas habilidades da planilha, pela forma como estão descritas não foi possível atribuir valor quantitativo.

A formatação da planilha possibilitou aos Professores, CPS (Coordenadora Pedagógica de Segmento) e CE visualizar:

Aspectos Positivos:

- Localizar as crianças cujo desempenho é o esperado para a faixa etária e propor intervenções diferenciadas para elas nas atividades permanentes, sequências de atividades e projetos;
- Localizar as crianças cujo desempenho foi intermediário e analisar as habilidades nas quais seria necessária uma intervenção sistemática da professora através dos projetos, sequências de atividades e atividades permanentes; nenhuma criança ficou aquém do esperado para a faixa etária;
- Estabelecer metas e intervenções a partir dos dois Âmbitos de Experiência: A Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo, priorizando as linguagens oral/escrita e Matemática;
- Ter uma visão global do grupo a partir da leitura do gráfico;
- Avaliar os critérios de enturmação utilizados em 2011;



Aspectos que precisaríamos avançar:

- Avaliar as habilidades observadas, uma vez que, ao atribuir valor quantitativo a algumas, incorremos em equívocos;
- Reescrever e reagrupar as habilidades observadas (fizemos esse trabalho na jornada pedagógica de 2012);
- Criar um campo na tabela para apresentar as crianças que se destacam nas habilidades acima do esperado para a faixa etária;
- Reescrever os critérios de enturmação das séries que apresentaram discrepâncias na planilha (resultado da avaliação diagnóstica).

Segunda planilha: Avaliação Diagnóstica Inicial 2013.

Como foi possível observar, o número de itens ultrapassava a 50 (em todas as planilhas da educação infantil), o que, nas discussões com as professoras, inviabilizava retirar metas e traçar intervenções adequadas, tendo em vista o número de demandas geradas por esses itens e descritas nos relatórios construídos após a aplicação das planilhas. A quantidade de itens descritos nas planilhas acabava por dificultar a análise do que, de fato, as crianças haviam aprendido.

O preenchimento dessas planilhas normalmente acontecia no mês de fevereiro, início do ano letivo e a construção dos relatórios no mês de março. O tempo de aplicação das atividades e preenchimento das planilhas pelos professores era de aproximadamente 20 dias letivos.

Após análises sucessivas desses documentos, inclusive em parceria com o ²CAEP, decidimos diminuir a quantidade de itens e, ao traçar as metas e intervenções, eles deveriam ter uma correlação imediata com as habilidades descritas nas matrizes curriculares que já haviam passado por revisão. Dessa nova planilha constaria:

1. Os Âmbitos de Experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
2. As áreas de conhecimento ou Eixos de Trabalho: Português/ Linguagem Oral e escrita Matemática e Ciências/ Natureza e Sociedade.
3. A descrição dos eixos seria por habilidades, mas não seriam as habilidades das matrizes curriculares já revisadas. O documento utilizado para a consulta das habilidades seria o mesmo utilizado em avaliações diagnósticas anteriores.
4. O número de habilidades não deveria ultrapassar 10 em cada eixo.
5. Do âmbito da formação pessoal e social constariam também apenas 10 habilidades de natureza atitudinal.

A planilha construída para a ADI de 2013 apresentou redução significativa nas habilidades descritas tanto para formação pessoal e social como para o conhecimento de mundo. Desta vez foi possível traçar metas e estabelecer intervenções, relacionadas às habilidades descritas nas matrizes curriculares das áreas avaliadas.

Habilidades Observadas

² O CAEP (Centro Administrativo Educacional da Província) é formado por assessores responsáveis pela organização administrativa e pedagógica das escolas da Rede Sagrado.

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	
01	Despede-se do adulto que o traz com segurança.
02	Organiza a lancheira e a pasta.
03	Aceita a presença do outro para brincar.
04	Apresenta atenção concentrada para atividade na roda.
05	Pede a palavra espontaneamente.
06	Atende ao chamado da professora para se reunir com o grupo
07	Usa o vaso sanitário adequadamente.
08	Come sozinho mantendo a organização.
09	Solicita a ajuda da professora para resolver problemas.

CONHECIMENTO DE MUNDO		
01	Relata experiências que vivenciou.	LINGUAGEM ORAL
02	Apresenta riqueza vocabular adequada à idade.	
03	Pronuncia adequadamente as palavras.	
04	Percebe palavras que começam com o mesmo som.	
01	Reconhece o próprio nome.	LEITURA
01	Manuseia com segurança o lápis.	ESCRITA
02	Apresenta firmeza nos traçados.	
03	Escreve o nome próprio com apoio da ficha.	
04	Distingue letras e números de outros símbolos.	
01	Conta até 05.	MATEMÁTICA
02	Recita a sequência numérica até 10.	
03	Distingue números e letras de outros símbolos.	
04	Agrupa objetos que são parecidos.	
05	Faz uso correto dos conceitos espaciais: perto/ longe.	
06	Dentro/ fora.	
07	Faz uso correto dos conceitos de capacidade: cheio/ vazio.	
08	Reconhece formas geométricas: Quadrado.	
09	Círculo.	
10	Triângulo.	
11	Faz uso de conceitos de tamanho de objetos: grande/ pequeno.	
12	Alto/ baixo	



Crianças com desempenho ESPERADO para a faixa etária (80% a 100%)	METAS	INTERVENÇÕES
Crianças com desempenho INTERMEDIÁRIO para a faixa etária (Entre 50% e 80%)	METAS	INTERVENÇÕES
Crianças com desempenho AQUÉM do esperado para a faixa etária (Abaixo de 50%)	METAS	INTERVENÇÕES
OBS.: As metas e intervenções foram criadas a partir da análise das habilidades da tabela. Merecem atenção as habilidades em destaque.		

Análise da avaliação diagnóstica 2013 – relatório descritivo elaborado pelas coordenadoras pedagógicas de segmento após análise das planilhas apresentadas pelas professoras.

1- Análise da planilha de 2013 e correção de rota para 2014

No ano de 2013, após a Jornada Pedagógica, optamos pela seleção de, no máximo, 10 habilidades retiradas do documento utilizado por nós em avaliações diagnósticas anteriores (2009, 2010, 2011 e 2012). Esse documento foi submetido à apreciação do CAEP e, após o encontro com o ³Professor Pedro Rosário, foi modificado em nosso Colégio. Porém, essas habilidades não foram retiradas das matrizes curriculares que já haviam passado por revisão.

As habilidades observadas em 2013 estavam em consonância com as metas e intervenções traçadas após o período diagnóstico. As metas e intervenções foram compiladas das habilidades dos documentos das áreas que já passaram pela revisão curricular – Português e Matemática.

Concluímos que, na Avaliação Diagnóstica 2014, utilizaríamos as habilidades das matrizes curriculares que já passaram por revisão, observando as competências iniciais de nossas crianças. Portanto, teríamos uma planilha conceitualmente alinhada aos outros segmentos da escola. Era preciso considerar que, na Educação Infantil, mesmo definida por áreas, as habilidades elencadas para o período diagnóstico deveriam, na maioria das vezes, se referirem à procedimentos e atitudes, dessa forma, seríamos ainda mais precisas em nossas avaliações.

2- O que foi possível concluir após o preenchimento da planilha de 2013

2.1) Análise das aprendizagens e desenvolvimento das crianças do Maternal II ao 2º período da Educação Infantil

Após a leitura e discussão dos resultados apresentados na tabela e gráfico de alunos, traçamos junto com a CE (Coordenadora Educacional), as metas e intervenções (retiradas da proposta curricular de Português e Matemática) para os diferentes grupos, de acordo com o desempenho das crianças.

3 O Prof. Pedro Sales Luís Rosário é professor do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Sua docência está centrada na área da Psicologia da Motivação, Psicologia da Educação. Sua linha de investigação centra-se no estudo do impacto das dimensões cognitivo-motivacionais, emocionais e sociais no sucesso escolar dos alunos, principalmente nas estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Na tabela abaixo é possível ler que a maioria das crianças da Educação Infantil tem desempenho superior a 80%, o que é esperado para a faixa etária de 2 a 6 anos. Esse é um período do desenvolvimento que exige, por parte da escola, orientação eficiente de como os pais devem acompanhar o desempenho e a forma de colaborar com as aprendizagens das crianças.

Turma	Número de crianças	Percentual de crianças entre 80 a 100%. Desempenho esperado para a faixa etária.	Percentual de crianças entre 50 a 80%. Desempenho Intermediário.	Percentual de crianças abaixo de 50%. Desempenho aquém do esperado para a faixa etária.
Maternal 2 A	8	70%	30%	-
Maternal 2 B	11			
Maternal 3 A	10	60%	40%	-
Maternal 3 B	10	80%	20%	-
1º Período A	16	30%	50%	20%
1º Período B	14	100%	-	-
2º Período A	16	80%	20%	-
2º Período B	16	80%	20%	-

Análise das turmas do 1º Período (2013)

Na turma do 1º período A, 7 crianças (40%) necessitavam de intervenções diferenciadas no que se refere às interações orais em sala de aula. As metas traçadas para esse grupo de crianças pela professora, pela CPS e CE se referiam ao alcance de uma comunicação mais eficiente por parte das crianças (responder a perguntas de compreensão oral, relatar pequenos fatos vivenciados, saber ouvir sem interromper a fala do outro etc.), elaborando respostas e relatando fatos com início, meio e fim.

Duas crianças desse grupo apresentaram desempenho entre 41 e 45%. As metas estabelecidas para elas também se referiam à linguagem oral, acrescidas de outras relacionadas à consciência fonológica, pega e posição do lápis, recitação numérica e quantificação até 10, além do conhecimento físico dos objetos.

A turma do 1º período B apresentou outro perfil. 100% das crianças estavam acima de 80%, com desempenho esperado para a faixa etária. Por ter uma professora novata, sem experiência na série, optamos por essa formatação. As metas traçadas pela professora, CE e CPS, para esse grupo de crianças, se referiam, para grande parte do grupo, ao aprimoramento da comunicação oral (responder a perguntas de compreensão oral, responder a perguntas relatando pequenos fatos vivenciados, saber ouvir sem interromper a fala do outro etc.), elaborar respostas e relatar fatos com início, meio e fim.

Terceira Planilha, Avaliação Diagnóstica 2014.

Avaliar crianças entre 2 e 5 anos de idade é sempre uma tarefa desafiadora, embora seja indiscutível a necessidade de conhecermos os domínios de aprendizagens em que cada uma se encontra se quisermos intervir de forma mais assertiva nos processos que envolvem tais domínios.

É preciso considerar que nesse período da vida, pela rapidez e complexidade que o sujeito aprende e se desenvolve, são variáveis os tempos e as formas como as aprendizagens se revelam. Diferentes teóricos corroboram que esses fatores são definidos através das experiências vividas pelas crianças nos dois contextos de vida mais importantes para o seu crescimento: a família e a escola. É preciso saber também que a aprendizagem é determinada por aspectos



internos, como, por exemplo, motivação e auto eficácia e aspectos externos, como a qualidade das experiências oferecidas a elas. A qualidade dessas experiências, no ambiente escolar, dependerá da compreensão do adulto que planeja situações problemas e intervém junto à criança.

Enfim, podemos afirmar que o desafio de avaliar crianças tão pequenas consiste em sabermos que elas aprendem e se desenvolvem de maneiras diferentes e que essa aprendizagem depende de todos nós, como educadores, da intencionalidade e da qualidade da prática educativa que propomos.

Conscientes da infância hoje, quem é essa criança, como ela aprende e desenvolve-se e dos domínios possíveis a cada faixa etária, expressos nas diretrizes curriculares da Rede Sagrado, elaboramos uma ADI que considerasse, ou pelo menos apresentasse, a atenção para os aspectos acima citados.

Habilidades Observadas

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		
01	Hc19: Ouvir e respeitar combinados	
02	Hc22: Compreender ordens simples	
03	Hc35: Ouvir com atenção	
CONHECIMENTO DE MUNDO		
01	Hc38: responder a perguntas de compreensão oral do tipo: o que aconteceu? Com quem aconteceu? Onde aconteceu?	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
02	Hp21: Recontar textos lidos, contados ou cantados pela professora.	
03	Hc28: Reconhecer a escrita do próprio nome, na identificação de seus pertences e trabalhos.	
01	H1. Utilizar a contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconhecem suas necessidades.	MATEMÁTICA
02	H11. Realizar pequenos percursos e trajetos, observando e nomeando os pontos de referência.	
03	H3. Classificar usando como características semelhança e/ou diferenças entre objetos e pessoas.	

Crianças com desempenho ESPERADO para a faixa etária (80% a 100%)	METAS	INTERVENÇÕES
Crianças com desempenho INTERMEDIÁRIO para a faixa etária (Entre 50% e 80%)	METAS	INTERVENÇÕES
Crianças com desempenho AQUÉM do esperado para a faixa etária (Abaixo de 50%)	METAS	INTERVENÇÕES
OBS.: As metas e intervenções foram criadas a partir da análise das habilidades da tabela. Merecem atenção as habilidades em destaque.		

Análise da avaliação diagnóstica 2014 – relatório descritivo elaborado pelas coordenadoras pedagógicas de segmento após análise das planilhas apresentadas pelas professoras.

Para o ano de 2014, com as novas orientações do CAEP, elencamos para todas as turmas da Educação Infantil, exceto Maternal 2, três habilidades relacionadas aos mesmos Âmbitos e Eixos acima citados. Com a ajuda dos CA (Coordenadores de Área) e a nova CPG, elegemos habilidades que julgamos importantes estarem em domínio nas diferentes séries. Esses domínios se referiam às habilidades do ano anterior ao da escolaridade da criança e, no caso do Maternal 2, habilidades imprescindíveis à inserção da criança na escola.

Definimos e analisamos com esses profissionais, a partir de cada habilidade, atividades de nível fácil, médio e difícil. A definição dessas habilidades, bem como o alinhamento entre as séries considerando a recursividade e progressão das mesmas, exigiu de todos os educadores um conhecimento maior sobre os estágios do desenvolvimento infantil e a relação dessas habilidades com os conceitos fundantes de cada eixo. A orientação para os professores foi que elencassem diferentes atividades a partir dos níveis propostos.

A pontuação das habilidades avaliadas neste ano, como também em 2012/13, foi feita através do Excel; programa que nos permite tratar e avaliar informações numericamente e através de gráficos. Ao final do lançamento, o programa soma as notas e gera gráficos. Dessa forma, é possível analisar o desempenho das crianças traçando metas e intervenções.

O erro que incorremos nos anos anteriores, 2013 e 2014, e só agora nos demos conta consiste em: ao lançarmos habilidades de diferentes eixos em uma única planilha, o Excel gera um resultado que obscurece nossa visão sobre em que eixo e quais habilidades de fato precisaríamos intervir com cada criança. Se quiséssemos saber sobre o domínio das crianças nas habilidades elencadas deveríamos refazer o programa para que ele nos desse essas informações em cada eixo: linguagem oral e escrita, Matemática e autonomia, gerando pontuações e gráficos independente.

Apenas alimentando a planilha separadamente nos eixos foi possível ter uma avaliação e visibilidade correta sobre o domínio das habilidades propostas para a ADI. As metas e intervenções agora são, de fato, direcionadas para ajudar as crianças a avançar em outros domínios de habilidades ou retomar o trabalho com aquelas em que o desempenho das crianças se deu de forma intermediária ou insuficiente para a faixa etária.

Ao analisarmos o desempenho das crianças da Educação Infantil no Âmbito da Formação Pessoal e Social (eixo: autonomia) verificamos que 38% das crianças (média retirada entre as turmas do maternal 2 e 3, 1º e 2º períodos) precisam de intervenções que possibilitem tanto o desenvolvimento de habilidades atitudinais como procedimentais. O trabalho com essas habilidades passou pela percepção de si, do outro e do grupo.

Entre 4 e 5 anos de idade, o outro é visto pela criança como alguém que pode fazer as coisas com ela, mas ainda é para ela ou da maneira que ela deseja. Vê-lo como um sujeito que também tem ideias e desejos diferentes dos seus é surpreendente e doloroso. Cabe ao adulto mediador ajudar o outro a ser observável. Não se trata mais de mostrar ou afirmar a presença do par, esse par precisa ter voz e vez.

Quanto ao pensamento heterônomo significa que a regra vem de fora e a criança pequena precisa que ela seja consistente, coerente e tenha um caráter de permanência. No entanto, a regra apenas será legítima para um grupo se as crianças tiverem a oportunidade de construí-las e validá-las apreendendo o caráter da corresponsabilidade e reciprocidade: estragou, arrume, bagunçou, guarde. Nesse sentido o recurso que valida essa construção é o combinado.

É preciso saber ainda que a plataforma da aprendizagem é emocional. Alguns aspectos relacionados à cognição só serão possivelmente alcançados mediante as conquistas anteriormente citadas. Por isso, nossas metas e intervenções para habilidades procedimentais e conceituais



explicitadas no Âmbito Conhecimento de Mundo articulam-se com as habilidades atitudinais explicitadas na Formação Pessoal e Social e serão trabalhadas nos projetos, sequências de atividades e atividades permanentes.

O segundo dado que apresentaremos refere-se à dimensão cognitiva da aprendizagem. Não é nossa intenção separar essas dimensões, pois sabemos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são muito imbricados. Aqui fizemos apenas para apresentação didática. Vejamos:

Ao analisarmos o desempenho das crianças no Âmbito Conhecimento de Mundo (eixos: linguagem oral e escrita e matemática) verificamos que 85% das crianças (média retirada entre as salas Maternal 2 e 3, 1º e 2º períodos) estão com desempenho esperado para a faixa etária. Nessa média a um grupo de crianças que poderiam estar em destaque (90% a 100% de aproveitamento), uma vez que apresentam domínio das habilidades elencadas para a ADI.

Com esses dois grupos (esperado para a faixa etária crianças com média de desempenho - 85% e além do esperado - crianças com média de 100%) é possível, ao dividi-lo, propor situações de aprendizagem ainda mais desafiadoras do que as apresentadas no período da ADI. Lembramos que todas as propostas de intervenção estão inseridas nas metodologias adotadas pela Educação Infantil: projetos, sequência de atividades e atividades permanentes. Essas metodologias oportunizam às crianças ora trabalharem com um grupo maior, ora em grupos de 4 ou 5 crianças, ora em dupla. A organização do espaço da sala também muda de acordo com cada proposta.

Aquelas crianças cujo desempenho foi intermediário estão entre 80% e 50% foram agrupadas para que pudessem, em alguns momentos, realizarem atividades com as crianças que estão entre 80% e 100%. E, em outros momentos, realizarem atividades com o grupo de crianças que estão até ou abaixo de 50%. A função dessas crianças é diferente em cada um desses grupos. Ora atuaram como tutoras de algumas atividades, como por exemplo: contar ou explicar uma brincadeira. Ora foram tutoradas, como por exemplo: registrar como se escreve o título de uma história, “supervisionadas” por sua dupla ou nos grupos diversificados. Esses dois exemplos são intencionalmente definidos para acontecerem com ou sem ajuda da professora. As planilhas a seguir ilustram tais intervenções. Nesse caso a orientação aos pais é fundamental para que a criança seja estimulada nas atitudes de independência e possa, ela mesma, carregar, mostrar e falar de seus pertences como também do que a escola solicita através dos projetos e sequência de atividades.

Apenas 15% das crianças têm desempenho inferior ou igual a 50%. No que se refere aos maternos, são criança novatas e a maioria é a primeira vez que vem à escola. Nos 1ºs e 2ºs períodos algumas crianças já eram da escola e há casos que estão sendo investigados (precisamente no 2º período) através de uma intervenção multidisciplinar com psicopedagoga, terapeuta ocupacional e psicoterapeuta.

Os pais desse grupo de crianças estão sendo orientados em reunião individual com as professoras. Em sala, essas crianças realizam atividades diferenciadas e em pequenos grupos. A visualização das metas e intervenções é possível através da leitura das planilhas de cada turma.

Outra forma de intervenção/orientação, agora para as famílias, foi a reunião de pais, cujo tema “O para casa como ferramenta para aprendizagem e hábito de estudo” aconteceu ainda em março. Nosso objetivo foi orientar a intervenção dos pais ou responsáveis no momento dessa atividade. Dessa forma, colaboramos para que eles tenham acesso às experiências, através de atividades filmadas na escola, e intervenções diferenciadas.

O caminho que percorremos

As análises de toda a documentação apresentada neste artigo foi realizada por um grupo de educadores da Educação Infantil das escolas da Rede Sagrado. Esse grupo era composto por professoras, Coordenadoras Pedagógicas de Segmento, Coordenadora Geral e membros do CAEP.

A pertinência da discussão desses documentos em grupos de trabalho como esse, se deve à compreensão que temos sobre a importância de se avaliar na Educação Infantil tendo como referência:

- O conhecimento prévio das crianças,
- As habilidades que devem estar em domínio ao final de um período ou série.
- A análise quantitativa e o percentual de uma determinada habilidade, o que nos possibilita intervenções mais próximas à ZDP.

O aperfeiçoamento dessas planilhas exigiu de nossa parte uma compreensão mais ampla das habilidades e dos conteúdos fundantes que essas habilidades se relacionam. Exigiu também o entendimento da recursividade e da progressão no trabalho com habilidades, tendo em vista a construção de determinadas operações mentais.

Conclusão

Em primeiro lugar é preciso saber que ainda é muito difícil, para educadores de crianças entre 0 e 6 anos de idade, considerar que podemos mensurar as respostas que as crianças nos dão sobre aquilo que desejamos saber, ou aquilo que é esperado que tenham aprendido.

Há, entre nós, uma dificuldade para elaborar boas perguntas. É comum perguntarmos uma coisa, quando de fato queremos saber outra. É claro que essa ação não é proposital. Gostaríamos de saber fazer boas perguntas, mas a lógica infantil ainda nos causa desconforto, estranhamento e incompreensão.

Temos nos debruçado sobre o estudo das habilidades. Acreditamos que entender a operação mental exigida nos ajudará a melhorar nossas perguntas. Se quisermos saber se as crianças entre 2 e 3 anos de idade nomeiam seres e objetos, solicitaremos que digam o nome das coisas, não avaliaremos nesse momento sua elaboração de frases. É preciso também compreender que as crianças nessa faixa etária estão construindo conceitos e nomear objetos e seres não dependerá apenas da maturação neurológica, mas também de sua experiência com a linguagem. Neste sentido, devemos considerar o contexto e a qualidade da experiência oferecida no ambiente escolar e no ambiente familiar; configurando-se assim uma segunda dificuldade.

Uma terceira dificuldade refere-se aos parâmetros que devemos estabelecer ao mensurar o desempenho da criança.

A discussão sobre o uso dessas planilhas para a avaliação e das habilidades que devem ser selecionadas não se encerrou, mas a análise das respostas obtidas por meio deste instrumento durante os últimos anos nos ajudaram a corrigir algumas rotas. Retiramos, ao dar visibilidade às habilidades, o caráter apenas de cuidado que durante muitos anos foi atribuído à Educação Infantil. Direcionamos nossas discussões às intervenções que deveriam ser feitas aos nossos estudantes. Reavaliemos as habilidades relacionando-as aos conceitos fundantes. Nos foi possível, também, compreender a espiral do conhecimento.

Referências

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996/2000.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil - Consulta Pública - Ministério da Educação.** Brasília. 2010.



Relatos de experiência na perspectiva dos professores

Gillelevelenewe Sousa Rezende*
Robson Alan Correia Chaves**
Ubaldo Fernandes de Almeida***

Resumo

Utilizando modernas visões para trabalhar com a aprendizagem colaborativa e ativa, baseando-se no arco de Mangarez trabalhado por Bordenave e Pereira (1989) e na taxonomia de Bloom, na perspectiva de atingir um dos recursos mais notáveis para o aprendizado, segundo a neurociência, que é a emoção e com o objetivo de ampliar a aprendizagem o projeto NAE (Núcleo de Aprofundamento de Estudo) se apropria do recurso pedagógico da metodologia ativa e da aprendizagem baseada em projetos (ABP), proporcionando aos estudantes, do 9º ano do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª série do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora das Neves, um ingresso no mundo da iniciação científica de modo tal que articulassem os conhecimentos adquiridos com as atividades práticas passando pelo planejamento, construção e exposição de seus próprios inventos. Usando como temáticas gerais contextos e realidades interessantes e atuais, os jovens pesquisadores sob a orientação dos professores, ao longo de um ano, desenvolveram projetos que vão desde a construção de um modelo didático gigante da célula, para terem uma visão mais real desse universo, que tanto estudam, até construir aparatos de medição de pluviosidade para prevenção de acidentes, ou mesmo sistemas estruturais ecológicos de lava-jatos interligados com aplicativos celulares, entre outros, em paralelo os estudantes construíam artigos científicos em aulas de produção textual corroborando com o caráter científico do trabalho. O Projeto contou com várias etapas que vão da capacitação dos professores, escolha das temáticas, apresentação dos temas, articulação com os estudantes, orientação dos projetos, construção dos mesmos, culminado na grande exposição no Painel Científico, marcado pela significativa participação e exposição dos projetos autorais dos estudantes desse projeto.

Palavras-chave: aprendizagem, metodologia ativa, iniciação científica.

*Graduado em Ciências Biológicas - licenciatura plena, graduando em Ciências Biológicas bacharelado e mestrando em ensino de ciências da natureza e matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Biologia do Ensino Médio

**Graduado em Engenharia Química e Licenciando em química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor de Química do Ensino Médio

***Graduado em Física e mestrando em ensino de Física, pelo Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e especialista em ensino de Física, pela Universidade Católica de Brasília Virtual. Professor de Física do Ensino Médio.



Introdução

A forma de ensino baseado na investigação, segundo Mitre, iniciasse em 1980, na Universidade do Hawaí, apresentando um currículo de maneira a definir o aprendizado dos estudantes a partir de problematizações que envolvessem a esfera das capacidades cognitivas e afetivas, fundamentando-se para tal na pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire e na teoria construtivista de Piaget.

Depois de intenso estudo a cerca da metodologia ativa e da proposta de aprendizagem baseada em projetos, fundamentamos nossas abordagens com o intuito de articular o estudante nesse contexto desde nosso primeiro encontro, afinal a intenção do projeto é criar, conectar e ampliar redes de conhecimento. Nos valendo disso com a intenção de surpreender nossos alunos propomos uma atividade prática baseada nas metodologias ativas de aprendizagem na intenção de promover a interação entre estudantes, estimulando o trabalho colaborativo e descentralizando o papel do professor promovendo a figura de tal como um orientador dos projetos organizados.

Fazendo uso do método do Arco de Manguerez, de acordo com Bordenave e Pereira, no qual se representa as seguintes etapas de: observação, partindo da realização do indivíduo, observa-se quais questionamentos e enfrentamentos temos em nosso cotidiano, a partir daí sugerimos uma os pontos fundamentais do problema e o teorizamos, trazendo os principais pontos que levam àquela situação propondo, agora, hipóteses de solução que, por fim, irão ser aplicadas na realidade após serem construídas.

Assim, com o interesse de estimular a iniciação científica e com o intuito de que o aluno reconheça a autoria no que produz, permitindo que ele contextualize e descubra novos conceitos e selecionamos 3 temas guarda-chuva condizentes com as competências e habilidades trabalhadas em cada série e que abrigassem os projetos que iriam ser desenvolvidos pelos estudantes. Os temas foram: Educação, saúde e meio ambiente (9º ano), Saúde e cidadania (1ª série) e Sustentabilidade (2ª série), uma vez feita essa definição, buscamos encontrar contextos interessantes e reais desses temas que pudessem servir de base aos projetos desenvolvidos ao longo do ano. Para o primeiro encontro propomos a dinâmica em que os estudantes em grupos iriam percorrer por algumas estações montadas no espaço do laboratório e fazer algumas atividades, bem como propor soluções em seguida faríamos questionamentos gerais para toda a turma e apresentariamos a proposta e as temáticas.

Objetivos

Geral

- Introduzir o estudante no universo científico, entendendo sua formatação e linguagem por meio do desenvolvimento de projetos, nos mais diversos campos de atuação.

Específicos

- Reconhecer a produção científica como atividade gradual e sistematizada;
- Consolidar conhecimentos de forma prática e colaborativa;
- Propor soluções eficientes e inventivas a situações cotidianas e/ou contextualizadas;
- Apropriar-se do fazer científico, com a construção do projeto proposto;
- Conhecer a linguagem científica;
- Conhecer e construir as formas de publicação e divulgação científicas utilizadas.

Método

Tomando como base a proposta da metodologia ativa de ensino, os professores envolvidos na proposta pedagógica discutem a sugestão de temas atuais e interessantes que tratem de assuntos cotidianos, contextualizados e dentro da possibilidade de atuação dos jovens que formatarão os projetos. Uma vez selecionados os temas, formula-se uma sequência de atividades iniciais que façam com que o estudante tenha um contato inicial com ele interaja e se aproprie do que foi proposto de maneira ativa, para isso no primeiro encontro que temos com os alunos, eles formam grupos pelas

suas afinidades e participam de uma sequência de atividades que irão ser debatidas em conjunto.

As atividades, chamadas aqui de estações de estudo são formuladas a partir do tema que foi sugerido para a referida série, repetindo a maturidade cognitiva, emocional e acadêmica do estudante, mas ao mesmo tempo o desafiando a resolução de problemas que de fato são encontrados em sua vivência, para tal lançamos mão de recursos das mais diversas ordens para envolver o grupo e fazê-lo construir uma proposta de solução. Uma vez que todos os grupos discutem a proposta fazemos a socialização e o embate das soluções apontadas, conduzindo à reflexões acerca da possibilidade e viabilidade das propostas ocorrerem, até chegarmos a um ou mais soluções para remediação das situações colocadas, a última parte de socialização é mediada pelos professores articuladores dos temas. Após a reflexão são comentadas alguns campos de atuação para que os alunos possam escolher e trabalhar dentro do que mais os interessa.

Para o 9º ano as “estações” de estudo foram a observação de célula vegetal ao microscópio e comparação com figura impressa, logo em seguida foi solicitado dizer se elas apresentam alguma diferença. A segunda “estação” remete a escalas e dimensões, em que o aluno teria que desenhar uma célula e colocá-la em escala. Por fim, a terceira foi a observação e associação de estruturas de formatos geométrico em 3D com a estrutura celular. Como fechamento fez-se a retomada geral do tema e a explicação da proposta.

Já a 1ª série trabalhando saúde e cidadania foi encaminhada a “estações” para reconhecer o problema da dengue e propor soluções viáveis, tendo em vista as grandes epidemias. Com a preocupação dos deslizamentos e enchentes se antecipando a alguns desastres que assolaram a nossa região a segunda “estação” trata de sistema de monitoramento hídrico relacionando com o planejamento adequado e a prevenção eficaz e a última estação se associa ao problema ambiental relacionado a lava-jatos, uma vez que numa crescente solicitação de adequação ambiental dos postos de gasolina, alguns lava-jatos ainda estão na contra-mão de tal pensamento ou burlando o sistema de vigilância.

A 2ª série se encarrega de trabalhar o tema sustentabilidade e suas “estações” vão tratar de temas envolvendo consumo de energia e água, relacionando os valores pagos e os impactos ambientais, os resíduos produzidos e seu destino e a climatização. Analisando dados como contas e reportagens os estudantes tiram conclusões e expõem seus pontos de vista e propõem situações viáveis para contornar os problemas expostos.

A partir dos próximos encontros mensais, agora os jovens estudantes por meio de, reúnem-se no contra turno de suas aulas no colégio e junto aos seus grupos são orientados pelos professores para a elaboração, construção do projeto e escrita do artigo científico. Sendo acompanhados, então por uma equipe de professores da área de ciências da natureza e robótica que o auxiliam na construção do projeto uma vez escolhida a área de atuação, em paralelo os grupos recebem o suporte matemático e da área de linguagens para se apropriarem e construir o artigo científico, tomando como base os preceitos da sistemática científica, bem como apropriando-se da linguagem concernente a área trabalhada, toda a produção que perdura por meses, desde o início do ano, com as orientações mais gerais ainda na abertura das atividades escolares, até o fim do ano culminando em outubro, mês no qual ocorre a exposição e demonstração dos trabalhos finalizados em feira denominada – Painei Científico, e publicação de revista digital apresentando o material de cunho científico produzido, se dá para toda a comunidade escolar.

Nessa exposição, que se realiza nas dependências dos colégio, os próprios estudantes, organizadores dos projetos, apresentam e demonstram as suas produções que são avaliadas e comentadas, por alunos das demais séries, corpo docente e familiares que tenham interesse e curiosidade sobre determinada temática.

Finalizadas as apresentações, os alunos podem fazer alterações de melhoria que ainda necessitem os projetos ou analisar sugestões feitas durante a apresentação e as propostas melhores avaliadas e de maior impacto são convidadas a participarem de exposições científicas, como a organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CIENTEC, mostrando as suas produções no stand do colégio ou sendo auxiliada pela intuição para divulgar sua produção em outros eventos.



Resultados

O engajamento e a participação dos estudantes em seus próprios projetos é marcante e notável. A busca pela perfeição e consolidação das melhores propostas trazem para os professores que acompanham a formatação do passo a passo na construção de cada proposta desde a orientação inicial até a apresentação formal das trabalhos a certeza de que o projeto possui grande valor no processo ensino-aprendizado, trazendo de forma integrada, ativa e colaborativa não só os conteúdos acadêmicos, mas também confirmam a interação entre os discentes na realização do projetos, o amadurecimento em diversas áreas, confirmando as potencialidades que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia e são expostas nos momento de produção.

Sem dúvida o aluno sob essa nova perspectiva redescobre competências, que não tinha noção de ter, além de se aproximar do contexto antes tão distante e misterioso que é a ciência, tudo isso sendo feito por ele mesmo, tendo a orientação dos professores, mas contando com plena liberdade para articular da forma mais conveniente a producente a sua proposta, que é outro ponto que amplia a participação dos discentes, pois eles são aqui os autores e articuladores do projeto, essa noção faz com que os grupos se instiguem e trabalhem ainda mais em suas produções, realizando pesquisas, construindo modelos e protótipos, montando suas estruturas e por fim expondo o tão estimado projeto, agora pronto.

Tudo isso traz para os estudantes, não só aprendizado que é consolidado de maneira inter e transdisciplinar, como o orgulho de sua criação tendo papel de destaque com visibilidade local e regional, e demonstrando uma proximidade muito maior com o universe acadêmico no qual está prestes a ingressar, lhe conferindo subsídios para trilhar de forma muito mais eficiente na nova realidade a qual se aproxima. Pensando dessa maneira a vislumbra a formação mais completa de um jovem pesquisador que desmistifica o fazer científico, iniciando claramente sua percurso acadêmico.

Conclusões

Com base nos materiais produzidos, no sucesso da realização e apresentação dos projetos, vemos que alcançamos de forma eficiente nossos objetivos. Partindo de relatos dos próprios alunos, dos professores integrantes e convidados, da comunidade escolar e do próprio desenvolvimento dos projetos, percebe-se que a aproximação do universo científico que surge como meta primordial foi atingida e que o antes tão distante e obscuro contexto científico foi aproximado, despertando inclusive novos interesses, que passam a ter para os jovens estudantes novas significados, rompendo estereótipos e quebrando ou estreitando barreiras que antes tornavam o conhecimento algo mais “inatingível”, mas que agora se enche de novo significado e remonta novas possibilidades para construção do futuro.

Referências

Mitre SM. **Ativando processos de mudança em uma aldeia de Belo Horizonte: uma experiência com metodologia ativa de ensino-aprendizagem [trabalho de conclusão de curso]**. Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, Fundação Oswaldo Cruz; 2006.

Bordenave J, Pereira A. **A estratégia de ensino aprendizagem**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes; 2005.

Bordenave JED. **Alguns fatores pedagógicos**. In: Santana JP, Castro JL, organizadores. **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos – CADRHU**. Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN; 1999. p. 261-2.

Freire P. **Educação como prática de liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2006.

Piaget J. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar; 1976.

Metodologias ativas – Blended learning: Da complexidade ao sentido do aprendizado por meio de experiências significativas de aprendizagem em tempo de cultura digital

Augusto Niche Teixeira*
Vera Lúcia Ramirez**

Resumo

Este relato de caso consiste no compartilhamento de práticas pedagógicas e reflexões teórico-epistemológicas que reúnem experiências didático-metodológicas realizadas na Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da Educação Superior, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas-RS. A proposição pedagógica relatada está fundada nos registros e princípios epistemológicos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2011) – destacando o pensamento recursivo e a perspectiva dialógica. Por meio de práticas pedagógicas co-criadas em 2015 por professores e alunos da graduação em Pedagogia, em diferentes disciplinas e distintas áreas temáticas, anuncia-se a clara intencionalidade de postular metodologias ativas, cuja natureza permite aos alunos e professores o protagonismo acerca dos processos de ensino e aprendizagem e a atribuição de sentido ao aprendizado. As experiências significativas de aprendizagem apresentadas neste trabalho delimitam-se em abordagens baseadas na lógica da blended learning, sob a influência de conceitos correlatos à Cultura Digital contemplados a partir das ideias de Marc Prensky (2010). Esta lógica se configura numa metodologia que visa a não disjunção entre o ensino presencial e a distância, a busca por garantir a perspectiva interdisciplinar e sistêmica acerca dos saberes em tela, bem como objetiva, neste caso, a construção de processos de ensino e aprendizagem para além da apropriação da informação, mas que rompem e sobrepõem os batalhões disciplinares das fronteiras do conhecimento – na direção da formação. As áreas de conhecimento da Pedagogia, Design e Tecnologias da In-

*Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutorando em Educação. Possui formação e experiência internacional Madrid e Barcelona (Espanha) certificação em Liderazgo del Siglo XXI: Capacitador-Líder Coach y en Red-Abierto (La Salle Business School Madrid) & Gestión de la Innovación y el Emprendimiento para la Competitividad Empresarial (Universitat Ramon Llull - La Salle Business School Barcelona. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas do Mal e Bem-Estar na Docência, vinculado ao PPGEDU da PUCRS. Atuou como Coordenador de Pós-Graduação, Lato Sensu, no Senac-RS (mantenedora) - Criação dos Cursos. Trabalhou no Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como professor, vinculado à La Salle Business School - LBS. Foi Coordenador Técnico das Capacitações Educacionais vinculado ao NEP do Senac-RS. Professor nos Programas de da LBS e UniRitter Laureate International Universities. É coordenador da Licenciatura em Pedagogia do UNILASALLE. Coordenador de Bolsa PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - CAPES.

**Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário La Salle (1981). Atualmente é Pró-reitora Acadêmica do Centro Universitário La Salle e professora titular do Centro Universitário La Salle. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, formação docente, políticas educacionais e gestão do ensino superior.



formação estão diretamente inter-relacionadas neste projeto. Na aurora do terceiro milênio a introdução de práticas educacionais e pedagógicas sob a lógica de novas linguagens torna-se condição sine qua non para a atribuição de sentido e significado ao aprendizado, quando a priori novas estruturas cerebrais e cognições emergem a partir de novas experiências e estímulos digitais. A construção do conhecimento sob o prisma das metodologias ativas é potencializada pela produção de objetos de aprendizagem estruturados a partir das novas linguagens derivadas da Cultura Digital. Cabe ressaltar que o fazer pedagógico baseado em metodologias ativas não é dogmático e nem mesmo absolutista, pois considera a necessária leitura dos clássicos, o pensamento filosófico, o contemplar reflexivo sobre a arte e a postura investigativa inscrita em todas as formas de ciência. Como resultado de uma prática pedagógica cuja via metodológica é ativa pretende-se garantir a proficiência dos processos de ensino e aprendizagem que, de forma complexa, ampliam as possibilidades dos estudos investigativos na licenciatura em foco. Pensar a complexidade educacional e pedagógica no século XXI é, portanto, um dos maiores desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: metodologias ativas, inteligência criativa, complexidade, educação híbrida.

Abstract

This case report is the sharing of teaching practices and theoretical and epistemological reflections that bring together educational and methodological experiments in the Degree in Pedagogy in the field of higher education, the University La Salle Center - UNILASALLE, Canoas-RS. The reported pedagogical proposition is founded on records and epistemological principles of the theory of complexity of Edgar Morin (2011) - highlighting the recursive thinking and dialogical perspective. Through co-created pedagogical practices in 2015 by professors and students of the graduate degrees in education, in different subjects and distinct themed areas, promises to be the clear intent to nominate active methodologies, whose nature allows students and teachers about the role of processes teaching and learning and the attribution of meaning to learning. Significant learning experiences presented in this paper bordering on approaches based on logic of blended learning, under the influence of concepts related to digital culture contemplated from Marc Prensky's ideas (2010). This logic is configured on a methodology aimed at non-disjunction between classroom learning and distance, the search for ensuring interdisciplinary and systemic perspective about the screen in knowledge and objective in this case the construction of teaching and learning processes beyond information appropriation, but that break and overlap disciplinary battalions of the frontiers of knowledge - towards the training. The areas of knowledge of Pedagogy, Design and Information Technology are directly interrelated in this project. At the dawn of the third millennium the introduction of educational and pedagogical practices under the logic of new languages becomes a sine qua non for the attribution of meaning and meaning to learning, when the priori new brain structures and cognitions emerge from new experiences and Digital stimuli. The construction of knowledge through the prism of active methods is enhanced by the production of learning materials structured from the new languages derived from Digital Culture. It notes that the pedagogical practice based on active methods is not dogmatic and even absolutist, considering the required reading of the classics, philosophical thinking, reflective look about the art and the investigative approach enrolled in all forms of science. As a result of pedagogical practice whose methodological pathway is active is to ensure the usefulness of teaching and learning processes that, in complex ways, expand the possibilities of investigative studies in degree in focus. Thinking the educational and pedagogical complex in the XXI century is therefore one of the greatest challenges of contemporary times.

Keywords: active methodologies, creative intelligence, complexity, hybrid education.

1. Reconhecimento introdutório de perspectivas reducionistas: entendimentos sobre a abertura à complexidade.

Para compreender e atuar na complexidade dos fenômenos que constituem a busca do sentido e significado por meio dos processos de ensino e aprendizagem torna-se necessário avançar sobre as fronteiras do conhecimento, guardadas pelos batalhões disciplinares que asseguram o pensamento mutilador na esfera educacional acadêmico-escolar. Esta forma reducionista de pensamento remanesce na racionalidade científica e acadêmica. Uma vez passada a aurora do terceiro milênio torna-se importante para o desenvolvimento do pensamento acadêmico-científico a ruptura frente às incertezas. Para avançar na ciência, portanto, é necessária a determinação que entreluz e inspira a força frente aos sofrimentos gerados pela ruptura com a cômoda estagnação instalada em instituições acadêmicas e escolares. Pensar a complexidade, sob este prisma, no qual se reconhece o aprisionamento às linearidades e aos reducionismos, não é um desafio de fácil e simples dimensão. Não, ao menos, quando o prisioneiro do reducionismo é ele próprio quem mantém a prisão. Sua (in)consciência também pode ser a fonte de seu aprisionamento.

A postura que, neste texto, que é apresentada num diálogo entre os desafios impostos pelas linearidades e reducionismos é, também, resultado de vivências educacionais escolares mutiladoras, fragmentárias e sem a emoção que traz o significado e o sentido para o vivido. No entanto, não se trata simplesmente de uma relação de causalidade determinista e linear. Neste breve relato de experiência pedagógica estão dispostos saltos qualitativos que emergem da proposição e implementação de Metodologias Ativas em sala como possibilidade de ressignificação de práticas educativas e da (re)construção da docência na Educação Superior.

Sabe-se que pouco se refletia nas escolas públicas e privadas até o início do século XXI. Sob este enfoque pouco os alunos eram instigados a criar como autores daquela história – na instituição Escola. O que se apresenta não é fruto de um pensamento totalitário e reducionista, mas de percepções sobre o ensino e a aprendizagem na Educação Superior e, por conseguinte, se funda a partir de experiências da docência neste nível de ensino. Como indagação sobre o vivido recorda-se que diversas vezes a História foi ensinada sem se refletir a historicidade. As ciências foram ensinadas, porém na ausência do aprender e do saber sobre o “por quê”, “como” e “o quê”, contextos e conexões com a realidade que constituíram-se como ponte para o sentido e o significado do aprendizado. A lacuna escolar consiste, também, na rara existência de aproximações e interconexões entre o aprendido e os possíveis problemas apresentados no processo da vida, bem como na ausência de relação entre os currículos e a existência (o outro), o vazio do sentido e o não encontro da alteridade. Do ponto de vista didático-metodológico a abordagem interventiva sobre a responsabilidade por outrem e a alteridade pode ser qualificada e possibilitada por meio de Metodologias Ativas – cuja centralidade perpassa pela relação dialógica entre professores, alunos e objetos de conhecimento e aprendizagem. Não é, portanto, inteligente e plausível dedicar apenas à organização curricular e aos ideais docentes os gargalos do processo educativo, ainda que estes sejam fatores recursivos que podem retroalimentar avanços e estagnações na instituições de Educação Superior.

O texto aponta para outra possível dimensão. A dimensão metodológica, cujo registro teórico-prático e epistemológico pode fundar-se determinantes para a atribuição de sentido e significado dos conhecimentos e saberes. Propõe-se inicialmente para esta discussão uma reflexão sobre filtros epistemológicos que são articulados como princípios filosóficos para a compreensão do fenômeno do afastamento do ensino e do sentido, assim como do aprender e do significado.

Na busca por um entendimento teórico-epistemológico compatível com o registro metodológico em foco buscou-se a interligação de três axiomas oriundos da filosofia contemporânea. A relação entre os três pilares axiomáticos pode favorecer a construção de uma prática docente na direção da lucidez pedagógica, da busca do sentido por meio da implementação de Metodo-



logias Ativas. Ressalta-se que a proposição de uma metodologia de ensino necessita, fundamentalmente, estar alicerçada num registro epistemológico e estabelecida a partir de uma matriz teórica que permitam ao professor o alinhamento do discurso e da prática didático-metodológica em sala de aula e demais ambientes acadêmico-escolares. Neste ponto torna-se cautelosa e delicada a abordagem acadêmica acerca dos três axiomas. Não basta anunciá-los. É necessário delimitar as diferenças epistemológicas e/ou teóricas entre os conceitos que se apresentarão num movimento recursivo ao longo do texto.

2. Do pensamento complexo à complexidade

A questão havia sido colocada às crianças numa escola: “o que é complexidade?”. Resposta de uma aluna: “Complexidade é uma complexidade que é complexa”. É evidente que ela havia tocado no cerne da questão (Morin, 2000, p.45)¹.

Para o desenvolvimento de metodologias ativas no Curso de Pedagogia – Licenciatura, do UNILASALLE², a Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin (2007)³ foi fonte para a fundamentação de ênfase filosófica, sociológica, psicológica, antropológica e pedagógica. As lentes epistemológicas que se apresentam como filtros são três (3), dentre os sete (7) princípios da Teoria da Complexidade (2005)⁴.



IMAGEM 1 – autores, ideias e epistemologias

Para tanto, é importante ser entendido que as revoluções científicas e saltos qualitativos do pensamento humano promoveram, também, o desenvolvimento da humanidade.

Conforme Teixeira (2008), durante os séculos XV e XVI a partir das ideias de René Descartes e Isaac Newton emergiram rupturas significativas frente às lógicas da razão do tempo medieval. A ruptura frente à lógica percorrida na Idade Média postulada a partir de dogmas da Igreja Católica Apostólica Romana, neste período principalmente representada nas ideias de São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, o homem da Idade Moderna fundamentado na perspectiva matemática cartesiana e mecanicista da física-newtoniana, estabeleceu verdades absolutas e irrefutáveis baseadas na razão pura. Neste contexto, faz-se importante lembrar que na Idade Média eram incertas as fronteiras entre a filosofia e a teologia. Após a introdução de novas lógicas na Idade Moderna o pensamento científico foi edificado sobre a racionalização, que abrangeria, por conseguinte, a leitura do mundo. Foi revelada como legitimidade científica e validade metodológica a proposição de leis científicas e verdades absolutas. É possível afirmar, deste modo, que o homem moderno a partir da obra o *Discurso do Método*, proposto por

1 MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. A Inteligência da Complexidade. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

2 Centro Universitário La Salle – UNILASALLE site: www.unilasalle.edu.br.

3 MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. Inteligência da Complexidade: Epistemologia e Pragmática. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

4 MORIN, Edgar. O método 5: a humanidade da humanidade. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Descartes, fundou processos científicos baseados na mensurabilidade, na formulação de verdades absolutas, parametrizados por axiomas que versavam sobre a **ordem, a separabilidade e a razão absoluta**. E assim se produziu a fonte orientadora do pensamento do homem moderno e, que curiosamente remanesce ainda, como o modelo de ciência produzida e desenvolvida até hoje, após o encerramento da aurora do terceiro milênio. Em algumas escolas e universidades a essência do pensamento moderno ainda reside como parâmetro das práticas pedagógicas e fundamento da ação docente. A racionalidade acadêmico-escolar reproduziu, sob a separabilidade fragmentária, o modelo científico engendrando currículos lineares e proposições didático-metodológicas disciplinares disjuntas. E, assim, tornou-se possível postular inferências irrefutáveis sobre os fenômenos, sob o paradigma das certezas, mesmo que em tempo de incertezas e impermanência.

O problema inscrito nesta questão acadêmico-escolar é que emergiu nos processos científico e pedagógico o axioma da negação como fio condutor para a sustentação de verdade absolutas em nome da razão pura. Sob esta ótica, por meio do pensamento clássico moderno o homem buscou a explicação do mundo e os fenômenos diversos, produzindo definições, muitas vezes, delimitadas em razões únicas que deram origem às leis que reduziram a realidade, sintetizando-a.

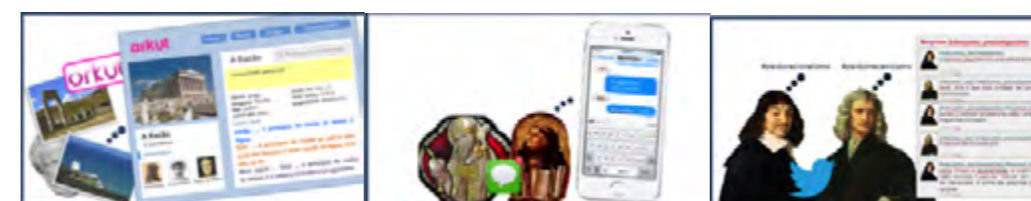


IMAGEM - Exemplo de slides sobre o desenvolvimento do pensamento filosófico/científico utilizados em aula⁵

Na esfera escolar e acadêmica, a perspectiva clássica de ciência constituiu a ação educacional e o fazer docente, especialmente no que diz respeito aos métodos e processos didáticos acerca do conhecimento. Cabe registrar que durante um longo período os processos educacionais e escolares eram entendidos numa relação entre a expectativa de introjeção e a inculcação de conhecimentos/saberes, de acordo com a leitura de mundo e respectiva lógica do professor e/ou da escola (Educação) como um Aparelho de Estado. Nos meios acadêmico e escolar, durante décadas no século XX, professores “transmitiram” conhecimentos de acumulação universal para os discentes, para que estes pudessem se caracterizar/constituir como “enciclopédias humanas”, cabeças cheias, não necessariamente bem-feitas como afirma Morin (2000)⁶. Nesta linha, docentes dos diferentes níveis de ensino, propunham a avaliação da “aprendizagem” e a avaliação da produção dos discentes de acordo com suas expectativas, por muitas vezes, desconsiderando a lógica híbrida e heterogênea percorrida pelos alunos de uma mesma turma no processo de aprendizagem.

Anuncia-se deste modo a Teoria da Complexidade como campo epistemológico de reflexão-ação. O pensamento complexo leva-nos a refletir sobre a importância de religar os fragmentos dos conhecimentos e saberes. Como propõe Morin (2000), a religião dos saberes. Pensar a complexidade é condição sine qua non e, ao mesmo tempo, o maior desafio da contemporaneidade, pois se trata de um convite para transcendermos as barreiras criadas pelo homem na direção do conhecimento e da ciência, do corpo e da alma, da vida e da morte, do humano e do desumano, e todos demais fenômenos. A teoria da complexidade, proposta por Morin (2005), possui alto grau de importância para os saltos qualitativos de uma revisão epistemológica, para o estudo da história da humanidade, bem como para a reforma do pensamento e para o entendimento de novos paradigmas da ciência.

5 Criação gráfica dos proponentes do artigo.

6 MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.



2.1 As lentes epistemológicas da complexidade: princípios de uma reforma pedagógica

Uma profunda reforma pedagógica perpassa por ruptura teórico-epistemológica. Deste modo, o objeto das metodologias ativas foi compreendido a partir dos princípios da Teoria da Complexidade. Destaca-se neste trabalho três dos sete princípios - *o Dialógico, o Recursivo e o Hologramático*. Sob o enfoque adotado o movimento dinâmico estabelecido entre estes princípios permite uma abordagem que integra e define a compreensão mais integral frente à complexidade dos fenômenos inscritos no fazer docente.

Para Teixeira (2008) o princípio dialógico, conforme Morin (2000), parte da organização viva. O conceito foi pensado de acordo com a relação e o encontro de duas lógicas a partir de classificações físico-químicas. Sendo que uma parte da instabilidade de uma proteína, que se organiza e vive em contato com o meio, permitindo a existência e a outra que mantém e garante a reprodução. A ordem e a desordem são processos que compreendem essa lógica, uma vez que são antagônicos, porém não se negam, e muitas vezes produzem a organização e a complexidade constituída. O princípio dialógico está relacionado à ideia de unidade, mas não de uniformidade. Para Morin (2007), o princípio dialógico considera e contempla a possibilidade do diálogo e existência de relação em unidade entre a ordem e a desordem, duas ou mais verdades, o semelhante e o antagônico, o **homo sapiens e o homo demens**, a vida e a morte, caracterizando assim a ruptura frente ao absolutismo presente no pensamento clássico reducionista. Trata-se da dualidade no âmago da unidade. Sob o prisma da dialogicidade se funda o primeiro filtro didático-metodológico, que foi denominado em 2008 como o “Sentido Dialógico” e, que neste momento ressignifica-se como a “**Dialógica Metodológica**”, na qual não há uma horizontalidade e/ou uma verticalidade, mas uma leitura do todo e que não contempla a realidade a partir do princípio de exclusão/negação absolutista.



Imagem⁷ – Imagem do Diálogo – uma simbologia para a dialogicidade entre antagônicos

Portanto, não serão construídas relações num modelo pré-estabelecido fechado. As relações e interpretações se farão de acordo com as emergências, experimentações contínuas. Nesse sentido, os discursos, as práticas e as vivências investigativas perpassam por um filtro metodológico em que nada é negado em função da linearidade, mas em que o todo é uma construção significada das relações entre as percepções do pesquisador e o fenômeno pesquisado.

O segundo filtro metodológico postula-se a partir da ideia de recursividade, que coloca-se como a “**Recursividade da ensinagem**”.

7 Fonte da imagem: http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/o-que-te-motiva/files/2013/02/559004_461708177208061_1019923247_n.jpg

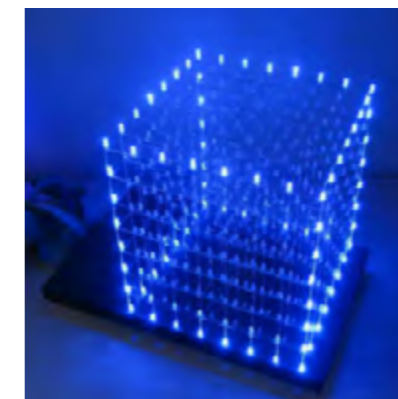


Imagem⁸ – Imagem da Cinta de Möbius, uma simbologia para a recursividade

Este filtro pressupõe que a realidade é constituída de forma que os produtos e os efeitos simultaneamente são os produtores e as causas do que os produz. Ou seja, a aprendizagem também determina o ensino, que por sua vez retroage sobre o processo de aprendizagem. É deste movimento que emergem a arquitetura metodológica e os pilares que fundam a didática. Neste caso, a Pedagogia Universitária Lassalista. Este conceito está interligado, também, essencialmente, ao princípio retroativo da Teoria da Complexidade. Transcende-se, portanto, a percepção da biologia, partindo também para uma possível perspectiva sociológica. Segundo Morin (2001:108)

[...] a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e produ-los. Se não houvesse a sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Por outras palavras, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos simultaneamente produzidos e produtores.

A recursividade ascende o pensamento de ruptura frente à ideia determinismo linear de causa e efeito. Desta forma, se introduz a ideia de auto-organização dos sistemas. O filtro supracitado mergulha no campo conceitual que se refere à “como” e sob “qual” ótica o fenômeno do ensino será observado e analisado pelo professor num movimento reflexivo-crítico. O último filtro metodológico busca a lucidez a partir do princípio Hologramático, proposto por Morin (2000). A denominação, sob este prisma, se dá como o filtro “**Aprendizado Hologramático**”. Neste caso, o conceito de holograma aponta para o fator de complexidade. Para Edgar Morin (2001), até mesmo o menor ponto hologramático pode conter a “quase-totalidade” da informação do objeto. Pascal afirmou que considerava não conceber e conhecer o todo sem conhecer as partes e as partes sem conceber e conhecer o todo. Sob a perspectiva da biologia a ideia de holograma pode ser expressa e/ou traduzida na constituição das células, pois em cada célula está contida a “totalidade” da informação genética do organismo.



IMAGEM⁹ – Cubo Hologramático, todos os pontos são visíveis, até mesmo a totalidade

8 Fonte da imagem: <http://fantova.net/wp-content/uploads/Mobius.png>

9 Fonte da imagem: <http://www.tecnologiasdeultimogrito.com/wp-content/uploads/2011/01/led-cube-holograma-3d.jpg>



Esta perspectiva sobre o fenômeno coloca uma lente que compreende individual/coletivo, subjetivo/intersubjetivo, parte/todo, tempo/espaço, homem/mulher, professor/aluno, professor/instituição e seres/sistemas. Assim, o aprendizado constitui-se da totalidade do sujeito aprendiz e dos pressupostos do sujeito ensinante, até o momento em que os sujeitos ocupam de forma dialógica a condição do outro, gerando abertura para novos saberes e conhecimentos, por meio de experiências significativas de aprendizagem. A abordagem acerca dos saberes e conhecimentos contempla o todo e as partes e as influências da totalidade sobre o fragmento e do fragmento sobre a totalidade, bem como das totalidades sobre as totalidades e dos fragmentos sobre os fragmentos.

3. As metodologias ativas como recurso lúdico e didático-metodológico no Curso de Pedagogia – UNILASALLE

Neste item é apresentada a experiência do Curso de Pedagogia – Licenciatura. A abordagem pedagógica por meio de metodologias ativas compõe o repertório metodológico da Pedagogia Universitária do Centro Universitário La Salle. A possibilidade de avançar na direção de saltos qualitativos pedagógicos foi ampliada a partir de um processo metodológico que coloca em diálogo constante alunos e professores, protagonistas dos processos recursivos de ensino e aprendizagem.

3.1 A Linguagem e o Blended Learning

A linguagem do blended learning é ponto-chave desta proposição pedagógica. O termo blended learning ou B-learning refere-se a um sistema metodológico educacional de formação por meio do qual os conhecimentos e saberes, majoritariamente, são construídos através de um processo dialógico entre a educação presencial e a distância, bem como a partir da utilização de tecnologias informacionais, analógicas e digitais aplicadas à Educação. Normalmente esta proposta se dá via internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais. Portanto, a origem da denominação blended, que pode significar algo misto, combinado e/ou misturado.

No caso em foco, as proposições aconteceram de forma presencial, incluindo recursos tecnológicos e internet para fins de investigação e ampliação das fontes das informações correlatas aos desafios pedagógicos propostos.



Imagem¹⁰ – Situações de sala de aula e recursos tecnológicos digitais utilizados

Deste modo, em duas disciplinas correspondentes ao currículo do Curso de Pedagogia – *Oficinas Interdisciplinares e Múltiplas Linguagens* – foram implementadas, em algumas aulas do semestre 2015/1, de forma sistemática, proposições didático-metodológicas com a utilização de dispositivos

10 Fonte da imagem: criação gráfica dos proponentes do artigo.

móveis, conectados à internet, como ferramenta de busca e co-criação das soluções a serem apresentadas para os desafios apresentados. Esta estratégia se justifica não somente pelo repositório de dados constantes na *web/cloud* que podem contribuir para a formulação de ideias e conceitos teórico-práticos e teórico-epistemológicos, mas especialmente, pelas linguagens e interfaces dispostas em sites, blogs e aplicativos que correspondem do ponto de vista estético e do design às linguagens contemporâneas utilizadas nas principais vias informacionais em âmbito global.

Trata-se de um fenômeno qualitativo analisado a partir de lentes e procedimentos metodológicos que remetem à tipologia e natureza qualitativa. Deste modo, constatou-se o maior envolvimento da turma, por meio da atribuição de sentido e significado ao aprendido, uma vez que os recursos digitais estruturam as pontes da ludicidade como fator propulsor de experiências significativas de aprendizagem. Deste modo, o discurso discente, representando 88% do grupo participante, apontou melhorias e saltos qualitativos no processo de desenvolvimento das duas disciplinas quando foram inseridos os recursos que subsidiam uma educação “misturada” (*blended*), cujo objetivo consistiu na contribuição metodológica para o processo de atribuição de sentido e significado que se dá pelo aprendiz, por meio de experiências significativas de aprendizagem. Deste modo, neste contexto, não há presencialidade ou educação a distância, mas uma Educação fundada na hiper-realidade em tempo de Cultura Digital, com recursos digitais e informacionais, no ensino presencial.

Considerações Finais

A ação-reflexão-ação, movimento fundamental para a construção da identidade docente e da profissionalidade docente no desenvolvimento de uma Pedagogia Universitária.

Sobre a Educação Superior, qual o seu papel na contemporaneidade, em tempo de Cultura Digital? Professores universitários reproduzem arcaicos modelos didático-metodológicos em sala de aula? Hoje, alunos são educados para as incertezas e para a impermanência? Como a Educação reflete as novas culturas? Uma vez a Educação inscrita numa Cultura Digital, quais são os modelos acadêmico-científicos e pedagógicos para o desenvolvimento do pensamento humano e da racionalidade científica? Quais epistemologias e teorias emergem neste novo cenário? Para que e por que ensinamos? Retóricas perguntas para a abertura à reflexão-crítica e, em primeira instância, individual.

Portanto, pensarmos uma reforma da educação, reformando nosso pensamento sobre o educar, como nos propõe Edgar Morin (2000)¹¹. Isto significa (re)aprender sobre o que é ser professor e no que consiste o compromisso da docência:

[...] pensar a complexidade acerca dos fenômenos que constituem a busca da humana condição torna-se necessário transcender um pensamento mutilador e fragmentário que, remanesce na racionalidade científica e acadêmica. É fundamental ser mais aberto frente às incertezas. Para superar, avançar e desenvolver-se acerca da vida, é necessária a determinação que entreluz e inspira a força frente aos sofrimentos gerados pela ruptura com a cômoda estagnação. Pensar a complexidade, ainda preso por algumas linearidades e por reducionismos, não é um desafio de fácil proporção. A postura que, neste texto, é denominada como linear e reducionista, em muitos momentos, emergente e/ou sustentada é, também, resultado, ainda que parcial, de vivências educacionais escolares, familiares e sociais mutiladoras, fragmentárias e sem a emoção que traz o significado para o vivido. No entanto, não se trata simplesmente de uma relação de causalidade determinista e linear. (TEIXEIRA, 2012, p.1)¹²

11 MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. A Inteligência da Complexidade. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

12 TEIXEIRA, Augusto Niche Teixeira. Tríplice Recursiva da Complexidade. Artigo publicado nos Anais da Conferência e Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, 9ª ANPED Sul – Caxias do Sul – UCS, 2012.



É importante submeter à apreciação do leitor duas questões fundamentais. O que faz com que as pessoas sintam vontade de aprender? Quais são as lembranças mais preciosas e significativas que remanesçam do período? Neste sentido, provavelmente, as pessoas não se lembram de fórmulas matemáticas, não pensam em regras e formulações gramaticais, nem mesmo nas capitais de determinados países e/ou em saberes específicos que configuram um perfil de egresso das graduações. Mas, talvez remanesça o grupo de pessoas e, especialmente, registram as experiências que tornaram o espaço acadêmico significativo e, que, por conseguinte, contribuíram para a atribuição de sentido aos conteúdos construídos. O que contribui para que as aprendizagens perpassassem por experiências significativas? A Universidade está “conectada com o seu tempo”?

É importante considerar que na atualidade os processos educativos oriundos dos espaços acadêmicos são, de forma constante e não-linear, invadidos por fenômenos resultantes de uma Cultura Digital. Para Marc Prensky (2010)¹³ a Cultura Digital no contexto acadêmico é caracterizada, especialmente, pela mudança dos papéis de professores e alunos, como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, na condição de ensinantes e aprendentes, uma vez transformada a relação do humano com a informação e com o conhecimento. A partir desta ideia o “ensinar” pressupõe a ciência e a disciplina como meios para a construção dos significados do conhecimento, por vias diversas, complexas e não absolutas. Afirma-se, portanto, que o conteúdo ensinado deve estar relacionado com a realidade e com o que é vivido pelo ensinante e pelo aprendente, sendo os professores e os alunos, os atores dialógicos de ambas as definições.

Para Prensky (2010), o momento que vivemos na esfera educacional caracteriza-se como um marco histórico, pois pela primeira vez os estudantes não estão mais limitados e/ou restritos pelo/ao conhecimento de seus professores. Neste contexto, a Universidade inscrita numa Cultura Digital é, sem dúvida, um tempo para construções científicas e não-científicas acerca da realidade para além de ensinamentos curriculares. Deste modo, para contemplar a aprendizagem seus professores precisam falar a “língua” de seus discentes. Isto está acontecendo? Conforme Prensky (PRENSKY, 2010, p.61)¹⁴:

[...] uma das maiores dúvidas com as quais os Imigrantes Digitais (pais e professores) se deparam é: devemos obrigar nossas crianças Nativas Digitais a aprender nossos métodos antigos ou devemos nós, Imigrantes Digitais, aprender o novo? A resposta, acredito, é óbvia. Não importa quanto os Imigrantes desejem, os Nativos Digitais não voltarão atrás. Em primeiro lugar, não funcionaria: seus cérebros provavelmente já possuem padrões diferentes dos nossos.

Acrescenta-se ao cenário, brevemente anunciado, culturas digitais que, especialmente, desde a década de 90 vêm transformando as relações entre a informação, o humano, a linguagem e a comunicação, permeada por uma complexidade de fatores interconexos que remetem à urgente necessidade de repensarmos os processos de ensino e de aprendizagem. A Universidade do século XXI, não pode ensinar para o século XX, apoiada em tecnologias ultrapassadas ou obsoletas, e somente sob lógicas teórico-epistemológicas oriundas dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX.

Neste sentido, é importante estarmos atentos para o que deve permear estas experiências de aprendizagem no contexto acadêmico-escolar, ao ponto que sejam experiências significativas de aprendizagem. Assim, colocamos como fonte fundamental destas experiências de aprendizagem – a emoção. A emoção entendida a partir do ponto de vista do pensador chileno Humberto Maturana. Para Maturana (1997, p.170)¹⁵:

13 PRENSKY, Marc. “Não me atrapalhe, mãe eu estou aprendendo”: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo, Phorte, 2010.

14 PRENSKY, Marc. “Não me atrapalhe, mãe eu estou aprendendo”: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo, Phorte, 2010.

15 MATURANA, Humberto; org.: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

[...] a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional e, [...] todas as ações humanas, independentemente do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O raciocinar também.

Como emocionar, atribuir sentido e significado ao processo de aprendizagem de nativos digitais, quando a “língua” não é a mesma e/ou semelhante?

Conforme Prensky (2010, p.58):

[...] os estudantes de hoje – desde a pré-escola até a faculdade – são a primeira geração a crescer como essa nova tecnologia digital. Eles passaram a vida inteira cercados de computadores, videogames, DVD players, câmeras de vídeo, celulares, sites de leilões on-line, iPods e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital, usando todos eles.

Quais são os reais processos de mudança implementados nas instituições de Ensino Superior nesta direção? Não se trata apenas de adquirir novas tecnologias, mas de assumir novas linguagens, novas fontes, novos horizontes e rumos para o processo educacional. As metodologias ativas podem contribuir como pontes para a atribuição de sentido e significado nos/dos processos de ensino e aprendizagem.

Para compreender o sentido e o significado do ensinar e do aprender, é necessário reconhecermos uma universidade que durante séculos ocultou os sentimentos e as emoções, na busca da ciência pela ciência, da ciência sem consciência. Outras questões contemporâneas, interligadas, que marcam a face oculta da escola são: como aprendem os nativos digitais? Como ensiná-los? Sobre o que os ensinaremos? Quais as influências e quão necessárias são as tecnologias? Ao findar da aurora do terceiro milênio, muitas das crianças que recebemos no espaço escolar perpassam por diferentes experiências de aprendizagem nos seus lares e em outros ambientes. E, a cultura digital permeia diversas lógicas estruturadas dos contextos de aprendizagem acadêmica e não-acadêmica, científica e não-científica. Alunos pesquisam em casa, via *google.com.br* e *youtube.com.br* informações referentes aos inúmeros conteúdos curriculares, por diferentes vias e naturezas de áudio, vídeo, animações e outras formas de linguagem. E, ao chegarem à sala de aula, os mesmos alunos, se deparam frente à obscuridade do abstrato e do não atingível e, assim, o não alcançável toma conta dos processos didático-metodológicos. Professores e alunos falam diferentes línguas em aulas, nas quais são despejados conteúdos sobre as mentes.

Significativa parte das formas de linguagens utilizadas na contemporaneidade para a promoção da informação e para a construção do conhecimento perpassa pelas lógicas tecnológicas de interatividade e de “amigabilidade”. Portanto, poderíamos dizer que o professor além do compromisso primeiro que é estar a serviço da aprendizagem do aluno, é responsável por acender a “chama” inspiradora frente ao conhecimento, apresentando a “amigabilidade” por meio da interatividade mediada?

Neste texto fala-se sobre uma reflexão inicial acerca da necessidade de uma nova pedagogia. No entanto, faz-se fundamental pensar e repensar as pedagogias já formuladas e epistemologias correspondentes com o objetivo de encontrarmos sentido para a Educação no Século XXI. É, neste sentido, que o pensamento complexo torna-se pilar para uma reforma do pensamento educacional e escolar. Para Morin (2000b, p.213):

[...] o pensamento complexo é, portanto, essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar,



mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto [...] não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite sua comunicação, como se fosse uma naveta que trabalha para unir os fios.

Nesse sentido, no prisma paradigmático de uma suposta cultura digital que, se compreendida pela universidade e por seus atores, poderá contribuir na construção de processos educacionais mais humanos e na tentativa de fazer emergir ações humanas entre humanos na Educação e na vida acadêmica. De acordo com Morin (2001:41), “*acredito que hoje seja necessário dizer: sejamos irmãos porque estamos perdidos num planeta suburbano, de um sol suburbano, de uma galáxia periférica, de um mundo desprovido de centro*”.

É necessário lembrar as possibilidades do espírito humano, da diversidade de vida, precisamos-nos uns dos outros. Fala-se neste momento de professores e de alunos inscritos na indissociabilidade do complexo, inscritos numa cultura digital que não os separa, mas que atribui diferentes e novos papéis.

A possível construção de vivências e experiências que resultam de relações humanas e tecnológicas, entre seres e sistemas, é fundada no cerne da dialogicidade e da resiliência. Assim emerge o aprendizado com significado. A vida na escola sem significado é o mesmo que estabelecer relações sem significado. É, ainda, o mesmo que aprender o que não se entende e entender sem compreender. É pois que, para Edgar Morin (2008, p.65)¹⁶:

[...] a EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria.

A Educação para a vida assume um compromisso existencial, de sentido e significado e, esta ideia remete-nos à necessidade de educação continuada de professores e alunos para conviverem e se desenvolverem em tempos de Cultura Digital.

Pensar a complexidade num mundo complexo é uma interessante ideia para entendermos as constantes e recursivas transformações entre o humano e o conhecimento em tempos de Cultura Digital. Segundo Teixeira (2008, p. 33)¹⁷.

[...] onde houver a presença da certeza poderá haver a dor da transformação e ainda a negação do novo e do diferente. Onde prevalecer uma única razão poderá haver o sofrimento frente a um dos mais complexos fenômenos que não pode ser resumido por leis do homem e das ciências, a vida. Significar e ressignificar nossas concepções sobre o mundo vivido é fundamental para continuarmos vivos, pois ao chegarmos à conclusão de que estamos prontos, estaremos estagnando o nosso pensar, o nosso agir, o nosso viver.

Constata-se que há o anúncio de um novo paradigma, e que este apresenta mudanças e transformações – que se constituem na incerteza e na impermanência – e que torna necessária uma postura não linear sobre o entendimento acerca da ação educacional universitária. Para os aprendentes do século XXI, além de fundamentais valores fundados na ética da compreensão, deve-se considerar o entretenimento, o design (visual/estética), a ciência e suas descobertas, o

¹⁶ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. – 14ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

¹⁷ TEIXEIRA, Augusto Niche. (Dissertação de Mestrado, 2008, p.33) O RECONHECIMENTO DA COMPLEXIDADE A PARTIR DA INTERVENÇÃO DOCENTE FRENTE AO ERRO E AO ERRO CONSTRUTIVO: fonte de busca da humana condição?

espiritual, os saberes e pré-conhecimentos, o clássico e o erudito, o moderno e o pós-moderno, o analógico e o digital.

Referências

LÉVINAS, Emmanuel; PIVATTO, Pergentino S. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto; org.: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **Inteligência da Complexidade: Epistemologia e Pragmática**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005d.

MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005e.

PRENSKY, Marc. **Brain Gain: Technology and the quest for digital**. 1.ed. Editora Palgrave Macmillan, 2012.

PRENSKY, Marc. **In digital games for education, complexity matters**. EducationalTechnology, 2005.

PRENSKY, Marc. **From digital natives to digital wisdom hopeful essays for 21st century learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe eu estou aprendendo”**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo, Phorte, 2010.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, 2010**.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

TEIXEIRA, Augusto Niche. **(Dissertação de Mestrado, 2008, p.33) O reconhecimento da complexidade a partir da intervenção docente frente ao erro e ao erro construtivo: fonte de busca da humana condição?**



Aprendizagem através de projetos

Júlio César Teixeira da Silva,*
Gillevelenewe Sousa Rezende**

Resumo

Diante das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos estudantes em meio à sociedade contemporânea, onde a educação disputa espaço com alguns meios de comunicação, tais como: computadores, celulares, tablets etc, foi criado o NAE (Núcleo de Aprofundamento de Estudo) que tem como objetivo maior (além de formar cidadãos) proporcionar aprendizado integrado em várias áreas do conhecimento, fazendo com que a relação ensino-aprendizagem entre docente e discente se estreite cada vez mais. Esse núcleo está baseado na metodologia ativa e na busca pelo conhecimento trabalhando com projetos. Os mesmos foram desenvolvidos por jovens desde o 9º ano do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio, utilizando estratégias que fizessem a classe estudantil pesquisar temas atuais e de relevância para a sociedade, no que diz respeito não só ao ponto de vista energético, mas sustentável, visto que precisamos aprender a viver em um meio sustentável. Em cada etapa, ocorria um envolvimento de forma integral, onde os mesmos estavam organizados em grupos e no qual cada um ficou responsável por um segmento, onde no final eles se encontravam, conseguindo assim atingir o senso investigativo, o caráter de pesquisador, além de enriquecer ainda mais o seu papel de cidadão, pois os mesmos se preocuparam bastante com o tipo de material que iriam utilizar. Os professores envolvidos no projeto eram dos componentes curriculares de Biologia, Física, Matemática e Química, onde vivenciaram encontros formadores além de presenciar confecções que foram desde uma célula até um lava jato que fora construído pensando no meio ambiente.

Palavras-chave: Nae, Ensino-aprendizagem, Metodologia ativa, Sustentável.

Introdução

Uma aula expositiva, por exemplo, pode ser utilizada como modalidade didática ideal para o professor introduzir e apresentar um tema ou para a realização de necessárias sínteses do que foi estudado (KRASILCHIK, 2004). Porém, quando o docente trabalha de forma demasiada uma mesma metodologia, acaba despertando no discente um desinteresse para com a disciplina. Neste trabalho pode-se observar a inserção de uma metodologia que causará no estudante um sentimento de curiosidade, não só para com o componente curricular em questão, como também para área do conhecimento.

*Colégio Nossa Senhora das Neves. julio_quimica@yahoo.com.br

**Colégio Nossa Senhora das Neves. gille_rezende@hotmail.com



Desenvolvimento

Diante das dificuldades encontradas na educação com relação a aprendizagem dos discentes, o NAE(Núcleo de Aprofundamento de Estudos) pensou em trabalhar uma metodologia em que os estudantes fossem o centro do processo, a metodologia ativa. Nessa perspectiva o projeto foi desmembrado em três partes, onde inicialmente os estudantes tiveram acesso a várias temáticas (atuais), onde os mesmos escolhiam uma que tivesse mais afinidade para trabalhar no decorrer do ano, visto que eles não trabalharam individualmente, e sim em grupos.

Na segunda parte do trabalho, os docentes levantavam problemáticas relacionadas as temáticas antes mencionadas e dava sugestões para os alunos, onde esperava-se que os grupos pesquisassem sobre determinado problema, organizasse o conhecimento, e depois aplicá-lo para resolve-lo. Os discentes iriam levantar hipóteses, testá-las, através de experimentos, visto que, tal fato sempre foi apontado como um grande problema na aprendizagem dos componentes curriculares dessa área, tanto que as reformas que surgiram nos últimos cinquenta anos, no Brasil e no mundo, sempre tiveram a introdução da experimentação como um de seus pilares. (GASPAR, 2003), pois quanto à compreensão do papel da experimentação no ensino e aprendizado das Ciências da Natureza é fundamental diferenciar a função do experimento no desenvolvimento da ciência e nos processos de ensino dessa área. Enquanto na ciência os experimentos são conduzidos para, de uma maneira geral, o desenvolvimento de teorias, a aquisição de dados e fatos, a verificação de hipóteses, a obtenção de novos materiais; no ensino de ciências os experimentos têm funções pedagógicas de ensinar ciências, ensinar sobre as ciências e ensinar a fazer ciências (HODSON, 1994).

Uma abordagem investigativa tem por princípio levar o aluno a uma atitude de pesquisa envolvendo-o diretamente na resolução de um problema. Tal atitude de pesquisa exige participação do mesmo nas etapas de planejamento prévio da ação experimental em si (elaboração de hipóteses e planejamento do procedimento experimental) além, é claro, da execução do experimento e da análise e discussão dos dados, o que significa maior ou menor envolvimento intelectual e afetivo dos estudantes com a atividade (GEPEQ, 2009).

A terceira parte do projeto envolveu tudo que foi realizado anualmente no decorrer do trabalho, culminando em uma amostra científica, onde foram exibidos pelos discentes.

Considerações Finais

Pode-se concluir com a realização dessa metodologia, que quando aplicada a uma área do conhecimento, neste caso, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias surtiu um efeito bem positivo, despertando o instinto investigativo no discente juntamente com sua curiosidade, acredita-se também que causará o efeito similar nas demais áreas do conhecimento.

Referências

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental**, São Paulo: Ática, 2003.

GEPEQ - Grupo de Pesquisa em Educação Química, **Atividades Experimentais de Química no Ensino Médio: Reflexões e Propostas**, São Paulo: SEE/CENP, 2009. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/Publicacoes/livro_experimentacao.pdf Acesso em: 20/6/2014.

HODSON, D. **Experiments in Science and Science Teaching, Educational Philosophy and Theory**, 20, p. 53-66, 1994.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.



Ensino Médio Na Educação Contemporânea

Prof. Dr. Wendel Freire*
Prof. Dr. Jackson Bentes**
Prof. Ms. Marcelo Piantkoski***

Resumo

A etapa escolar do Ensino Médio, na Educação contemporânea, apresenta ao estudante poucas alternativas para alcançar o conhecimento, não obstante as possibilidades inovadoras que os PCN's oferecem, cuja teoria mostra-se muito mais promissora do que a prática estática da escola. Utilizando a técnica de grupo focal esta pesquisa busca demonstrar que uma reforma curricular inovadora no Ensino Médio é necessária e possível. A metodologia a ser aplicada segue a análise do discurso, visto a possibilidade de apreensão das questões desveladas pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: ensino médio, contemporâneo, cultura digital, metodologia.

Mais do mesmo, só que não

A Educação contemporânea brasileira, sobretudo no Ensino Médio, apresenta ao estudante poucas alternativas estruturais para alcançar o conhecimento. Com este exercício, pretendemos pensar em um desenho para essa etapa da educação básica que corresponda mais aos anseios dos nossos jovens, da sociedade e do mercado de trabalho. O mais do mesmo oferecido com irrisórias modificações não aplaca o tédio e o fastio geral de alunos e professores.

O artigo diante dos seus olhos é um convite para um outro caminho, tão possível que nos espanta não ser trilhado. Assombra que a essência do que ele reordena não saia das pautas, das reflexões para se instalar no cotidiano escolar.

Saramago (2013, p.49) utiliza a metáfora da caverna, que é a visão de um mundo possível, onde os seres humanos, quererão habitar no interior dos mesmos espaços comerciais que necessitam e que creem necessitar. A metáfora mostra a vida nos países desenvolvidos, ou que não são desenvolvidos, em virtude de uma prosperidade apenas aparente.

Em acordo com Arroyo (2014) as práticas inovadoras dos conhecimentos curriculares deveriam ajudar a reconstruir o ensino médio e, garantir aos Outros docentes e esses Outros jovens-adultos o DIREITO A SE SABER, a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; e questionar as experiências históricas e, decidir-se por reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos, colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. (p.56).

É possível um novo processo ou novas alternativas pedagógicas e, entre estas possibilidades inovadoras estão os PCN's, que oferecem caminhos possíveis e inovadores, inclusive reflexivos, apoiados nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE), isto é, na legalidade. Reconhecer professores e educandos como atores do ato educativo, já mostra

*wendel.freire@lasalle.org.br

**jackson.bentes@lasalle.org.br

***marcelo.piantkoski@lasalle.org.br



evolução, sem negar as “dúvidas, inseguranças de concepções e de práticas”. (ARROYO, 2014). Sendo assim, a afirmação de que a teoria mostra-se muito mais promissora do que a prática estática da escola procede. O questionamento de Arroyo se direciona à utilidade do ensino médio na contemporaneidade.

O que é o contemporâneo?

Agamben (2009) que *designa contemporâneo*¹ “apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade”. Atenta desta forma para que toda análise crítica se assente em pilares estéticos e consigam mostrar sua relevância das fraturas do tempo.

Neste sentido, a crítica exige uma nova linguagem, crítica e bela, que leve à reflexão a partir dos liames do tempo presente, passado e futuro, enquanto mediador de um pensamento peculiar desta cultura contemporânea. Nas trilhas do filósofo italiano é importante questionar, e ensinar ao estudante do ensino médio, a questionar acerca das possibilidades de ações políticas. Os novos registros de amizade, tão latentes entre os estudantes, podem criticar as posturas dos governantes e as posturas subjetivas, mas isso exige desconstrução e retomada a partir de novas pautas valorativas.

Agamben (2009) afirma a contemporaneidade como “uma singular relação com o próprio tempo”, sem que se mantenha sobre a época um olhar fixo, mas distante, para olhá-la em uma posição anacrônica entrevedo sua “íntima obscuridade” (AGAMBEN, 2009, p.63).

Ao anuir com Agamben resta ao educador contemporâneo a imprescindível tarefa de manter o olhar fixo no seu tempo, e seus processos de ensino. Nesta tarefa é imprescindível incluir o fazer experiência ética.

A educação não é exceção neste contexto e, ainda, alude olhá-la desde sua inversão. Implicando o educador a habilidades particulares para não se permitir “cegar pelas luzes do século” e, ao mesmo tempo, encontrar uma *maneira emergente*². (AGAMBEN, 2009).

A escola em foco

Ao olhar a escola é importante direcionar atenção à esta etapa da educação que está no limiar, visto que, historicamente na reconstrução educacional no Brasil³, a etapa do ensino médio não era a prioridade, o que mostra a dificuldade de análises amplas no processo educativo. Dentre as metas educacionais, o que se previu foi um ensino médio estendendo o “dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas⁴.”

É consenso entre nós a necessidade de pensar em um “modelo de escola” que seja viável na sociedade do conhecimento e que não acumule missões e conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* (Nóvoa, 2005).

Ao longo do século XIX elaborou-se a legislação de “obrigatoriedade escolar” e com ela o sistema escolar ajuda na ligação entre a cidadania e a construção do Estado-nação (2009, p.51). Através de um discurso que une concepções distintas, debatendo a instrução versus educação. Com instruções doutrinárias às crianças e aos jovens para que se formassem “cidadãos de corpo inteiro” em defesa da pátria. Neste período insiste-se cada vez mais à vida física e à vida psíquica, ao bem estar material e ao equilíbrio afetivo dos alunos. Numa atitude pedagógica que quer “assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total dos alunos”. (2009, 54).

Desde a década de 70 há um “deslocamento do papel principal da escola”. Saviani (2010) entende que ela tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber cien-

1 Cf. AGAMBEN, 2009.

2 Cf. AGAMBEN. O termo manare, usado pelo autor indica assim o ser na sua emergência. Um ser que é o seu modo de ser. O tema foi desenvolvido na obra: A comunidade que vem. (1993, p.29).

3 Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em dezembro de 1961, ficou a cargo do Conselho Federal de Educação encarregado da Educação para a aplicação dos fundos de educação. O plano foi aprovado em 1962, e encaminhado para a Comissão Nacional de Planejamento da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

4 Ver Teixeira in educação não é privilégio. Editora UFRJ, 2007. Sobre o Plano Nacional de Educação e as Metas Educacionais (p.136).

tífico. Não tem a ver com o senso comum, com o saber espontâneo, com o saber da experiência, ou aquilo que é chamado de cultura popular. Pois para se desenvolver esta cultura não se precisa da escola. O seguimento deste raciocínio representa a desvalorização de um saber em função de outro. E este equívoco não pode se repetir, cair no transbordamento.

Transbordamento e modernidade escolar

As tarefas conferidas à Escola não se limitaram a instrução, mas pelo contrário, exigiu-se a ela responsabilidade pela educação, pela formação, pelo desenvolvimento pessoal, pela educação à cidadania, pela educação para o trânsito e outras infinitas tarefas. Para Nóvoa (2005), num desenfreado transbordamento aconteceu porque a ela cabia a tarefa de cuidar do cérebro, depois passou a cuidar do corpo, da alma, dos sentimentos, das emoções do comportamento; cabia também cuidar das disciplinas, e depois da educação para a saúde e para a sexualidade, de campanhas contra o fumo, contra as drogas, pela defesa do meio ambiente, campanhas de prevenção de acidentes e muitos outros.

Esta é segundo Nóvoa (2005) a caricatura da escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade. Um apelo a cidadania que deveria levar a construção de uma identidade nacional, de uma cultura nacional legítima. Esta é a imagem da Escola construída ao longo do séc. XIX.

Para essa sociedade a Escola “*deve instruir e educar*”, visto sua influência sobre o ser em formação. E talvez por isso o conceito de educação integral tenha melhor representado a imagem de uma modernidade em acessão. A sociedade, precisava de “um indivíduo socialmente completo, conhecedor de todos os seus direitos, tendo uma consciência social integral” lembra Lima (1914, in Nóvoa, 2005).

A educação permanente, afirma Nóvoa (2009) contribui para esse transbordamento, o que foi inclusive documentado no relatório da UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, e apresentado em uma trilogia clássica – *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser – e ainda um quarto elemento: aprender a viver juntos*.

Não há dúvida que a escola do ensino médio, através dos adolescentes⁵, apreendeu esse quarto elemento, principalmente pelo lugar identificador que estes vivem, o médio, o meio, o limiar. O discurso do seguimento obrigatório define um novo significado e firma uma concepção de educação que só sublinha o curso do transbordamento constituindo um elemento da modernidade escolar, nas palavras de Nóvoa (2009).

Se este discurso é aceito e reproduzido nas escolas contemporâneas, perpassando os ouvidos e transformando-se em um “credo pedagógico” sem questionamentos, então, o pensamento crítico é urgente nessas escolas.

Ainda Nóvoa (2009) é possível identificar na escola três eixos que organizam os cenários dos diversos modelos de educação e criam as condições favoráveis para esse *transbordamento*. São eles:

1o Eixo de manutenção do *status quo*, que apresenta um *cenário de manutenção de sistemas escolares burocráticos*, e também, a continuação da situação atual, com tendência de uniformização e resistência a qualquer mudança. Em outro cenário o autor aponta o êxodo dos professores – Desintegração, marcado por uma crise de recrutamento de professores, provocado pela incapacidade de tornar as disciplinas atraentes e prestigiada. (2009:57).

2o Eixo da Re-Escolarização, que tem a escola no *centro da coletividade e a escola como organização centrada na aprendizagem*. Aqui se identifica a recusa de manutenção das atuais estruturas rígidas e burocráticas e, por outro lado também, as lógicas de privatização e de mercado. (p.59).

Na exposição destas duas tendências, que dividem opiniões iguais, é perceptível uma cli-

5 Ver Jon Savage. O autor mostra a invenção do teenager que coincidiu com a vitória dos americanos na Segunda Guerra Mundial. O jovem é tido como um excelente consumidor, enquanto que o termo adolescente, historicamente, caracteriza alguém que está no limiar do desenvolvimento humano, envolvendo uma ideia de dependência, de estase, zona cinzenta.



vagem entre as duas vocações da escola: “o social” e “a aprendizagem”. Além, do que estes modelos revelam crenças e concentram-se somente em dimensões sociais, com riscos de conceder menor atenção à aprendizagem.

3º Eixo: que pode ser denominado de *Des-Escolarização*, que pretende através das *Redes de aprendizagem* e baseia-se na tecnologia e uma sociedade-em-rede, que seja a solução em substituição aos sistemas de ensino. Um outro cenário se desenha a partir da *Extensão do modelo de mercado*, e por considerar a escola como um bem privado, reflete as tendências de privatização do conhecimento.

Posto o cenário da educação somos impelidos a refletir sobre as questões que transpassam o cotidiano da escola e do tempo presente. Esta reflexão deveria trazer soluções eficientes para nosso sistema de ensino ao invés de soluções analíticas que conduzem à uma escola metafísica.

Se o diagnóstico está dado e as soluções à disposição, porque não conseguimos modificar nosso cenário escolar? Qual a necessidade de prolongar ações efetivas de mudança no processo educacional? Porque tanto retraimento?

O fato é que estas consequências não se apresentam em estado puro no sistema de ensino, elas estão dissolvidas e diluídas no nosso cotidiano. Nóvoa (2005) defende que a contemporaneidade escolar pode ser denominada por retraimento. A definição de *retraimento* pode servir-se do cenário educacional, a escola como organização centrada na aprendizagem, como um caminho para que a reflexão que realizamos sobre a educação seja eficiente.

Deste modo, na contemporaneidade urge pensar o ensino médio a partir das possibilidades inovadoras que os PCN’s oferecem, e fundamentados por este documento, pensar a prática estática da escola. Esta tarefa suscita interrogações: Que escola somos capazes de querer neste tempo? Qual o papel dessa escola neste tempo?

Ainda que respondidas, as perguntas não definem um “modelo ideal de escola” e nem do ensino médio, mas facilitam o debate que leva a repensar o processo educativo e, quais aspectos a enforçar nesse processo, para que outros não pensem em nome dos “verdadeiros atores”, os professores e educandos.

Pensar “mais”, com “mais atores” e, comunicar “mais”

A defesa do retraimento, afirma Nóvoa (2005) só será possível se houver uma “consolidação do espaço público da educação”. Eis o desafio do educador!? Estes três atos podem ajudar a pensar no desafio:

“Mais aprendizagem” como primeira condição de cidadania”. A escola deve oferecer os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura. É preciso assegurar sucesso a todos os alunos, cada um de acordo com suas condições.

“Mais sociedade” é exigência para educar cidadãos. Mesmo que zelemos “pelos afetos, as tradições, os laços, é importante frisar que uma escola é Sociedade e não uma comunidade, as pessoas não escolhem-se entre si.

“Mais comunicação”, porém, que na escola a comunicação seja efetiva e eficiente. O novo espaço público da educação chama os professores para uma intervenção política e uma prática política. Falar de cidadania é prestar contas do que foi (e do que não foi) realizado na escola. A escola já não é um palácio iluminado.

Destarte, é preciso considerar as questões relevantes quanto ao papel da escola e as diversas missões a ela atribuída. A escola deve integrar os alunos e lhe proporcionar regras claras e democráticas de funcionamento, deve comunicar com o exterior. Nas palavras de Nóvoa (2009), não podemos pregar cidadania, sem sermos cidadãos. É preciso exercitar o futuro que se ambiciona.

O que temos

Falamos a partir de uma escola tradicional, católica, que nos últimos dois anos tem dialogado intensamente com a cultura digital. Não com intuito de, meramente, atender à razão

instrumental da entrada corriqueira de dispositivos no ambiente escolar, mas para favorecer uma metodologia francamente inspirada nas potencialidades tecnológicas comunicacionais do ciberespaço.

Com aulas unindo disciplinas (exemplo: uma aula sobre energia com professores de Geografia e Química) e unindo áreas (uma aula sobre África com a presença de professores de Literatura, Geografia, Artes, História, Sociologia e Filosofia em um mesmo instante) cada vez mais constantes, temos contribuído com uma aprendizagem complexa de uma realidade que não é compartimentada. Afinal, os fatos históricos da colonização africana estão imbricados com a sua geografia da mesma forma que a expressão está ligada ao pensamento mítico e filosófico e à desigualdade de sua sociedade, bem como aos seus conflitos.

As aulas interdisciplinares estão presentes nos 3 anos do segmento; entretanto, há diferenças entre o que é oferecido para os alunos de cada ano.

Para além da promoção da interdisciplinaridade tão crucial, favorecemos o surgimento de disciplinas com ementas criadas para dar aos alunos do 1º ano uma visão crítica e problematizada sobre o mundo contemporâneo. Com *Cibercultura*, disciplina lecionada no laboratório de iPad’s, são discutidas as eras tecnológicas comunicacionais, o big data, o *ciberbullying*, a legislação sobre internet e as questões éticas relacionadas ao mundo digital. Com História e Filosofia da Ciência, alunos mais ligados à área de Humanas se sentem mais atraídos para as ditas ciências duras e aqueles mais afeitos às disciplinas Matemática, Química, Física e Biologia são confrontados com um olhar mais problematizado sobre as bases e os porquês de cada uma. Em Cultura Brasileira, cinema, folclore, arte e antropologia perfilam suas armas para a compreensão do povo brasileiro. Com dois blocos de *Atualidades Temáticas*, compensamos a maciça falta de leitura de jornais e revistas, abordando temas contemporâneos com duplas de professores com diferentes formações. Completa o elenco a disciplina Gêneros Textuais com evidente contribuição linguística à leitura de mundo, objeto tão caro a cada um desses projetos.

No 2º e no 3º ano, em uma das tardes, os alunos dispõem de aulas elencadas por temas. Escolhem umas, descartam outras e traçam, assim, suas estratégias de estudo. São, em grande parte, aulas voltadas para explorar questões e conteúdos preparatórios para os exames vestibulares.

O que teremos em breve

Às composições citadas acima acrescentaremos outras – *Introdução ao Direito, Fotografia, Introdução às Relações Internacionais* mais duas em construção – com valor de disciplina eletiva e aplicação conjunta entre professores do Ensino Médio e do Ensino Superior em uma parceria do Colégio La Salle Abel com a Unilasalle. Escolhendo ementas que se encaixam nos seus desejos e expectativas, o jovem reencontra a curiosidade e o deleite esquecidos nos anos iniciais da Educação Básica.

Realizadas em ambiente diverso, pois elas serão lecionadas na Universidade, as disciplinas valerão como curso de extensão. A certificação servirá tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho, de acordo com os objetivos traçados.

Oferecer disciplinas como opção ao aluno é uma forma de flexibilizar o currículo para que ele, a partir de seus interesses, torne-se minimamente autor do seu caminho na busca do conhecimento. Diante dos novos desafios, o governo do Estado de São Paulo anunciou um novo modelo de currículo para o Ensino Médio que abre a oportunidade para que cada unidade componha como julgar de interesse 600 das 2400 horas de estudo. Na esfera federal, o Ensino Médio Inovador aponta para a oferta de disciplinas eletivas.

O currículo ainda aprisiona alunos e professores, impossibilitando-lhes a criação e a produção de saberes, pois a ordem é testar a produção alheia. A grade curricular enciclopédica sofre corroída pelos séculos e inócua ao edifício humano contemporâneo (FREIRE, 2014)

Por mais que o desenho esteja se tornando mais favorável ao protagonismo, à criatividade e aos anseios dos jovens, as mudanças ainda não representam avanço definitivo que acompanhe minimamente a velocidade das transformações vividas por todos nós. Falta uma mudança ainda mais essencial.



O que aspiramos ter

Da submersão em uma caudalosa listagem de conteúdos ao afogamento em metodologias, de um modo geral, transmissivas, os 3 anos do Ensino Médio são, paradoxalmente insuficientes. Não porque as pesadas horas não tenham massacrado suficientemente os jovens, mas porque não atendem às “novas demandas de conhecimento e competência” (KRAWCZYK, 2014).

O ambiente digital, preocupação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é repleto de aulas, vídeos, simuladores e textos de toda sorte capazes de transmitir informação. Não podemos desperdiçar a sala de aula com transmissão. O ciberespaço está presente nos celulares digitados debaixo das carteiras, queira ou não a pauta se coloca (FREIRE, 2014).

Contra o desperdício de experiências e de momentos de criação, o investimento em pesquisa se faz urgente. Citamos como exemplo a investigação da hipótese de que o comportamento de Júpiter e de Saturno tenha criado a vida na terra, implica colocar o fenômeno no centro do processo de aprendizagem e fazer deste o centro de interesse do aluno, por ele mesmo. Ao estudar este fenômeno ele conhecerá as “substâncias químicas formadas a partir das interações do cianeto” o quais por sua vez, “se combinaram para gerar os percussores dos lipídios, nucleotídeos e aminoácidos, os três componentes significativos de uma célula”. (Wade, 2015).

Embora trate-se de um cenário geológico, possibilita, de acordo com a pesquisa de Sutherland as condições exigidas pela química que só forma possíveis “da chave para o mundo do RNA”⁶.

A afirmação de Wade (2015) de que a “vida pode continuar sendo improvável, mas pelo menos ela começa a parecer quase possível” inspira a pensar que um “novo ensino médio” continua sendo improvável, mas também, começa a parecer quase possível.

Deste modo, o desafio de todos que estão envolvidos no processo educativo do jovem é, oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população. (KRAWCZYK, 2014).

Uma escola que não seja capaz de valorizar as experiências do aluno e não consegue articular o aprendizado com a realidade deste aprendiz, não pode ser contemporânea. Com as exigências advindas das novas tecnologias, as exigências não podem se limitar a melhorar o “lugar na fila do desemprego”. (KRAWCZYK, 2014).

À guisa de conclusão

A escola em nossa modernidade continua como a instituição, por excelência, que promove a educação do sujeito (criança, adolescente), como enunciado anteriormente. Nesse sentido a contribuição de uma leitura interdisciplinar das falas dos educandos questionam as estruturas da escola.

É perceptível que a escola está arfando por uma nova proposta pedagógica que traga consigo “a firmeza de pai e o carinho do mãe” para os educando necessitados de uma pedagogia que lhes ajude a aprender ensinamentos com nova linguagem, crítica e bela, que leve à reflexão a partir de seu tempo presente, sem esquecer o passado e sem descuidar-se do futuro.

Ensinar ao estudante do ensino médio, deve leva-lo a questionar as possíveis ações políticas, que incluem a philia, isto é, a amizade, que assume uma postura subjetiva, capaz de colocar em pauta novos valores para uma nova sociedade.

Educar não é fazer mais do mesmo... e agir como se isso pudesse ser segredo distante do conhecimento do sujeito. O modelo de Ensino Médio que temos não deu conta de formar esta geração para este propósito e agora precisa diluir esse quiasma, visível na separação das etapas de estudo dentro da escola.

Realizar uma reforma curricular inovadora no Ensino Médio é tão necessária quanto possível, ainda em nosso tempo. A escola corre o risco de impedir que o jovem pense sua impotência. Pensar sobre o pensamento é o desafio para o sujeito contemporâneo, independente de suas implicações.

⁶ Ver Folha de São Paulo. Os biólogos defendem a ideia de que a primeira molécula de transporte de informações sobre a vida não foi o DNA, mas sim um parente próximo, o RNA, composto por uma sequência de unidades químicas chamadas nucleotídeos. (Wade, 2015).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó- SC: Editora Argos, 2009.

_____. **A Comunidade que vem**. Lisboa: Editora Presença, 1993.

ARROYO, Miguel. **Repensar o ensino médio: porquê?** In: DAYRELL, Juarez (et. al). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte-MG. Editora UFMG, 2014.

DARYELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Minas Gerais: Editora UFMG. 2014.

FREIRE, Wendel. **Cultura digital no ensino médio: gestão participativa da mudança**. Tese – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

GRAVATÁ, André... [et at] **Volta ao mundo em 13 escolas**. SÃO PAULO: Fundação Telefonica: A.G. 2013.

KRAWCZYK, Nora. **Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio**. Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou se é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez (et. al). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte-MG. Editora UFMG, 2014.

NÓVOA, Antônio. Professores. **Imagens do future presente**. Educa. Lisboa, 2009.

_____. Evidentemente – **História da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

SARAMAGO, José. Da estátua à pedra: e discursos de Estocolmo. Ed.Ufpa. Belém-PA, 2013.

SAUDANA, Paulo. **O Estado de São Paulo. São Paulo mudará o ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas**. In: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/general,sp-mudara-ensino-medio-publico-em-2016-e-alunos-vao-escolher-disciplinas,1701001>> Acesso em: 06/06/2015.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude: como o conceito teenage revolucionou o século XX**. Rio de Janeiro: Rocco.

TEIXIRA, Anísio Spíndola. **Educação não é privilégio**. 6ª ed. UFRJ Editora. Rio de Janeiro, 2007.

WADE, Nicholas (do New York Time) Folha de São Paulo. Ciência. **Pesquisadores testam teoria química sobre a origem dos seres**. São Paulo, p.1-2, 16/05/2015. 12-13. www1.folha.uol.com.br/.../169616-livro-defende-que-biologia-originou.



Literatura e robótica: Atividade interdisciplinar

Lúcia Regina Lucas da Rosa*
Alexandre Giordani Andreoli**

Resumo

O trabalho de Literatura e Robótica consiste em realizar uma contação de história ressignificando a oralidade de um conto africano. Os acadêmicos da disciplina de Literatura Africana (graduação curso de Letras) recontarão o conto O Segredo, do moçambicano António Chicopa João utilizando robôs, sua movimentação por meio de programação e interação com eles. Neste processo, o texto oral que foi escrito volta a ser oral por meio da Robótica. Este trabalho teve como objetivos: Integrar o texto literário e seu contexto histórico a novas formas de ensinar/aprender; construir modelos motorizados em linguagem de programação/robótica; promover a interdisciplinaridade no ensino de literatura, história e computação. As atividades foram desenvolvidas de forma a construir interação entre os robôs de Lego e o texto literário, considerando seu contexto histórico. Acadêmicos de Letras e História, professores de Letras e Engenharia da Computação e monitores de Engenharia de Computação se encontraram para verificar as possibilidades de uso dos robôs da Lego e teve as seguintes etapas: reunião no Laboratório de Robótica para sensibilizar professores; reunião entre os professores Alexandre Andreoli e prof. Lúcia para planejar o trabalho; convite à atividade na turma de Literatura Africana (graduação do curso de Letras); leitura e análise de contos africanos do livro Nganos; primeiro contato dos acadêmicos com os jogos de Lego e as possibilidades da Robótica; estudo de questões de identidade, oralidade e cultura africana para melhor compreensão dos contos; operacionalização do trabalho com os textos literários por meio da robótica (experimentações e testagens no Laboratório de Robótica); apresentação dos trabalhos de robótica e literatura africana para a comunidade acadêmica e postagem no Youtube. O trabalho foi considerado plenamente satisfatório na medida em que todos os acadêmicos matriculados na disciplina de Literatura Africana dedicaram-se à atividade e conseguiram criar algo inédito no ensino.

Palavras-chave: literatura, robótica, ensino

Introdução

Associar literatura e robótica requer visão interdisciplinar e trabalho conjunto com objetivos e metas definidas. Aparentemente áreas tão distintas não teriam como relacionar-se, porém, tratando-se de ensino e aprendizagem é possível criarmos novas associações e criarmos novas metodologias e planejamentos curriculares. Este artigo relata um trabalho interdisciplinar realizado no Unilasalle Canoas a partir da disciplina de Literatura Africana do curso de Letras e do Laboratório do curso de Ciência da Computação com a programação

*Unilasalle Canoas-RS. Professora e Coordenadora do Curso de Letras

**Unilasalle Canoas-RS. Professor e Coordenador dos Cursos de Engenharia de Telecomunicações e Engenharia de Computação.



em Robótica e uso de peças da Lego Education. A literatura propicia ampliação da visão de mundo e integração com outras áreas do conhecimento. A partir da narrativa, é possível adentrar em novas formas de pensar e ver o mundo para assim, recriar e repensar a sociedade. Cada texto, com sua tessitura própria, nos convida a inaugurar novos horizontes e instaurar modos de ler que, tanto antecipam inovações quanto consagram tradições. Ao se tratar do ensino de literatura, área específica e tradicional dos cursos de Letras, a reinvenção curricular propicia associação inusitada como trataremos a seguir. Por outro lado, a Robótica é uma área nova e aberta a espaços diferenciados, para os quais o laboratório serve de apoio e experimentação para as mais diversas situações em aula.

A literatura e o ensino

Dentre as especificidades do curso de Letras, a literatura é uma área do conhecimento que se complementa com muitas outras, haja vista a complexidade de situações apresentadas e universos compreendidos nas tramas e poéticas. Dentre elas, a literatura africana apresenta um rol de possibilidades tão inusitadas culturalmente e com linguagem peculiar daquele continente que sua leitura propicia recriação e renovação na maneira de compreendê-la. Este princípio acompanha o leitor comum e mais ainda o profissional de Letras, uma vez que ao ler, estamos voltados ao ensinar a ler, o que envolve mediações de leitura, crítica literária e produção de material didático. Ao pensar na escola, atualmente, vêm-nos à tona novas tecnologias auxiliando e renovando ao trazer alternativas mais próximas de nossos alunos contemporâneos. Estamos, portanto, diante de um tema tradicional, que é a literatura, renovada pelo novo conteúdo – a literatura africana – e pela nova metodologia, a robótica propiciada pela Lego Education.

Lecionar em um curso superior faz-nos ter um olhar voltado para os futuros professores, no caso de um curso de licenciatura, e outro olhar voltado para o ensino universitário. Diante da riqueza e diversidade de estudos proporcionados pelos diversos cursos de graduação, a interdisciplinaridade surge naturalmente. Da integração dos professores, ao pensar um currículo participativo e integrado nos diversos saberes, surgem ideias e ideais que vão além da restrição de uma disciplina e sim, da interligação de situações de aprendizagem, constituindo-se, assim, o fazer pedagógico em atos significativos constitutivos do cotidiano da sala de aula. Segundo Angela Kleiman (2006, p. 24),

Partindo do pressuposto de que é possível fazer na escola um trabalho sério com a escrita em geral e a leitura em particular, porque haveria uma predisposição do jovem de se integrar no mundo global e, ainda, de que a leitura é o instrumento por excelência para tal, [...] é viável estabelecer relações possíveis com as práticas escolares de uso da escrita que sustentariam o desenvolvimento das competências básicas de comunicar, representar, investigar, compreender e contextualizar escolhidas pelo Ministério de Educação para o currículo do ensino médio.

Sendo assim, pela leitura como prática de busca de conhecimento e experimentação, o ensino superior cumpre seu papel de formar bons professores e leitores proficientes. A atividade lúdica com a literatura pressupõe trabalho prévio de análise, reflexão e recriação. A sintonia entre ensino superior e o ensino básico autentifica a Universidade como pesquisa em práticas novas e eficientes. Esta sintonia vem de decisões e documentos legais que pautam-se por regulamentos que indicam os caminhos para as escolas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999) do Ministério da Educação para o Ensino Médio, o sentido do aprendizado na área de língua e literatura é:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

No que se refere a “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa”, que integram os PCN, são mencionadas apenas duas habilidades mais diretamente relacionadas com a literatura, que são:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

O documento do MEC não aborda a aprendizagem de tecitura do texto literário, tão importante à sua elaboração e compreensão, bem como à amplitude do conhecimento da língua. O documento chamado PCENEM (2002) explica um pouco mais os princípios e objetivos expostos no documento anterior, porém não avança quanto à amplitude do ensino de literatura. Em outros pareceres e, mais recentemente, em discussões sobre competências em relação à prova do Exame Nacional do Ensino médio – ENEM, cada vez mais o estudo da literatura se mescla ao estudo da língua portuguesa, enfatizando aspectos da escrita em detrimento da obra artística. Tanto um quanto outro são indissociáveis sob pena de parcialidade e fragmentação do gênero textual.

No currículo escolar, a disciplina de literatura nem sempre recebe o devido tratamento pedagógico que lhe seria digno. Ao longo do tempo, na trajetória curricular das escolas, o ensino de literatura tem privilegiado mais a sua história e contexto social, com ênfase em correspondência entre autor e obra, relacionando-os à escola literária ao qual pertencem. Com isso, o caráter peculiar de cada texto, bem como suas relações subjetivas ficam em último plano ou até mesmo não sendo considerados. A relação entre autor e leitor é um importante meio de aprendizagem, na medida em que torna possível ampliar a visão de mundo e vivenciar emoções novas e aprender a superá-las em situações reais de mesmo nível. Segundo Benjamin Abdala Junior (2003, p. 14).

A história literária faz-se de impactos sobre o leitor, de forma análoga aos motivos de sedução do canto épico. Sensibiliza aqueles que têm ouvidos e que aceitam o desafio. [...] Autores e obras também constroem seus espaços de intersecção. Contexto e ruptura, formas previsíveis e imprevisíveis, redundância e informação nova. [...] Na literatura, como noutras séries de nossa cultura, temos repertórios dessas formas que provocaram impactos. São experiências da práxis social que podem ser atualizadas, transformadas.



É este impacto sobre o aluno que fará dele um leitor proficiente e capaz de compreender os obstáculos e entraves da vida. Para isso, a história da literatura precisa ser tratada em sala de aula como um espaço plural, como possibilidades de leituras e releituras mais interiores que exteriores ao próprio texto literário. A partir das marcas linguísticas e de vocabulário, construções e formas de elocução podemos realizar uma leitura com mais complexidade e compreensão não só do tema, mas também da apropriação das formas de escrita e seus significados. É pelo leitor que o texto adquire mais sentido e se faz conhecer. A percepção plural da história da literatura de que trata Abdala Junior (2003) torna os estudos literários mais consistentes. Ao jogar com o previsível e o imprevisível, estabelece-se o momento de aceitação e de repulsa de certas situações e oportunizam-se reações por parte do leitor. Estas reações podem ser repetidas, renovadas ou eliminadas a qualquer momento conforme o estado emocional e de percepção em que se encontra o leitor. Portanto, a leitura torna vivo o texto e o faz compreensível e próximo na relação autor-texto-leitor.

Quanto ao estudo histórico relacionado às correntes literárias, não há problema algum em retratá-lo de forma descritiva e analítico-sistêmica. Trata-se de uma maneira de situar-se no tempo e espaço e, principalmente, um meio de comparar épocas e estilos distintos, uma forma didática de estudo. O que não pode ocorrer é uma análise meramente descritiva, sem considerar a pluralidade de cada escola literária e de cada estilo em suas épocas possíveis. Já Tzvetan Todorov (2009) alertava para o reducionismo do ensino da literatura. Conforme o autor, sua escolaridade fora marcada pela leitura atenta e profunda dos textos clássicos e que houve uma mudança no seu modo de lecionar a partir dos anos 70, ao perder o interesse pelos métodos de análise em detrimento da análise em si na busca de encontrar-se com os autores. Ele afirma que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.” (TODOROV, 2009, p. 22)

Sendo o texto literário um meio de ampliação da visão de mundo e de nosso universo, seu estudo torna-se uma mostra de possibilidades estéticas aliada à quebra de fronteiras e faz-nos imaginar outras maneiras de conceber e imaginar o universo. É prática comum organizá-lo no tempo a fim de que estas possibilidades se confluem para a organização de tendências e criem, assim, agrupamentos possíveis de identificação, ampliando-lhe o campo de análise. Pelas similaridades, buscam-se as diferenças de tais agrupamentos. Daí é necessário valer-se tanto do conhecimento da escritura quanto do contexto de concepção criadora. E o que integra tudo isso é a relação existencial que liga os homens de todas as épocas e de todas as tendências – entre si e ao longo do tempo, abarca os iguais e os diferentes sob a concepção estilística e artística. Nesse sentido, concordamos com Vera Queiroz e Roberto Corrêa dos Santos (2003, p. 89) ao afirmarem a interação tempo/significado do texto literário e sua relação com outras artes e situações de vida:

A literatura, por ser uma cápsula energética de vidas, potencializa forças que dizem respeito os homens de todos os tempos, razão por que o leitor do presente sempre encontra respostas nas questões colocadas pelas grandes obras do passado. Daí que quanto mais atento à vida, mais aquele que lê pode reconhecer as vivências traduzidas nas várias linguagens em que se manifesta a literatura. Para aprender literatura, pois, há que explorar e estimular a observação, a experiência, a vivência, de modo a desenvolver o senso comparativista, já que tudo se relaciona a tudo – o filme, o teatro, a conversa no ônibus, o modo de estar à mesa, os jogos, os afetos, as canções, a moda -, tudo faz parte das vidas humanas, desejosas de relação (mesmo solitárias, quando têm a si por companhia) e de encontrar maneiras altas e dignas de reconhecer-se no mundo e em seus objetos.

Assim, a função literária se complexifica e amplia perspectivas. Não mais se aceita um mero quadro de informações, mas, sim, se estende este quadro à sua tecitura e às tramas dali oriundas, criando experiências significativas de leitura. A literatura passa a fazer parte da vida e de suas peculiaridades características desde as ações mais momentâneas até as mais eternizadas. Captam-se os fios de realidade tramados aos fios de existência por meio de todas as potencialidades subjetivas do dia a dia.

Para um ensino de literatura de qualidade, que leve em conta todos os aspectos envolvidos no estudo literário, é imprescindível que seja articulado aos conteúdos previstos para os diversos anos de escolaridade, associados a metodologias e práticas didáticas a fim de se tornarem relevantes e produtivos os momentos de aula. Tanto a escola quanto a universidade, por mais dificuldades que tenham em sua missão, ainda são os agentes responsáveis pela formação e manutenção de leitores, a instituição de ensino “exerce sobre a família e a comunidade um papel de centro irradiador de livros, de leituras e do gosto literário” (CEREJA, 2005, p. 22). Neste caso, o professor é um orientador e um mediador de leituras, é ele quem indica quais os textos devem ser lidos, com qual frequência e para que se lê. Quanto mais convicto estiver o professor de sua influência sobre a formação de leitores, mais sua ação será profícua e contínua, não obtendo apenas um leitor de momento, com o único objetivo de dar conta de uma avaliação e sim, para a formação de um cidadão conhecedor de sua cultura e identidade e das demais existentes. A adesão dos alunos para as leituras dependerá da habilidade e das metas estabelecidas pelo professor, uma vez que ele é o condutor das aulas. As propostas didáticas necessitam estar alinhadas a objetivos que levem ao conhecimento do texto literário e suas múltiplas possibilidades, como também à escrita de um texto próprio, perseguindo a forma apresentada e analisada em aula. Segundo resultados de uma pesquisa realizada por Cereja (2005, p. 23),

Esses dados demonstram que a forma como o professor encaminha o trabalho com a leitura extraclasse pode estar relacionada com o grau de adesão dos alunos à leitura das obras indicadas, mas não é determinante. Há outros fatores que também são responsáveis pelo envolvimento do aluno com o projeto de leitura da escola; entre eles, talvez os mais importantes sejam a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento da seriedade desse profissional e seu compromisso com o projeto de leitura.

A formação docente torna-se crucial para o bom desenvolvimento das aulas de literatura de forma adequada a levar os textos literários ao conhecimento e à aproximação dos alunos. Conceitos de Teoria da Literatura de nada adiantam se distanciarem o estudante daquilo que deveria ser o seu principal objetivo: interagir com o texto literário, conhecendo-o de forma profunda e com múltiplas visões possíveis. Os livros didáticos, em geral, mantêm o padrão de leitura e suas propostas de aprendizagem preservam condições essenciais para quem já é um leitor habituado a conviver com livros literários e não para os iniciantes. O ideal seria inverter a lógica comumente apresentada nos manuais de estudo, ou seja, primeiro conhecer os textos literários em si para depois agrupá-los em possíveis escolas literárias e períodos de tempo específicos. Assim, seria possível confirmar o agrupamento ou até mesmo separá-los de acordo com suas afinidades, apesar de pertencerem a períodos diferentes de produção. Este nivelamento da forma de estudo e de apresentação de autores e suas produções limitam a leitura e a compreensão, impedindo-as de receberem tratamentos diferenciados e fazendo com que o estudante permaneça distante dos aspectos mais profundos do interior dos textos.

Outro aspecto a considerar é o lugar que a escola dá à disciplina de literatura no Ensino Médio, uma vez que os vestibulares já não realizam prova de literatura em todas as Instituições de Ensino Superior. Muitas consideram a literatura como uma forma de aprender a escrever melhor e se apro-



priar da escrita do português-padrão, sequer levando em conta autores que podem estar antecipando novas formas deste padrão a partir da versatilidade e atualidade da língua. Tampouco consideram a aproximação de certos textos com a oralidade e com formas típicas de regiões específicas do Brasil e de outros países. Ao equívoco de reduzir a amostragem da língua a um certo número restrito de autores, principalmente aqueles de outro século, corresponde o desconhecimento da função da literatura e da função do próprio aprendizado da língua.

Literatura Africana: Um Estudo De Caso

Sobre o ensino de literatura há muito o que refletir e repensar – tarefa que vem crescendo nos cursos de Letras e nas formações de professores. Esta situação se agravou a partir da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 que tratam do ensino da cultura africana e afro-brasileira, na medida em que não havia muito conhecimento sequer sobre o continente africano, quanto mais sobre a cultura e literatura desses países. No Unilasalle Canoas, foi introduzida na Matriz Curricular do curso de Letras a disciplina de Literatura Africana a fim de atender à legislação e complementar o estudo de literatura brasileira. Associar autores e textos africanos de países de língua portuguesa à formação do professor de Letras contribuiu sobremaneira para a ampliação de visão de mundo, conhecimento literário e repertório de linguístico.

Outra questão importante a se considerar é a diversidade e especificidade dos gêneros textuais. Ler um texto qualquer sabendo a qual gênero ele pertence torna mais curta a distância para o seu entendimento e aproxima o leitor de sua forma de escrita, abrangência e veículo de publicação. Há um contexto situacional que envolve autor e leitor, congregando-os ao(s) sentido(s) do texto. Existem muitas teorias sobre os gêneros, ora privilegiando a forma, ora a linguagem, porém, na maioria das classificações, o que se leva em conta é a inserção social e uso do texto e sua aceitabilidade para garantir sua permanência. Para Luiz Antônio Marcuschi (2011, p. 22), “os gêneros não preexistem como formas prontas e acabadas, para um investimento em situações reais, mas são categorias operativas, instrumentos globais de ação social e cognitiva” A sua dinamicidade alia-se a sua necessidade de prática social nos mais variados segmentos e formas de composição. Para o ensino, importa-nos compreender o funcionamento da linguagem em gêneros e suas variantes para apreender conteúdos e manifestações linguísticas. O gênero conto foi escolhido para a realização do trabalho interdisciplinar a seguir descrito devido à sua acessibilidade de multiplicação e de acesso à leitura. Pelo conto, o texto é formado a partir de uma simplificação de ações, o que causa efeitos de sentido em grande escala. Diferentemente do romance, por ser de menor extensão, o conto puxa o leitor para dentro de si com mais agilidade e, para isso, requer recursos de estilo pouco percebidos em sua organização textual. Massaud Moisés (1970) considera o conto como a matriz do romance e da novela, elevando-o à categoria de precursor de ambos, podendo ser uma narrativa passível de ser ampliada. Segundo Moisés (1970, p. 112), conto é “uma unidade dramática, uma célula dramática. Portanto, contém um só conflito, um só drama, uma só ação: unidade de ação. Para entender nitidamente essa unidade dramática, temos de considerar ainda outro aspecto da questão: todos os ingredientes do conto levam a um mesmo objetivo, convergem para o mesmo ponto. Assim, a existência dum único conflito, dum única “história”, está intimamente relacionada com essa concentração de efeitos e pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos.

Assim, foi escolhido um conto para realizar o trabalho interdisciplinar entre Literatura e Robótica no Unilasalle Canoas neste ano. A singularidade deste trabalho reúne a experiência da professora que já realizou atividades pedagógicas em Moçambique, na cidade da Beira, em 2013 e a incursão da disciplina Literatura Africana no currículo de Letras como já foi mencionado. Para dinamizar o estudo, atendeu-se a um convite do Laboratório de Robótica, do curso de Engenharia de Computação e foi lançado o desafio aos acadêmicos de integração dessas áreas. Sendo uma novidade, a proposta soou como desafio, o que aguçou a vontade de executá-la. Tratando-se de um curso que forma professores, o processo de planejar a atividade foi coletivo, desafiador e, acima de tudo, foi experienciado aula a aula para ser definido somente na última

atividade. Partiu-se da leitura do livro Nganos – contos tradicionais moçambicanos (MACHADO, 2007) e da escolha de contos para serem recontados por meio da Robótica. Sendo assim, seguiu-se à vivência de uma aula no Laboratório de Robótica do Unilasalle para mexer com o material, montar e desmontar, aprender programação e verificar possibilidades. Retornando à aula de literatura, cada grupo escolheu um conto para trabalho. Após mais debates e análises com aulas no Laboratório de Robótica, a turma decidiu realizar a atividade com apenas um conto e com toda a turma envolvida. Assim, escolheu-se o conto O Segredo, de António Chicopa João, autor moçambicano. O caminho deste trabalho tem várias peculiaridades, por exemplo, trata-se de um livro organizado por professores brasileiros e um africano, quando foi realizado um trabalho em Moçambique, em 2006, para o qual, alunos da Escola Secundária São Francisco de Assis de Mangunde, distrito de Sofala, em Moçambique. Este trabalho consistiu em escrever contos orais por parte dos alunos e organizados em um livro com publicação no Brasil. Dessa forma, o trabalho aqui analisado, refez o caminho de origem: um conto oral (da língua africana Ndau) foi escrito em língua portuguesa e novamente foi contado (voltou à oralidade) e representado por meio de robôs. A atualização desta contação de história, aliada ao uso da programação e dos blocos da Lego Education tornou inédito o estudo literário com a plena aprovação dos acadêmicos, haja vista alguns depoimentos a seguir:

No começo era cético quanto à possibilidade de interdisciplinaridade com a robótica e literatura. Mas me surpreendi com o resultado. A criação e criatividade estão presentes nas duas disciplinas. Não foi tão difícil juntar as peças e formar um trabalho divertido. Contar uma história brincando de Lego provou ser muito divertido. (FRO)

Com este trabalho pude perceber que a literatura nos possibilita trabalhar com diversas ferramentas, inclusive o Lego. Todos tiveram a oportunidade de participar, colaborando com o projeto. Cada um desempenhou uma pequena função que foi imprescindível para o sucesso e êxito da história. [...] Após o término e filmagem, passei a refletir e vi que poderia ter ajudado mais na preparação do cenário/decoração. Teria dado mais vida ao projeto. Mesmo assim, foi excelente e espero ter a oportunidade de participar de outras inovações na literatura como esta. (ADM)

Acredito que a experiência foi extremamente válida e produtiva. Como aluno, entendo as dificuldades do trabalho. Porém, o envolvimento da turma foi extremamente proveitoso. O trabalho mostrou-se muito eficaz e gratificante, sendo que ele aproximou duas áreas e possibilitou a interação da turma e novos saberes e principalmente, novos métodos para cativar nossos futuros alunos. (TSA)

Considerações finais

A oralidade e a escrita são discutidas há muito tempo na literatura, seja nas narrativas ficcionais, seja nas análises dessas ficções. Dessa relação, há fatos imortalizados pela memória, constituindo-se como alicerce para construção e manutenção de identidade. Desde os tempos primitivos, os homens se valem de histórias para representar ideias e sentimentos e, a partir delas, repassar conhecimentos de geração a geração. Muitos mitos surgiram com essa ideia da busca de explicação para algumas experiências e, assim, perpetuaram-se com o passar do tempo. Alguns deles surgiram dos relatos orais que se fixaram com o tempo e muitos se tornaram



mitos entre os povos para os quais o significado influenciava em suas vidas rotineiras. Segundo Mircea Eliade (2006), o mito trata do conhecimento de como tudo surgiu, é pelo mito que o homem entende melhor a si mesmo e o seu modo de vida. Conhecer a origem significa retornar ao passado para identificá-lo, dominá-lo e melhor viver o presente, é recontar a própria história, pois, à medida em que nos reconhecemos em nossa totalidade, remontamos nossa essência e criação. Assim, em muitas culturas, é preciso ir às origens mais primeiras para que se entenda o presente. A criação de mitos é estudada por Karen Armstrong (2005, p. 7), na convicção de que “os seres humanos sempre foram criadores de mitos” e seu significado está no passado. Sobre a veracidade do mito, a autora analisa a possibilidade de seu significado e a visão sobre a vida:

Um mito, portanto, é verdadeiro por ser eficaz, e não por fornecer dados factuais. Contudo, se não permitir uma nova visão do significado mais profundo da vida, o mito fracassa. Se funciona, ou seja, se nos força a mudar corações e mentes, nos dá novas esperanças e nos impele a viver de modo mais completo, é um mito válido. (ARMSTRONG, p. 14).

A crença e a necessidade de rememorar histórias contadas pelos antepassados fazem com que o relato aqui analisado credite força de identidade e encontro com as origens. Em Nganos – contos tradicionais moçambicanos, fica bem explícita a perpetuação dos costumes, pois os narradores relatam atitudes típicas do povo de origem dos personagens. A técnica da oralidade está presente desde o início do relato pelos sentimentos expressos pelo narrador-personagem envolvendo seus sentimentos em uma situação tipicamente cativante para qualquer povo.

Da mesma forma, ocorre aqui a preparação do leitor de forma performática, induzindo-o a uma situação para depois mudar seu rumo. A atenção do leitor está garantida pelo tema tratado e pela forma como foi recontado com o auxílio de robôs.

A oralidade e a escrita possuem uma trajetória muito antiga, e, desde muitas épocas, o ser humano se distingue pela capacidade de ter pensamentos que transcendem sua experiência cotidiana. Esta dicotomia entre contar e escrever é analisada por Frederico Augusto Garcia Fernandes, ao estudar a diferença entre o contador e o escritor, estabelecendo os rumos de cada um. Ambos cumprem diferentes funções e atingem resultados diversos:

O escritor dá uma outra dimensão aos fatos cotidianos e sentimentos, torna-os pungentes, reelabora-os, fixando-os no tempo com a palavra impressa. O contador, por sua vez, consome os momentos, cada fato vivido é uma aventura que ele pode compartilhar nas suas rodas de conversa. [...] é por isso que a literatura tem duas trilhas: uma da fixação e outra da dinamicidade. A que segue a primeira é canônica e escrita e a segunda, tradicional e popular. (FERNANDES, 2002, p. 13).

A imaginação aguçada do leitor do conto O Segredo segue os princípios da técnica usada para manter uma plateia atenta à audição com todo o apelo visual e do movimento. Segundo Northrop Frye (2000), a imaginação ganha maior força nas artes, no amor e na religião; na obra literária, é preciso recuperar o tempo e reconstruir o espaço; há uma necessidade de reconstituir a sequência narrativa, de evidenciar a totalidade, o fechamento. O que fica evidenciado neste trabalho é que quanto mais a imaginação do leitor estiver ativada, mais próximo dele estará o narrador e, portanto, mais intensa a relação entre ambos. E isso aproxima-os de sua história individual e daquela de seu povo.

Para perpetuar a história dos antepassados, importava que elas estivessem “em relação com diversas coletividades, por referência às quais se define a sua identidade de classe no sentido lógico do termo – pertencer a uma pátria, a um segmento de linhagem, a uma faixa etária, a um clã, a uma aldeia, a uma nação, etc”. (AUGE, 1999, p. 43-4). É a revitalização das origens, que vem pela família e continua por ela através da oralidade. A mudança na forma de contar as histórias é examinada por Nei Clara de Lima (2003, p. 12), que, ao estudar narrativas orais, valoriza o tom de verdadeiro que há nelas, portanto, também enaltecendo a oralidade como veículo da emotividade e reflexo da sociedade local:

[...] todos os que me contaram histórias disseram que as ouviram dos mais velhos. Pertencentes ao repertório popular das localidades pesquisadas, elas enfeixam um grande número de imagens mentais e afetivas, segundo as quais os moradores interpretam a si próprios, o seu passado e a sociedade em que vivem. (LIMA, 2003, p. 12).

A partir da realidade histórica e cultural de Moçambique, os autores, por meio da literatura de reconhecimento das tradições, fixam o que antes era oral em escrita. Rosário, na introdução de seu livro, afirma: “Tendo estas narrativas sido transcritas para a Língua Portuguesa, é agora o momento de o leitor português apreciar a tradição oral de um povo com que contactou no decorrer dos séculos.” (2001, p. 6). E, na apresentação de Nganos – contos tradicionais moçambicanos, os organizadores destacam que

Os contos narrados neste livro não são histórias de ficção, nem simples exercícios literários de jovens habitantes de Moçambique, um dos dez países mais pobres do mundo. São registros preciosos de histórias orais milenares, transmitidas de geração a geração em volta da fogueira. Histórias que abarcam uma cultura resistente à dominação branca, portuguesa, europeia. (MACHADO e DUARTE, 2007, p. 5)

Diante disso, reiteramos o caráter documental e cultural e a importância da interdisciplinaridade nesta atividade. Da oralidade à escrita, da simbiose da linguagem híbrida do texto literário e da robótica um novo tempo com novos propósitos pedagógicos.

Referências

- ARMSTRONG, Karen. **Breve história do mito**. Tradução de Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- AUGE, Marc. **O sentido dos outros**. Tradução de Francisco Manuel Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- FRYE, Northrop. **Fábulas de identidade: ensaios sobre mitopoética**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- JUNIOR, Benjamin Abdala. **História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa**. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena s. (Orgs.). Questões de literatura. Passo Fundo: UPF, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 23-36.



LIMA, Nei Clara de. **Narrativas orais: uma poética da vida social**. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2003.

MACHADO, Alexsandro dos Santos; **FAZ-VER, Domingos Pedro Zina**; DUARTE, Letícia (orgs.). **Nganos – contos tradicionais moçambicanos**. Porto Alegre: Algo mais, 2 ed. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – introdução à problemática da literatura**. 3 ed. rev. e aum. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

ROSÁRIO, Lourenço do. **Contos africanos**. Lisboa: Texto Editora, 2001.

QUEIROZ, Vera e SANTOS, Roberto Corrêa dos. **Linhas para o ensino da literatura**. In: BECKER, Paulo & BARBOSA, Marcia Helena s. (Orgs.). **Questões de literatura**. Passo Fundo: UPF, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Projeto de formação de leitores: Criação literária e produção cinematográfica em turmas do ensino médio

Janiere Oliveira de Mendonça*
Edson Moisés de Araújo Silva**
Anuska Bezerra Libânio de Araújo***
Eduardo Matos Lopes****
Gillevelenewe Sousa Rezende*****
Kleiton da Silva*****
Rogério Felinto da Silva*****
Yama Elice Aguiar de Oliveira Rêgo*****

Resumo

Tendo em vista que ler amplia horizontes, a elaboração do projeto Formação de Leitores partiu da necessidade de despertar no estudante a consciência leitora nos seus diversos formatos. Além disso, o projeto priorizou a sensibilidade crítica e competência de compreender melhor o texto e o contexto (AUERBACH, 1987; CANDIDO, 2000; ROSENFELD, 1973) percebidos a partir de leituras em diversas áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Desse modo, possibilitou ao estudante conhecer e ampliar o seu universo de leitura, trocar experiências com os outros componentes do grupo e estimular o desenvolvimento da escrita dos estudantes por meio de produções individuais e coletivas. Como síntese do projeto, os alunos elaboraram curtas-metragens para sistematizar os conhecimentos das áreas de estudo, levando em consideração períodos históricos e contextos determinados. As etapas realizadas no projeto foram organizadas em três momentos: apresentação do projeto; divisão dos grupos nas décadas determinadas (20 e 30, 40 e 50, 60 e 70, 80 e 90, 2000 e atualidades); a escrita de um conto individual; socialização dos contos; a construção do roteiro; a produção do curta-metragem (ensaios e gravações); a mostra de curtas; e, por fim, a noite de gala com a premiação dos melhores nas categorias indicadas. Ao final do projeto, os estudantes puderam perceber que o empenho e dedicação na produção de textos verbais e não verbais funcionam como possibilidades de autonomia e protagonismo no ambiente escolar. As produções, em geral, apresentaram representações consistentes sobre os momentos históricos; geográficos, apontados nos ambientes e espaços escolhidos adequados a temporalidade de cada grupo, ao qual consiste em um sistema de objetos (fixos) cada vez mais artificiais, povoado por sistema de ações (fluxos), igualmente imbuídas de artificialidade e, cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes (SANTOS, 1994), porém muito bem retomados para caracterizar e ambientar, o tempo e o espaço; pensando sobre os conflitos e dilemas da sociedade moderna em diversos aspectos estruturantes do espaço social.

Palavras-chave: leitura, escrita, curta-metragem, interdisciplinaridade.

*Licenciada em Geografia, Especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Universidade Potiguar.

**Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Especialista em Leitura e Produção de Textos, mestrando em Estudos da Língua, UFRN.

***Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas, UFRN.

****Licenciado e bacharel em História, UFRN. Especialista em Psicopedagogia Institucional, UCB/RJ.

*****Licenciado em Ciências Biológicas; Graduando em Ciências Biológicas Bacharel; Mestrando em Ensino de Ciência da Natureza e Matemática, UFRN.

*****Licenciado em Letras Língua Inglesa; Especialista em Ensino-Aprendizagem de Inglês Como Língua Estrangeira, UFRN.

*****Licenciado em Ciências Sociais, Mestrando em Ciências Sociais, UFRN.

*****Licenciada em Filosofia, UFRN.



1. Introdução: contextualização e sistematização do projeto

A leitura é um instrumento capaz de criar no educando uma ampliação de seu universo de conhecimento e despertar uma consciência crítica acerca do que ler. Compreender textos e fazer referência a contextos, permite o desenvolvimento da imaginação, compreensão e criatividade, ampliado com a troca de experiência, pela verbalização, socialização e o estímulo a escrita, o exercício que vai se tornando fácil, quando se cria o hábito e prazer para essa tal habilidade.

O ato da leitura perpassa pela necessidade de ampliar horizontes, do despertar para uma consciência leitora em seus diversos formatos e na postura diante dos desafios do dia-a-dia.

Fundamentamos nossa prática na metodologia ativa e no suporte teórico do arco de Manguerez, trabalhado por Bordenave e Pereira (1989), bem como nas reflexões de Harold Bloom (2001) e Ítalo Calvino (2007) sobre a importância do hábito da leitura e também na concepção de texto e contexto (AUERBACH, 1987; CANDIDO, 2000; ROSENFELD, 1973). A partir deles, nossa metodologia parte da ação da leitura, da pesquisa, da análise e da escrita do conto individual, de forma mais generalista, e do roteiro, com rebuscamento de detalhes das cenas, dos sons, dos ambientes, enfim, de toda a formatação que exige esse texto, e para finalizar, a produção do curta-metragem. Para o momento de fechamento do projeto, realizamos mais dois eventos. Uma mostra de curtas com sessões de cine para visualização dos curtas pelos alunos da escola, amigos e familiares; e a premiação em uma noite de gala para condecorar os melhores, em diversas categorias, aos quais foram indicados por jurados previamente escolhidos, professores e alunos. Essas categorias são de melhor filme, atriz e ator, ator e atriz coadjuvantes, fotografia, trailer, trilha sonora, entre outros.

O empenho e a dedicação são possibilidades de autonomia, protagonismo e liderança, como finalidade, a tomada de decisão de um grupo que precisa pensar, discutir, decidir e agir para a produção e conclusão do projeto que discute ciência, linguagem e literatura, sociedade e comportamento, tempo e espaço, política e economia, além dos conflitos do dia-a-dia em diversos aspectos estruturantes do espaço social.

2. Processo de formação de leitores em diferentes áreas de conhecimento

2.1. Cinema e Literatura: procedimentos de representação e de estilo nas adaptações de narrativas

Desde Aristóteles, temos a concepção de que a arte é uma instância de espelhamento da realidade social, visto que “imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação” (ARISTÓTELES, 2005, p. 21-22). Com tal orientação, propusemos aos estudantes do Colégio Nossa Senhora das Neves a produção de contos baseados nas décadas sugeridas pelo projeto de Formação de Leitores, permitindo, naturalmente, que as narrativas contivessem relação de verossimilhança aos aspectos sociais de cada período.

Também é importante lembrar que as produções literárias, de modo geral, são construções culturais marcadas historicamente, mas que não são retratos literais das épocas históricas. Por essa razão, de forma precisa, Aristóteles sugere que “a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam ter acontecido, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade” (2005, p. 28).

Nesse sentido, as representações sociais contidas nos contos foram produzidas, em sala de aula, por meio da aprendizagem de diferentes possibilidades de configuração das categorias da narrativa, observando quais efeitos de sentido poderiam ser obtidos, por exemplo, pela inserção de um foco narrativo mais incomum, como o “modo câmera”, que consiste em uma narrativa sem a presença de verbos e, por conseguinte, tipos nítidos de narrador, mas sim de um registro de elementos integrantes do espaço da narrativa. Desse modo, os estudantes puderam iniciar a relação intertextual entre o texto literário e as produções cinematográficas, sobretudo, no momento de registrar cenas, utilizando flashes e mudanças de foco.

A exemplificação das possibilidades de produção literária foi feita com narrativas breves de autores canônico e contemporâneos, observando tanto as concepções formais quanto as discussões de sociedade presentes nas obras. Além do olhar direcionado à Literatura, tivemos também atenção em apontar as mudanças formais mais necessárias para a transição do enredo dos contos para a produção dos roteiros, visto que as duas obras possuem linguagens predominantes de naturezas distintas. Se no Cinema temos a predominância da linguagem não verbal, na Literatura o domínio é da linguagem verbal. Por esse motivo, necessariamente, na passagem do enredo para o Cinema, ocorrerão adaptações das categorias da narrativa assim como de algumas questões conteudísticas.

O estímulo à produção literária, portanto, passa pela apropriação de uma forma específica de produção textual, além do exercício estilístico de cada estudante. Assim, o processo de criação de contos é proposto para “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). De certo, o letramento literário possui grande possibilidade de ampliar a autonomia dos estudantes no que diz respeito à produção de texto de diferentes gêneros, incluindo os de teor literário.

2.2. O trailer cinematográfico como instrumento de desenvolvimento da produção oral no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa

No processo de criação de filmes, no que concerne à linguagem cinematográfica, o trailer (*preview*) são propagandas de longas-metragens, que serão exibidos no futuro no cinema. Tendo uma característica bem peculiar, essa técnica da linguagem cinematográfica é utilizada como instrumento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, especificamente no desenvolvimento da oralidade da língua alvo. Será discutido brevemente a origem do termo e sua importância na linguagem cinematográfica e como essa parte da linguagem cinematográfica pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral na língua inglesa.

Ao analisarmos o significado do verbo *to trail*, teremos o equivalente na língua portuguesa como “seguir”. Como substantivo, pode ser “rastros” ou “pista”. E trailer nada mais é do que o reboque que fica atrás de carros, pick-ups, caminhões, etc. Sendo assim, ao analisarmos a origem semântica, ou sociolinguística do uso do termo tanto para o veículo, ou algo que vem depois de algo, veremos que o termo remete a algo que vem depois, atrás. O trailer cinematográfico deveria, então, a partir desse raciocínio, vir no final, em vez de no início do filme. Para entender melhor essa definição, a origem do termo trailer data de uma época em que os trailers passavam no final de um filme. Período em que o primeiro trailer foi lançado, mostrando cenas de uma segunda parte de um filme específico, quando eles eram divididos em partes para que pudessem prender a atenção do público. No final de tudo, ficavam as propagandas dos filmes que iriam passar no futuro.

Segundo Kernan (2004), ao passo que os *trailers* eram formas de propaganda, também eram formas narrativas de exibição de filmes, em que tanto o intuito promocional, quanto o prazeroso (pela espera de um novo filme) podiam ser considerados. Kernan define o *movie trailer* como sendo um breve filme que expõe um específico destaque desse filme, enquanto afirma sua excelência. Isso é criado com o intuito de projetá-lo em um cinema para promover o lançamento do filme em questão.

Refletindo sobre essa definição e as características do trailer, o objetivo desse momento no projeto “Formação de Leitores” no que concerne à disciplina de Língua Estrangeira – Inglês, o professor tem o papel de trabalhar a oralidade na língua alvo, para que os alunos possam atingir os seus objetivos específicos e individuais, em que consideramos o desenvolvimento da produção oral em língua inglesa. O projeto, como um todo, inova ao sair do conforto da sala de aula, como podemos ver:



A linearidade da cultura escolar historicamente exige a aplicação de metodologias estabelecidas através da autoridade institucional ou científica. No entanto a obrigatoriedade não se limita às metodologias, ela se estende às verdades estabelecidas. Cabe, pois, ao professor inovador introduzir rupturas nas metodologias e procurar desmistificar as verdades professadas.

A inovação por outro lado, exige a aceitação e o uso de uma linguagem dialógica que automaticamente desestabiliza os dogmatismos. O caminho da desmistificação é a conversação porque através dela pode-se compreender como a interação cérebro-mente constitui realidades distintas em indivíduos distintos. [...] Por isto a necessidade da interlocução, do diálogo, da conversação para a construção dos consensos em torno de um determinado objeto observado (BOHN, 2008, p. 126).

Esse diferencial desperta no aluno o desafio de trabalhar uma habilidade em língua estrangeira, que de forma diferente da sala de aula, não parte das repetições de modelos expostos, mas de desenvolvimento de produção oral a partir de uma narração escrita em língua inglesa, considerando a linguagem dos trailers cinematográficos como instrumento avaliativo final. Os alunos criam e produzem a ideia geral de como será o *trailer* do seu filme e narram os acontecimentos em inglês, com legendas em português. Consideram as estruturas e características da linguagem cinematográfica e estudam, com o apoio do professor, como desenvolver o trabalho e obter um resultado satisfatório.

Dessa forma, um projeto interdisciplinar que usa a linguagem cinematográfica como forma de desenvolver habilidades específicas nos componentes curriculares, tem como principal objetivo formar um aprendiz capaz de interpretar as mais diversas formas de linguagens, considerando as especificidades de cada com/hecimento. Retirando da linguagem cinematográfica o trailer, como sendo uma forma de publicidade dos filmes que serão apresentados no projeto, podemos desenvolver a habilidade comunicativa da oralidade em língua inglesa, utilizando as características e peculiaridades da linguagem cinematográfica.

2.3. A pesquisa e o ensino de História na produção de curtas metragens na escola

Nos últimos 20 anos o ensino de História sofreu alterações nas metodologias e nas didáticas intra e extraclasse. A disciplina História favoreceu discussões acerca de sujeitos históricos que passaram de coadjuvantes para protagonistas do processo ensino/aprendizagem.

Com o avanço das tecnologias e novas abordagens didáticas metodológicas, a História deixou de ser estudada apenas pelo livro e a atuação do professor ultrapassou o espaço fechado da sala de aula, da lousa e do giz. Aprendeu-se a vivenciar novas formas de ensinar e foi mediando conhecimentos que os professores de História buscaram diversificar suas aulas nos últimos anos e avançaram buscando incentivar a produção cinematográfica, que foi adotada favorecendo um aprendizado dinâmico, e satisfatório.

Para Circe Bittencourt, “o professor de história, tendo como a tarefa transmitir uma memória nacional, não apresenta condições de cumprir isoladamente com esse trabalho” (2002, p.43). Por esta razão, conteúdos e conceitos históricos estão presentes nas aulas de literatura, de música, de teatro, de Geografia, de Artes, haja vista a História, enquanto disciplina, dialoga com a cultura e com as tradições nacional do território brasileiro e de outros países.

Na visão de Rister, “a vida é permeada por significados importantes, se vistos como veículos qualificados de propagação da cultura produzida nos espaços públicos ou privados” (2012, p.01).

A produção de curtas metragens com temas transversais relacionados às décadas de 1920 a 1990, está diretamente ligado aos acontecimentos históricos que ocorreram no Brasil e no

mundo.

Para isto, é mister a pesquisa histórica, para que os alunos (roteiristas, produtores, diretores, atores, figurinistas e dentre outras atuações) possam dar legitimidade a produção cinematográfica bem como autenticidade do trabalho realizado, não correndo o erro de falhas quanto a anacronismos, por exemplo.

Percebe-se a integração dos alunos com o processo histórico e as relações entre sujeitos históricos que são, e suas atuações no tempo passado e atual, uma vez que há o resgate de informações, da memória, de pesquisas em fontes e da produção de materiais voltados para deixar o trabalho final aprimorado e rico em informações para os expectadores.

2.4. Reflexões da Geografia: um olhar mais apurado para o espaço geográfico e suas implicações na produção de curtas-metragens

A proposta da ciência geográfica para o projeto formação de leitores vem na possibilidade de propor leituras diversas, oportunizando a pesquisa, análise, discussão e socialização de distintos temas relacionados com a temporalidade do projeto.

A leitura possibilita no âmbito da geografia uma reflexão mais apurada para a intervenção humana no meio em que vive, interferindo nos aspectos sociais, físicos, econômicos e políticos, bem como no seu crescimento de cidadão crítico e agente transformador desse espaço, ao qual Santos diz: “O cidadão é multidimensional. Cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro, a partir de uma concepção de mundo.” (1987:41-42).

Outro aspecto importante são as características específicas ambientadas nas décadas, nos lugares escolhidos para tal representação, da riqueza de detalhes dos espaços modificados, da seleção dos ambientes mais naturais, determinam a lógica das escolhas. Milton Santos concebe que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (1996:273). Para ele, a importância de estudar os lugares reside na possibilidade de captar seus elementos centrais, suas virtudes locais de modo a compreender suas possibilidades de interação com as ações solidárias hierárquicas.

Levando em consideração os aspectos sociais, as discussões estabelecidas no contexto da pluralidade, da diversidade étnica, do regionalismo, da cultura, dos modos, incrementam as reais e distintas características dos atores sociais que o projeto representa.

Os embates políticos e econômicos que se estabelecem para posicionamento de pontos de vistas é retratado pelo debate, posição política e consenso ao qual se chega, para atender a um determinado objetivo e posicionamento de conveniências para as questões que envolvem as tomadas de decisões. Segundo Santos (2011), o homem-cidadão, isto é, o indivíduo como titular de deveres e direitos, não tem o mesmo peso nem o mesmo usufruto em função do lugar em que se encontra no espaço total. Para começar, o acesso às fontes de informação não é o mesmo. Ora, na fase atual da economia, ser desinformado equivale a estar desarmado diante das mutações tão rápidas que atingem a vida cotidiana de cada um. Esse handicap não vem só. É acompanhado pelas dificuldades de acesso às fontes do poder, sem contar que num mundo tendente à concentração – à conscientização.

Para tanto, é de suma relevância pensar de forma contextualizada, interdisciplinar e transformadora, de um cidadão que após análise da temporalidade e espaço ao qual precisaram representar, venha à tona diálogo, consenso e tomada de decisões para a realização de um projeto que amplia horizontes e qualifica o estudante, a ser criativo, desafiador, líder, habilidoso e que supere as dificuldades que surgem no decorrer deste processo.

2.5. Pensar, refletir e agir: o ser social na construção de personagens e suas relações

Quaisquer que sejam os aspectos pelos quais as manifestações do homem se apresentem na sociedade, elas trazem, de uma forma ou de outra, a indelével marca de sua personalidade,



de seus sentimentos. A arte cinematográfica, como linguagem não foge à regra, ela constitui um dos meios, não certamente o único, que gera conceitos cognitivo-afetivos, e que com essa abordagem de problemas contribui a problematizar os tratamentos tradicionais dados a problemas pela filosofia, na medida em que esta, por vezes é atrelada ao uso puramente intelectual de conceitos. Como no “Convite à filosofia”, Marilena Chauí diz: “Como o livro, o cinema tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irreabilidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio” (Chauí, 2001: p. 323-333).

A filosofia nos curtas é uma atitude. O literato, o poeta, o músico e o cineasta podem ser filósofos desde que adotem uma atitude crítica e reflexiva, seja com uma câmera na mão ou escrevendo no papel. E Stanley Kubrick adota essa postura. “Autor completo, alheio as modas, sabendo dosar com arte a parte do experimental e do comercial, perfeccionista, zeloso de seus segredos de fabricação, com um domínio completo de todas as engrenagens da maquinaria cinematográfica...” (Beylie, 1988).

O curta pode ser concebido como um recurso especial no processo de ensino aprendizagem por agregar de modo significativo imagem, movimento e linguagem. Especial, porque torna possível ‘realidades’ irreais, traz presente o ausente, possibilita duvidar, tematizar o tempo, a verdade, a realidade, a dor, a angústia, o tédio, a violência, a morte, o amor, a felicidade, a justiça, enfim, abarca todas as dimensões da existência humana. A atividade filosófica, por sua vez, faz dessas várias dimensões objeto de compreensão crítico argumentativa.

A eficácia da sua ação pedagógica é diretamente proporcional ao nível de consciência que apresenta acerca dos pressupostos que a embasam. Quanto maior for o seu grau de consciência, mais chances ele tem de alcançar os objetivos propostos. Como salienta Fullat:

“Não se educa no andar do processo ainda que, às vezes, tenhamos esta desconcertante ou frívola da educação. Ainda que não se alcance o nível de consciência subjetiva desejada, sempre se educa objetivamente para algo, não só imediato, mas também mediato e, como não poderia deixar de ser, em vista de metas distantes (1994, p.89).

A ‘experiência vivida’ que os curtas possibilitam por sua linguagem reflexiva apresenta-se como uma unidade (cada curta um conceito, cada trecho outro conceito). Por suas imagens em movimento, mostra situações como se fosse a própria vida, as quais produzem a impressão no espectador de projeção de realidade como um análogo de um mundo. Em suas tramas, possibilita ao espectador experiências que vida cotidiana, por desatenção ou por impossibilidade, não seriam efetivamente percebidas, ou seja, não produziria qualquer sensação de interesse ou espanto (causador de uma reflexão filosófica). Aquilo que parecer trivial, que passa despercebido na cotidianidade, no curta, ganha evidência, e, assim, configura-se como problematizável pela atividade filosófica.

A participação da disciplina de filosofia é lembrar que o mais breve entretenimento pode ser aproveitado, se visto com bons olhos. Lembrar que cinema é arte. Que cinema é filosofia. Cinema é vida.

Ao que compete ao componente curricular Ensino Religioso, como contribuição ao projeto Formação de Leitores, parte das discussões em sala de aula, pesquisas e atividades, na perspectiva de contribuir na formação de pessoas críticas, com ampla visão de mundo, no conhecimento de culturas diversas, bem como de religiões diferentes, e sobretudo, o conhecimento da vivência de valores implícitos em cada religião, fazendo com que reconheçam o diferente (culturas, crenças, hábitos) provocando uma valorização, respeito e diálogo com estes.

Ao desenvolver uma visão crítica sobre a realidade, caminhamos na mesma perspectiva das demais áreas do conhecimento, sobretudo das Ciências Humanas, à qual ela faz parte. Para ser crítico é preciso conhecer e refletir a realidade social. É preciso, sobremaneira, dialogar interdisciplinarmente com todas as disciplinas. As aulas e as atividades são desenvolvidas constantemente dialogando com a Filosofia, Sociologia, Teologia, História, Geografia, Linguagens e códigos, dentre outros, trabalhando temas específicos e temas transversais, levando os alunos a perceber e desenvolver um olhar crítico e amplo sobre o mundo social, a partir de reflexões que se desenvolvem na linha de pensamento de autores como Edgar Morin, ou seja, na perspectiva de se construir uma ecologia de saberes, afastando-se de uma educação fragmentada e buscando desenvolver um saber complexo, que deve ser tecido junto com as demais áreas de saber. Para isso são desenvolvidos debates, seminários, com o intuito de provocar e estimular o uso de argumentação.

Outro fator primordial é a preocupação de trabalhar, nas entrelinhas, valores de fundamental importância para a vida social, tais como a tolerância, o respeito ao diferente, a inclusão de minorias, a igualdade de raças, de crenças, etc. Temas que, desde sempre, precisam ser refletidos e amadurecidos na formação de cidadãos, que jamais poderão fugir das responsabilidades éticas e políticas, assuntos estes também levados muito em consideração nas aulas. Tais temáticas, ao serem refletidas à luz de diversas religiões, ganham destaque quando são conhecidas as diversas lutas das mesmas pelas garantias de direitos sociais, civis, políticos e religiosos das diversas populações no mundo, que sofrem as perseguições e explorações do mundo capitalista, de um mundo marcado pela cultura da morte, do fundamentalismo, dos egoísmos humanos e das subalternizações dos menos favorecidos.

Neste projeto dos curtas-metragens, os alunos têm a oportunidade de usar da arte para expressar os sentimentos e desejos de mudança para uma sociedade melhor, sejam eles desejos de respeito às diferenças, da esperança de um mundo mais humano, mais fraterno, mais tolerante e mais igual. Ao usar da mimeses (termo grego para a imitação), imitando possíveis realidades, as pessoas podem entrar num jogo de faz de conta, vivendo a cena, no qual produzirá a catarse (termo usado por Aristóteles), ou seja, uma purificação de nossa alma ou dos nossos instintos, provocado por alguma cena de cunho emocional ou trágico.

3. Resultado e discussão

No primeiro momento, em 2013, a proposta foi de se trabalhar temas livres em temporalidades de mesmo formato. Já em 2014, fecha-se para a temporalidade, partindo das décadas de 20 até os dias atuais.

A produção quantificou em 2013, 180 textos em formato de conto e um total de 21 roteiros e curtas. Para o ano de 2014, o total de contos foi de 160 e, roteiros e curtas 19. Totalizando entre o período a produção de 340 textos em formato de conto e 40 roteiros e curtas-metragens. O tempo determinado para cada produção cinematográfica foi de 10 a 30 min, tendo em vista o primeiro contato com esse instrumento de produção.

É importante levar em consideração que alguns curtas foram produzidos por empresas especializadas e outros, de forma independente, atendendo assim, aos objetivos propostos por esse projeto.

4. Considerações finais

No que se refere à análise geral o trabalho produzido pelos alunos do ensino médio é importante ressaltar que os mesmos, se empenharam e se dedicaram para construir um material agradável aos olhos da equipe docente. A responsabilidade e o zelo pelo qual trataram os temas propostos pela equipe das ciências humanas e da linguagem, foram percebidos pela riqueza de detalhes de cada produção cinematográfica e por todo o processo de construção, desde a escrita do conto e do roteiro, socialização, ensaios, gravações e produção do curta-metragem.

Outros pontos de relevância são as discussões estabelecidas, os conflitos, as reflexões e os



ajustes necessários, partindo do princípio dos valores e das relações interpessoais, na tentativa de crescimento pessoal e do grupo. Do consenso, das tomadas de decisões e do produto final acabado, atendendo aos objetivos propostos deste projeto e para a consolidação de um leitor mais competente e crítico.

5. Referências

AUERBACH, Erich. **Mimesis. A representação da realidade na literatura ocidental.** 2. Ed. Traduzido por Georg Bernard Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BITTENCOURT, Circe, Maria Fernandes. **O ensino de História e a criação do fato.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler.** Trad. José Roberto O' Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOHN, HILÁRIO I. **Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re) construção de conceitos.** In: LEFFA, Vilson J (Org). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** (Trad. Nilson Moulin). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** 8. ed. São Paulo: T. A. Queirós, 2000.

CASAGRANDE, Natalia Maria; SIMIS, Anita. **O estudo do curta-metragem em uma perspectiva histórico social.** Disponível em: <http://www.academia.edu/3033205/O_ESTUDO_DO_CURTAMETRAGEM_EM_UMA_PERSPECTIVA_HIST%C3%93RICO_SOCIAL_THE_STUDIES_OF_SHORT_FILM_IN_A_SOCIAL_HISTORICAL_PERSPECTIVE>. acesso em: 14 de junho de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Universo das artes.** In: _____. Convite à filosofia. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001. P. 323-333.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

LISA, Kernan. **Coming attractions: reading American movie trailers.** 1. ed. Texas: University of Texas Press, 2004.

ROSENFELD, Anatol. **Kafka e os kafkianos.** In: **Texto/Contexto I.** 2. Ed. São Paulo: Perspectiva/INL, 1973.

RISTER, Mara Cleusa Peixoto Assis. **Produção de filmes de curta-metragem como facilitador da inclusão de diversidades culturais na sociedade.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/24-histcinema/97-prodcurtasmetragensescolascinema1994-2000>>. Acesso em: 14 de junho de 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. – Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

Anexo



Socialização dos contos nas equipes, 2013.



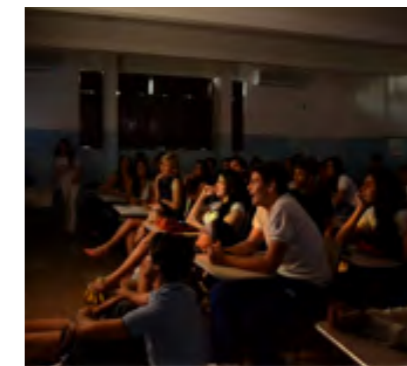
Socialização dos contos nas equipes, 2013.



I Mostra de curtas, 2013.



I Mostra de curtas, 2013.



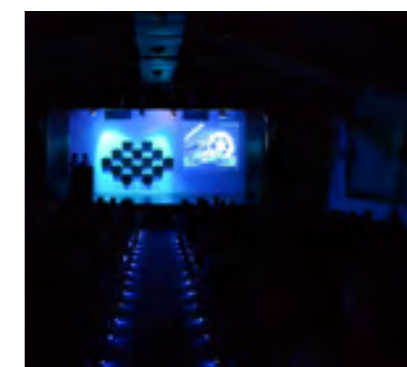
I Mostra de curtas, 2013.



Festival de premiação – entrada do auditório, 2013.



Troféus para os vencedores das categorias, 2013.



Festival de premiação – auditório Madre Francisca Lechener, 2013.



Premiados da noite, 2013.





Confraternização após festival com familiares e amigos, 2013.



Vendedores de fotografia de 2013.



Vencedores de melhor filme de 2013.



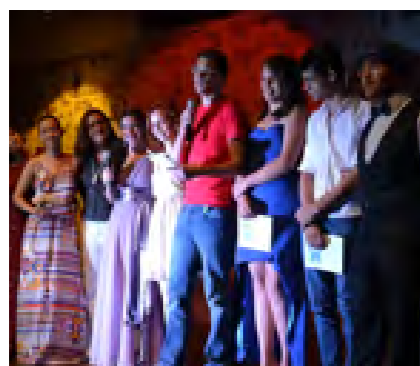
Festival de premiação – Centro Cívico Escolar Madre Auxiliadora Nóbrega de Almeida e equipe de professores, 2014.



Apresentação artística no festival de premiação 2014



Melhor atriz e menção honrosa, 2014.



Vencedores de melhor filme, 2014.



Equipe de professores, 2014.

Projeto Municípios Catarinenses: Pluralidade cultural e construção da identidade cidadã

Nelito José Kamers*
Rodrigo dos Passos**

Resumo

O presente projeto tem o intuito de despertar nos alunos da 2ª série do Ensino Médio uma reflexão ampla, conduzida por eixos de interesse, acerca das diferentes realidades presentes no Estado em que habitam, por meio de visitas a cidades previamente determinadas.

No ano de 2015 escolhemos focar na região metropolitana de Florianópolis, seus grandes Bairros e as cidades que cercam a ilha e que contribuem para a formação dos aspectos culturais, econômicos e sociais capital do estado. O projeto inicia com uma visita do grupo de alunos a cada região escolhida e segue uma programação que vai desde encontro com prefeito e secretários até visitas às escolas, hospitais, indústrias e pontos turísticos. Os alunos elaboram uma revista sobre cada região (município) e apresentam um seminário sobre seu tema para os demais alunos da série.

Palavras-c have: pluralidade cultural, santa catarina, municípios.

Introdução

Este projeto tem por intuito despertar nos alunos o interesse pela pesquisa e a análise crítica das diferentes realidades presentes no Estado de Santa Catarina. Para cada turma será atribuída uma cidade/região catarinense, a qual será o objeto de reflexão de todos os alunos, a partir de uma análise que priorizará os eixos de pesquisa previamente estipulados, que são: educação, saúde, meio ambiente, políticas públicas, identidade cultural, turismo, esportes e economia.

Público-Alvo

Alunos da 2ª série do Ensino Médio.

*Professor de Física | Especialista em Ensino de Física | Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia

**Professor de Geografia e Orientador Pedagógico | Mestrando em Gestão Educacional



Justificativa

Educar para uma cidadania multicultural é um enorme desafio aos professores e, também, uma estratégia poderosa para melhorar a convivência e o respeito mútuo em nossa sociedade, levando-se em conta a proposta de se fazer uma educação capaz de primar pela excelência. O presente trabalho justifica-se pela necessidade de se conhecer e de se avaliar criticamente a realidade cultural, ambiental, social, política e econômica de Santa Catarina, do Brasil e do Mundo, desenvolvendo atividades culturais que possibilitem aos educandos a construção, aplicação, ressignificação e análise dos valores aprendidos para a construção da cidadania.

Objetivo geral

Sensibilizar e conscientizar o corpo discente da 2ª série do Ensino Médio quanto à complexidade das questões que envolvem as áreas selecionadas como eixos de pesquisa (educação, saúde, meio ambiente, política, identidade cultural, turismo, esportes e economia), bem como nosso papel de cidadãos responsáveis e interessados em atuar de forma crítica, possibilitando o repensar de algumas ações públicas e privadas com vistas ao bem-estar da coletividade e preservação do meio ambiente para as futuras gerações.

Eixos de pesquisa e disciplinas envolvidas

- Educação – Português, Filosofia e Línguas estrangeiras
- Saúde – Biologia, Educação Física e Química
- Meio Ambiente – Geografia, Biologia, Química e Física
- Políticas Públicas: Política, Segurança e Mobilidade – História, Filosofia, Geografia e Física
- Identidade Cultural – Português, História e FHC
- Turismo – Línguas estrangeiras e Português
- Esportes – Educação Física e Matemática
- Economia – Matemática, Geografia e História

Metodologia

O projeto e a aplicação do PPI

O trabalho reflete uma relação dialética entre os saberes e a realidade envolvendo a práxis existente. Propõe uma análise sobre os espaços ocupados pelo homem, suas relações culturais, sociais e políticas que interferem no desenvolvimento econômico, dependendo da maneira como o ser humano se organiza para a produção e distribuição de bens.

É a ação do homem que transforma o espaço territorial e as relações, formando sociedades e ambientes desiguais. A execução deste projeto é um momento privilegiado para o Colégio Catarinense realizar com os educandos uma reflexão acerca do que ocorre historicamente e trabalhar pela conscientização do que pode e deve mudar ou transformar para melhor.

Para que possamos educar para a promoção da justiça, fundamentada no humanismo social cristão, é preciso desenvolver um trabalho com forte base acadêmica e preocupado também em formar valores e atitudes que busquem a transformação social.

O trabalho, desenvolvido ao longo do primeiro e segundo trimestres, possibilita atender aos cinco momentos preconizados pelo Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) – detalhados a seguir – visto ser a pedagogia inaciana a inspiradora de todos os conteúdos trabalhados na instituição.

Os cinco momentos

1º Momento – Contextualização

Apresentar o conteúdo do projeto a fim de que o educando compreenda o seu significado.

- Apresentação geral do projeto e das cidades/regiões a serem estudadas;
- Coleta de dados e preparação para a visita;
- Divulgação dos temas a serem abordados;
- Situar o aluno na realidade social que ele faz parte para poder depois comparar com outras realidades;
- Seleção de materiais, textos para leitura que conduzam aos vários temas propostos.

2º Momento – Experiência

Interação entre os conteúdos, conhecimentos e prática.

- Pesquisa para levantamento de dados;
- Preparação das entrevistas;
- Viagem e visita aos locais previamente estabelecidos.

3º Momento – Reflexão

Dar sentido ao conteúdo da pesquisa, complexificando-o nas suas inter-relações.

- Estabelecer as relações entre os dados coletados e as informações obtidas;
- Leituras, interpretações, análises, comparações;
- Reflexão crítica ao elaborar o trabalho e estabelecer as relações entre os eixos.

4º Momento – Ação

Nova postura diante do conhecimento, ressignificando-o no agir.

- Reelaborar e/ou complementar o trabalho de pesquisa;
- Organizar com excelência acadêmica e humana (respeito aos diversos grupos) e usar de criatividade na busca do “magis”;
- Momento de demonstrar a solidariedade e alteridade, respeitando os diferentes e as opiniões divergentes.

5º Momento – Avaliação

Postura de avaliação e/ou observação da prática.

- Avaliação crítica das ações e pesquisas desenvolvidas pelo grupo, individualmente e por todos da sala;
- Encaminhamento de sugestões de melhorias às comunidades (possibilidade de elaboração de um material informativo valorizando os melhores aspectos dos trabalhos realizados);
- Avaliação dos seminários e da revista por meio de uma banca composta por professores da série (que acompanharam os alunos e/ou a serem indicados pelo SOP/Coordenação).

Municípios selecionados Para 2015

- Florianópolis Região Central
- Florianópolis Região Sul
- Florianópolis Região Norte
- Florianópolis Região Continental
- Palhoça
- São Pedro de Alcântara
- Governador Celso Ramos
- Tijucas

Obs.: A dupla de professores que acompanhará cada turma será decidida posteriormente pela Coordenação. A cidade para a qual cada sala irá será definida por sorteio.



09 e 13/03	Lançamento em cada turma pela Coordenação e professores da série*
16/03	Sorteio das cidades pela Coordenação
17 e 18/03	Divisão dos eixos de pesquisa pelo professor regente
06/04	Entrega da pesquisa preliminar ao professor regente
08 /04	Saídas (visitas às cidades/regiões)
08/05	Entrega da versão prévia da revista e relatórios das reuniões (Pedro Baesso)
20/05	Devolução aos alunos da versão prévia comentada
16** e 17/06	Seminários e entrega da revista finalizada ao SOP
22/06	Entrega do material produzido para o seminário, em meio digital ao SOP
07/07	Reunião dos professores da série para avaliação às 8h, nota final do projeto.
29/07	Divulgação de notas

* Matutino – Cida, Mirta e Thiago

Vespertino – Mirta, Lenita e Delamare

** A ordem da apresentação será definida por sorteio, pela Coordenação até 09/06, pois não é possível que todas as turmas apresentem no mesmo dia.

Sugestão de roteiro para a visita

- Prefeitura e/ou Câmara Municipal;
- Pontos históricos e turísticos;
- Instituições de ensino públicas (preferencialmente) e/ou particulares;
- Hospital ou centro de saúde;
- Redação de jornal, revista ou rádio;
- Indústrias;
- Centro esportivo;
- Centro de cuidado com o meio ambiente (projeto de reciclagem ou similar);
- Região comercial do município;
- Momento de interação com a população local (praça pública, centro).

Importante: Sugere-se que as palestras e encontros com autoridades públicas ocorram pela manhã, enquanto a visita a demais locais de interesse, à tarde.

Obs: A escolha do local para o almoço deve ser feita com cuidado, levando-se em conta a necessidade de atender bem, de uma só vez, um grupo de aproximadamente 50 pessoas.

Pesquisa preliminar

Trata-se de breve pesquisa a ser realizada pelos alunos, a qual deverá conter os dados essenciais do município que será visitado pela turma. Esse texto deverá ser elaborado pelos grupos (cada grupo assume um eixo de pesquisa) e servirá de subsídio para a visita de campo.

A pesquisa preliminar deve ser entregue ao professor regente da turma antes da viagem (ver cronograma).

São sugeridos os seguintes tópicos:

- Aspectos físicos: localização, área, relevo;
- Aspectos humanos: população, etnias, colonização;
- Formação histórica;

- Aspectos culturais, tradições, folclore regional;
- Economia: estatísticas, principais produtos da região, exportação, indústria e comércio;
- Autoridades municipais e partidos políticos do atual governo;
- Principais políticos da região (deputados com expressiva votação no município);
- Relação das Políticas Públicas;
- Atrativos turísticos do município;
- Importância do município no contexto regional e/ou estadual;
- Curiosidades sobre o município.

1.	Apresentação do Projeto, preparação prévia dos alunos, incluindo orientações sobre a edição da revista, como fazer entrevistas, como gravar, filmar.
2.	Pesquisa prévia sobre o município visitado estimulada pelos professores, na intenção de preparar o estudante para a valorização dos elementos da natureza e a análise das transformações do espaço causadas pelo homem, o bem-estar da população e as políticas públicas e seu direcionamento.
3.	Contato com as prefeituras, encaminhamento dos ofícios, preparação do roteiro e levantamento das questões para entrevistas pelos alunos. Organização do trabalho orientado pelo professor em sala a partir dos oito eixos.
4.	Organização do trabalho orientado pelo professor em sala a partir dos oito eixos.
5.	Visita aos municípios catarinenses selecionados.
6.	Acompanhamento do desenvolvimento do trabalho: compilação do material trazido sobre a cidade, entrevistas realizadas, comentários sobre os locais, debates em sala, novas ideias...
7.	Acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pelo regente e demais professores, de acordo com as sugestões de foco: textos, diagramação, seleção de fotos, bibliografia, questionamentos.
8.	Entrega da prévia da revista, para leitura e revisão (ver prazos no cronograma).
9.	Devolução da prévia analisada para que os alunos possam fazer as devidas correções.
10.	Entrega da revista concluída e Apresentação em forma de Seminário às demais turmas da 2ª série, organizadas em 2 manhãs (matutino) e 1 tarde (vespertino).
11.	Entrega de todo material audiovisual realizado pela turma em meio digital, ao regente da turma, que encaminhará ao SOP até 16/6.
12.	Avaliação pela banca de professores e divulgação das notas.

Contribuições das disciplinas (sugestões de foco)

- *Matemática:* Compilação, análise de dados e elaboração de gráficos estatísticos com explicações detalhadas de leitura dos mesmos.
- *Química:* Indústrias e estudos do Meio Ambiente: água (do manancial até as casas), tratamento do lixo e quais as alternativas significativas que o município está propondo e executando para dificultar o aquecimento global. O que está dando certo no muni-



cípio que propicie um desenvolvimento sustentável. De que forma a alimentação do imigrante foi preponderante na cidade.

- *História*: Paralelo da História Geral do século XIX (nacionalismo) História do Brasil, SC e o município estudado, com destaque para os períodos de imigração e suas contribuições.
- *Geografia*: Paralelo entre os aspectos físicos dos municípios visitados, bem como as implicações causadas pela ação humana na degradação ambiental.
- *Física e Laboratório de Física*: Identificar em cada cidade os principais tipos de indústrias, poluentes e ações que podem ser prejudiciais à preservação da Biodiversidade, observando se há políticas (plano diretor) que visam favorecer a convivência harmoniosa e holística entre a Economia, Meio Ambiente e Sustentabilidade.
- *Biologia e Educação Física*: Buscar elucidar características sobre ecologia integral, lixo em geral (manipulação e destino), saúde (qualidade de vida), cidadania, bioética; bem como atividades físicas, desportivas e lazer.
- *Filosofia e Formação Humana*: Ética, políticas públicas voltadas ao bem-estar da população; consciência crítica e inclusão social; manifestações religiosas.
- *Português e Línguas Estrangeiras*: Pesquisa sobre os elementos culturais da região visitada, identidade local, atrativos envolvendo danças e comidas típicas, autores e ou artistas regionais, folclore, teatros, museus e meios de comunicação.

Avaliação dos trabalhos

As revistas serão avaliadas por todos os professores envolvidos, observando-se os eixos. Os critérios de avaliação envolvem a diagramação, pertinência dos conteúdos, clareza e criatividade.

Os seminários serão avaliados por uma equipe única, formada por 06 professores. Os critérios de avaliação estão contidos na Ficha de Avaliação (ANEXO 1):

1. Domínio do conteúdo
2. Criatividade na apresentação, uso de recursos materiais e tecnológicos
3. Levantamento dos problemas e capacidade de argumentação crítica
4. Propostas de soluções aos problemas apresentados
5. Integração dos eixos de pesquisa
6. Organização e condução do debate com aproveitamento do tempo
7. Argumentação referente aos questionamentos

Conclusão

Ao retomar aos objetivos propostos inicialmente verificamos que as turmas se envolveram com o Projeto e, sem dúvida, passaram a conhecer melhor os municípios catarinenses. O fato de apresentarem esse trabalho para os colegas levou também a um crescimento coletivo da turma, pois os membros de cada eixo conviveram intensamente durante o trabalho. Houve cobranças, discussões e aquisição de novos conhecimentos e aumento da responsabilidade de cada um, pois a turma é avaliada como um todo.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido ao longo do primeiro e segundo trimestres, possibilita atender aos cinco momentos preconizados pelo Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) – Contextualização, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação. O projeto em si gerou, além de conhecimento pessoal, um crescimento coletivo da turma em termos de responsabilidade e socialização. O Projeto realmente empolgou o grupo de alunos e os resultados esperados foram superados, tanto em relação ao crescimento do grupo, como em relação ao conteúdo abordado.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, parte III): Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília/DF/BRA: MEC/SEMTEC, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIN, L. F. (1997). **Atualidade da pedagogia jesuíta**. São Paulo, Ed. Loyola.

Pedagogia Inaciana. **Uma proposta prática**. Secretariado de Educação da Companhia de Jesus, São Paulo, Ed. Loyola, 1993. 119 p

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Comunicação e Tecnologia da PUC-SP, v.2, n.1, 2010.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade: Uma teoria social da mídia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.



Anexo 1



PROJETO MUNICÍPIOS CATARINENSES 2015

FICHA DE AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIO

Município: _____

Atribua uma nota de **ZERO a 5,0** para cada um dos itens abaixo:

1. Domínio do conteúdo	
2. Criatividade na apresentação, uso de recursos materiais e tecnológicos	
3. Levantamento dos problemas e capacidade de argumentação crítica	
4. Propostas de soluções aos problemas apresentados	
5. Integração dos eixos de pesquisa	
6. Organização e condução do debate com aproveitamento do tempo	
7. Argumentação referente aos questionamentos	
Média	

Observações gerais sobre o seminário:

Professor(a): _____

Anexo 2

Fotos das Visitas aos municípios e apresentação dos seminários:



Programa 2ª milha: Para aqueles que querem “algo mais”

Aleluia Heringer Lisboa Teixeira, TEIXEIRA AHL.

Resumo

No cotidiano da escola há uma preocupação legítima e necessária em acompanhar e atender aos estudantes que, em algum período ou em uma disciplina específica, apresentam determinada dificuldade ou baixo desempenho. Entretanto, os estudantes que demonstram facilidade em acompanhar o ritmo escolar e que almejam ir além daquilo que é exigido nem sempre são contemplados. Pensando em atender a esse grupo, o Programa 2ª Milha foi idealizado e criado em 2013. O objetivo é oferecer aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, com bom desempenho acadêmico, a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver novas habilidades cognitivas. São oferecidos diversos projetos, além da meta Excelência Agostiniana, que identifica e valoriza aqueles estudantes com desempenho acima de 80%. Essa proposta vem no bojo de uma mudança de cultura, aquela do “fazer para passar” para a cultura do estudo, na qual todos os estudantes, com baixo ou alto desempenho, são beneficiados.

Palavras-chave: desempenho escolar; projetos extracurriculares; cultura do estudo.

I. Introdução

O Colégio Santo Agostinho – Unidade Contagem está localizado em um distrito industrial e tem 1739 estudantes do maternal (3 anos) à 3ª série do Ensino Médio. Com 40 anos de existência a serem completados em setembro de 2016, a escola é reconhecida como sendo a melhor da região, referência de qualidade e bom ensino¹. Em seu processo de admissão, a escola recebe alunos não apenas da cidade de Contagem, mas também do entorno.

Municípios	Quantidade	%
Contagem	1.164	66,94%
Belo Horizonte	315	18,11%
Betim	150	8,63%
Ibirité	69	3,97%
Igarapé	16	0,92%
Sarzedo	16	0,92%
Nova Lima	5	0,29%
São Joaquim de Bicas	1	0,06%

¹ Pesquisa realizada pelo Instituto Olhar em 2013. Doutora em Educação (UFMG). Diretora do Colégio Santo Agostinho – Unidade Contagem



Funilândia	1	0,06%
Funilândia	1	0,06%
Ribeirão da Neves	1	0,06%
Total de Alunos	1.739	100%

A região onde está inserida, bem como o seu contexto socioeconômico, favorece a formação de um público heterogêneo, com predominância de pais exercendo atividades no ramo do comércio/empresas.

ADM. DE EMPRESAS	88
ADMINISTRADOR	52
ADVOGADO(A)	64
ANAL. DE INFORMÁTICA	6
ANALISTA DE SISTEMAS	27
ANALISTA DE SUPORTE	4
APOSENTADO(A)	14
AUDITOR(A)	7
AUTÔNOMO(A)	46
AUX. ADMINISTRATIVO	6
AUX. ADMINISTRATIVO	35
BOMBEIRO(A)	6

A cidade de Contagem é a 3ª em arrecadação do Estado, e a 2ª em habitantes (643.442 mil), entretanto não oferece aos seus moradores teatro, orquestra, museus ou opções de cinema fora do circuito comercial.

Não considerando os candidatos da Educação Infantil (recebidos por ordem de chegada), aqueles que procuram o Colégio pelo processo de admissão de novos alunos são oriundos de escolas com estrutura e nível de exigência inferiores ao Colégio Santo Agostinho. No resultado do ENEM – 2013, ficamos, no nível nacional, na 97ª posição e o concorrente mais próximo, na 278ª posição. Entretanto, essa não é uma posição confortável, pois estamos muito distantes das duas outras escolas do Sistema Santo Agostinho (BH e Nova Lima), mesmo levando-se em consideração que trabalham com outro perfil de alunado e inserção geográfica.

Por conta do entorno já mencionado, a escola, no Processo de Admissão de novos alunos, acolhe candidatos abaixo de 60% de aproveitamento. Ao fazer isso, chama para si a responsabilidade de propor ações pensando em atender a heterogeneidade do seu alunado, bem como atender-lhes em seus diferentes níveis de dificuldade e carências.

É nessa realidade que o Programa 2ª Milha e a cultura do estudo são desenhados. Os desafios são enormes e pedem ações eficazes que deem conta de lidar com a heterogeneidade do alunado e das famílias, principalmente no que diz respeito ao desempenho acadêmico. Quais ações a escola propõe diante das necessidades específicas de cada grupo?

II Cultura do estudo: por construir!

A preocupação com a criação de uma cultura do estudo, ou mesmo a cultura do rigor, passa pela avaliação do perfil do nosso alunado. Todas as considerações levantadas até agora precisavam ser levadas em conta. Firmamos um consenso entre os professores de que deveria-

mos aumentar as expectativas acerca de o que os estudantes são capazes de realizar. Apesar de todas as variáveis desfavoráveis, o rigor e a alta expectativa, aliadas a um bom ensino, deveriam ser para todos, independentemente de sua condição social, cultural ou econômica. Também deveríamos zelar e cuidar do ambiente de sala de aula, considerado lugar de trabalho, com ações simples, tais como:

- Qualificar/aprimorar o ensino: didáticas e metodologias revisitadas;
- Diversificar: som, imagem, experimentos, grupos, tutores, desafios;
- Diminuir interrupções externas e internas;
- Identificar, logo no início, e não deixar crescer aqueles alunos que “roubam a cena”;
- Zelo com o início e término da aula.

De forma simultânea aprofundamos a discussão sobre a noção de capital cultural familiar. Sem tomá-lo como um elemento isolado ou determinante, entretanto, há de se considerar o seu peso no desempenho dos estudantes. Esse capital é definido por Bourdieu (2008) como “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos (p.73)”. Esse autor utiliza tal conceito como hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando-o ao “sucesso escolar”, ou seja, “os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar”. Esse benefício ganha corpo e número quando o INEP divulga que 97,6% das 500 maiores médias nas provas objetivas do ENEM de 2013 eram das escolas com nível socioeconômico alto ou muito alto². Sabemos, entretanto, que outras variáveis, tais como efeito escola, efeito professor, efeito sala de aula, entre outras, interferem na eficácia escolar, conforme pesquisas (BROOKE & SOARES, 2008; CARNOY, 2009; RIPLEY, 2014).

Consideramos a importância de uma rotina e de uma ambiência familiar e escolar pautada na valorização daquilo que favoreça, entre outros, o conhecimento científico, literário, o contato com a arte. Essa ambiência independe do nível socioeconômico ou localização da escola. Em nossa pesquisa de doutorado, intitulada Uma escola sem muros (TEIXEIRA, 2011), identificamos que, na composição da elite escolar formada pelos estudantes do Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964), foi imprescindível esse capital cultural familiar transmitido nas práticas socializadoras desde a mais tenra idade, expresso nas ações diárias e constantes. Aquelas famílias não pertenciam necessariamente a uma elite econômica, entretanto valorizavam algumas práticas, tais como:

A leitura realizada pela mãe no momento de dormir; a lembrança da casa cheia de livros; do pai que unia a família em torno do piano; daquele que lia livros ou jornais diariamente; da mãe que sempre dizia: “minha filha, vai estudar”; o incentivo ao autodidatismo; entre outras práticas que a longo prazo agregavam valor aos seus portadores (TEIXEIRA, 2001:93).

Além da família, consideramos que a escola pode (e deve!) exercer um efeito motivador sobre o seu alunado. Realizar esse feito depende daquilo que ela valoriza ou proporciona em termos de experiência³. Aqui conta, e muito, a qualidade da experiência. Consideramos ser possível, e essa é a proposta do Programa 2ª Milha, oferecer e criar condições para que a experiência de qualidade, com sentido e significado, possa acontecer. Como se a escola é tão formatada pelas atividades obrigatórias e que nem sempre fazem sentido para o aluno?

² <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/976-das-escolas-com-nota-mais-alta-no-enem-2013-tem-alunos-ricos.html>
³ Experiência conforme proposto por Jorge Larrosa Bondía (2002), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.



Conforme Snyders (1993), podemos fazer nascer a alegria no interior desse obrigatório ao desenvolver e criar condições ou mesmo de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças. Mas também, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual e seu desleixo por demais sossegado (...). Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de se enfrentar a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa não se teria ido até esse ponto (SNYDERS, 1993:106).

Trazer para dentro da escola a cultura do estudo, como algo desejável pelo aluno, guarda estreita relação com a forma como a escola se organiza; da qualidade dos projetos que oferecem; na conduta interessante e questionadora dos professores e de suas conversas: aquilo que eles citam ou demonstram conhecer por conta de suas leituras, das músicas que escutam, dos filmes a que assistem, dos jornais que leem.

Esse cuidado, mesmo que não programado, teve impacto na elite escolar do Colégio Estadual de MG e é parte da memória dos seus ex-alunos, que identificam que, naquele ambiente escolar, havia um conjunto de atitudes e posturas, que os constituía e os distinguia.

Eles (os alunos) procuravam demonstrar adequação àquele universo social e cultural. A cultura “desinteressada”, não escolarizada, tinha ali grande valor (...) tinha que “ser alguém perante os colegas”. Esse “ser alguém” ou “estar por dentro de um contexto cultural” era saber o que estava acontecendo; em sala de aula ou nas conversas, usar exemplos retirados de leituras; e tudo mais que atestasse familiaridade com o mundo da política, da cultura, da filosofia etc.” (TEIXEIRA, 2001:152)

Mesmo entre aquelas famílias com menor recurso ou com a formação precária dos pais, o conhecimento e o estudo eram considerados como valor; dessa forma, investia-se com afinco na educação dos filhos. São famílias que criavam, portanto, desde cedo, uma disposição nos seus filhos para o estudo e a disciplina da vida acadêmica, o que facilitava o trabalho dos professores.

O Programa 2ª Milha, inserido em uma Cultura do Estudo, tem essa expectativa, qual seja, de criar um ambiente instigante e de curiosidade em relação ao universo científico, cultural e artístico.

III Programa 2ª Milha: uma ideia para movimentar ideias

Andar a 2ª milha é uma imagem que Jesus utilizou para dizer aos discípulos que “se alguém te obrigar a andar uma milha, vai com ele duas”. Apropriamo-nos dessa expressão, com todas as reservas, fazendo um paralelo com o contexto escolar, considerando que a primeira milha é aquele percurso que andamos para cumprir a obrigação. A segunda, porém, é aquela que se anda por vontade própria. É o ir além, movimento próprio de quem é autônomo. O que teríamos para oferecer a esses alunos com disposição e fôlego para andar além daquilo que a escola exigia como básico? Como motivar aqueles que não se interessavam ou se sentiam incapazes de avançar?

Primeiro identificamos todos os projetos extracurriculares que exigiam dos estudantes com bom desempenho a realização de algo para além da sala de aula. Criamos outras possibilidades que passamos a descrever.

3.1 Iniciação Científica

Esse projeto busca inserir o estudante no campo da pesquisa acadêmica. Para isso, seguimos os trâmites da própria Academia, como forma de familiarizar o aluno com seus processos e rigor.

Os professores, no mês de fevereiro, divulgam os grandes temas e os estudantes se inscrevem naqueles do seu interesse. Antes do deferimento há uma conversa entre as partes envolvidas para o recorte do objeto de estudo. Com o aceite do professor, iniciam-se as reuniões de orientação que são definidas entre o professor orientador e o orientando.

Na Semana de Iniciação Científica, que acontece em novembro, os alunos/pesquisadores apresentam seus trabalhos para uma banca composta pelo Professor Orientador e dois professores convidados. O trabalho escrito atende às normas da ABNT e um tempo é estabelecido para a apresentação e arguição. O resumo dos trabalhos é publicado na Revista 2ª Milha no início do ano letivo seguinte.

Destacamos que esse projeto teve suas dificuldades de implantação devido ao pouco conhecimento ou familiaridade dos professores com o método científico ou com projetos de pesquisas. Exigiu também dos professores o “andar a 2ª milha”. Muitos tiveram que buscar a própria qualificação ou apoio dos pares, o que significou grande aprendizado para todos. Para amenizar essa lacuna, realizamos dois encontros de formação com todos os envolvidos.

Outra dificuldade foi conceituar alguns termos que geravam dúvidas. O que é uma Linha de Pesquisa? O que a diferencia de um tema? Os entendimentos eram diversos, o que dificultava uma padronização. Após pesquisa do coordenador do programa, optamos pela seguinte orientação:

- Linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si.
- Projeto de pesquisa é a investigação com início e final definidos, fundamentada em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados, de causa e efeito ou colocação de fatos novos em evidência.
- Instituição – linha de pesquisa; Pessoas – interesses de pesquisa

	Área de Concentração	Linha de Pesquisa	Projeto de Pesquisa
Delimita fronteiras do campo de conhecimento da investigação	SEMPRE	SEMPRE	Não se aplica
Determina o rumo ou o que será investigado num dado contexto	ÀS VEZES	SEMPRE	SEMPRE
Demarca orientação teórica, que serve de referencial	ÀS VEZES	ÀS VEZES	SEMPRE
Estabelece procedimentos adequados à investigação	ÀS VEZES	ÀS VEZES	SEMPRE

MENANDRO, Paulo Rogério M. Linhas de Pesquisa: Possibilidades de Definição e Tipos de Utilização do Conceito, p. 180.

A 1ª Semana de Iniciação Científica foi realizada pela primeira vez em 2014, com um resultado que ultrapassou as expectativas. Ao final do ano, 40 alunos, orientados por 12 professores, finalizaram suas pesquisas. Um total de 18 bancas examinadoras foram realizadas para avaliar os trabalhos que abordaram temas como cinema, mídia, saúde, drogas, agricultura, música, filosofia, educação e outros.





3.2 Clube de Astronomia do Colégio Santo Agostinho de Contagem (CASA)

Em 2014 o CASA iniciou com uma turma de quinze estudantes, e hoje são duas turmas de vinte. O clube reúne os interessados em estudar e conhecer o Universo por meio da prática científica mais antiga que existe: a observação dos astros. Os encontros são quinzenais, com aulas teóricas e práticas (visitas externas). O tempo é pequeno para um conteúdo tão vasto e que desperta tanta curiosidade. A ementa contempla: o conceito e a história da astronomia; estudo da vida e da obra dos principais astrônomos da história; influências da astronomia no desenvolvimento das concepções humanas sobre espaço, tempo, tecnologia, religião e sociedade, instrumentos óticos: o estudo e a construção de um telescópio; estrelas, constelações e sistemas planetários; o Sistema Solar; a lua; Mitologia grega e Astronomia de outros povos; estrutura do Universo; vida extraterrestre e limites da ciência. Devido ao interesse dos alunos, a escola adquiriu um telescópio e está construindo um espaço próprio para o grupo.

3.3 Monitoria Solidária

A monitoria solidária favorece tanto os estudantes com baixo desempenho, como os de alto desempenho. Isso é possível, pois, os alunos que se saem bem em determinada matéria atuam como monitores e dão aulas para os alunos com dificuldade. Com isso, acabam realizando uma ação de mão dupla: ajudam os que precisam e se ajudam, reforçando o estudo e a aprendizagem. O monitor é escolhido pelo professor que lhe oferece suporte. Além disso, as horas de monitoria, consideradas como trabalho voluntário, são computadas e lançadas no histórico escolar desse aluno. Os encontros são realizados no horário extraturno e as turmas são de, no máximo, 10 alunos.



3.4 Simulação Interna Agostiniana de Contagem (SIAC) e Mini ONU

Criada em 2012, por iniciativa dos alunos do Ensino Médio, a SIAC consiste na simulação do Senado Federal Brasileiro, em que os alunos, como senadores de diferentes partidos, se encontram para discutir assuntos polêmicos, de interesse e caráter nacionais.

O objetivo da SIAC, além da pesquisa do tema em si, proporciona o desenvolvimento da argumentação e da oratória, o que favorece aqueles que participam da Mini ONU, promovida pela PUC Minas.



O Modelo Intercolegial das Nações Unidas – MINI ONU – é um projeto da PUC Minas realizado pelo Departamento de Relações Internacionais, que consiste na preparação de universitários do curso de Relações Internacionais para receberem mais de mil estudantes de escolas do ensino médio de todo o Brasil.

O MINI ONU possui função pedagógica-cultural, possibilitando aos estudantes desenvolverem suas capacidades de percepção e compreensão dos acontecimentos internacionais.

Durante quatro dias, os alunos do Ensino Médio vivenciarão a rotina de diplomatas. Estes defenderão a política externa de suas representações em encontros de organizações internacionais.



3.5 Equipes do Conhecimento

A escola sempre participou de olimpíadas de diferentes áreas do conhecimento, entretanto não havia uma articulação entre essas equipes. Acontecia mais por iniciativa de um ou outro professor. Com o Programa 2ª Milha, há uma coordenação, um aperfeiçoamento da divulgação, com maior interesse e compreensão sobre os eventos. Essa dinâmica contribuiu para o aumento da participação de alunos de vários segmentos nas diversas Olimpíadas do Conhecimento, bem como a melhora nos resultados.



3.6 Excelência Agostiniana

A cultura do estudo é um contraponto à cultura da mediocridade, no sentido de se “satisfazer com a média” ou com 60% de aproveitamento. Alcançando tal média eles se desmobilizam e não mais se interessam em “correr atrás”. A Excelência Agostiniana é uma meta que rompe com essa referência e propõe 85% de média final para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 80% para o Ensino Médio. Todos que alcançam a meta são diplomados no final do ano em uma cerimônia que conta com a presença dos pais e professores. Todos também recebem um PIN de metal escrito Excelência Agostiniana e o ano que foi entregue. Além desse reconhecimento geral, há um prêmio para os três primeiros lugares de cada segmento, que considera a média geral final, a nota-conceito dada pelos professores e a participação em atividades extraclasse. Nessa composição final fica evidenciado o perfil do aluno agostiniano.



O prêmio recebe o nome de “Excelência agostiniana” porque espelha a figura de Santo Agostinho, leitor, estudioso e incansável escritor, que amadureceu ao longo da vida adulta o seu talento acadêmico, aliando-o, como bispo da igreja, ao compromisso com causas sociais e pastorais. O ideal do aluno agostiniano, portanto, busca articular em sua vida os diversos saberes e ações: conhecimento acadêmico, consciência do mundo em que vive, sensibilidade cultural e artística, zelo pela vida própria e do próximo. Temos a aprovação dos alunos, dos professores e dos familiares e percebemos como valorizar o esforço e o empenho acadêmico dos alunos, junto com as outras ações que eles desempenham em sua vida escolar, é um incentivo a mais para que eles alcancem melhores resultados em suas vidas.

Em 2014 criamos o Certificado de Honra ao Mérito. É uma menção honrosa em que são destacados dois estudantes de cada série que não alcançaram a meta de 80%, entretanto demonstraram empenho e esforço ao longo do ano escolar.

O que podemos identificar nesse terceiro ano de experiência é que os estudantes começaram a estabelecer suas próprias metas dando, desse modo, mais foco aos estudos.

Em fevereiro de 2015 foi entregue e lida em sala de aula uma carta da direção – Carta ao Jovem Estudante, <http://ct.santoagostinho.com.br/visualizacao-palavra-da-diretora/pt-br/ler/1324/carta-ao-jovem-estudante>. Sem que eles soubessem, a diretora leu as 850 cartas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. As cartas foram devolvidas para eles, que demonstraram espanto e alegria ao perceberem que o que escreveram havia sido valorizado.



É notável o quanto a meta da excelência agostiniana e as ações que fazem um movimento para a valorização de uma cultura de estudo afetam positivamente os estudantes e lhes trazem um novo incentivo. Ao contrário do que se esperava, não foi a competição entre eles que aumentou, mas sim o interesse em conhecer e acompanhar o próprio desempenho, tendo como ponto de referência o ano anterior. O que querem é ultrapassar a sua própria marca. Aquele que foi 60% pode estabelecer, portanto, uma meta de 70% e assim sucessivamente. Já entre os estudantes com potencial para ir até 80 a 90%, o dia do reconhecimento, a que chamamos de Prêmio Excelência Agostiniana, foi um grande estímulo.





3.7 Cineclube

O Cineclube é o mais novo projeto do Programa 2ª milha. Foi iniciado em maio de 2015, com a proposta de aproximar nossos alunos de uma linguagem múltipla como a do cinema em uma dimensão que extrapola os aspectos comerciais de mero entretenimento. A linguagem cinematográfica possibilita conhecer mundos.

Apoiamo-nos nos estudos apresentados no livro “A escola vai ao cinema”, de Inês Teixeira e José Lopes (2003). Para esses autores, o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. São contrários à “escolarização” ou à “didatização” do cinema, sem, contudo, perder essa possibilidade, daí o sugestivo título do livro, em que a escola que vai ao cinema, e não o contrário. Aqui, o cinema tem importância em si mesmo.

O objetivo, portanto, é abrir espaço e tempo, dentro da escola, para que o Cinema como arte, como possibilidade reflexiva, estética e lúdica de conhecer o mundo e a condição humana, apareça e ganhe adeptos. A ideia, é afirmar a cultura de assistir, se interessar, entender e conversar sobre cinema. Quantas portas e quantas janelas ele nos abre!

O projeto iniciou com o Ciclo “O cinema vai ao cinema – quando esta arte fala de si própria” – uma forma instigante de se abordar uma das linguagens do cinema – a metalinguagem. A exibição inaugural com sessão comentada foi do filme “Cinema Paradiso”. Na sequência foi a vez do filme “A invenção de Hugo Cabret”.

IV Considerações finais

Conhecer bem o chão onde pisamos nos possibilita caminhar com mais firmeza. Temos a chance de dar passos mais acertados. Os frutos do Programa 2ª Milha e do fomento da cultura do estudo na escola começam a aparecer. O resultado até agora não poderia ter sido melhor. Todos os processos estão sendo registrados e avaliados para um constante aprimoramento. Esse caminho é percorrido a cada dia. Não há como utilizar uma receita de escola de sucesso, construída em outro lugar, com outras pessoas e em outras condições.

Surpreendemo-nos com a disposição e produção de muitos estudantes. Tivemos não somente alunos 2ª milha, mas professores 2ª milha que se desdobraram para também oferecerem algo a mais.

A escola se firma como um lugar de aprendizagem que se move pelas perguntas e menos pelas respostas prontas. Temos convicção de que as experiências vividas farão toda a diferença na formação desses estudantes.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediouro, 2009.

RIPLEY, Amanda. **As crianças mais inteligentes do mundo: e como elas chegaram lá.** São Paulo: Três Estrelas, 2014.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. **“Uma escola sem muros”: Colégio Estadual de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Tese de Doutorado - UFMG, 2011

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). **A escola vai ao cinema (2ª ed.).** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Programa juventude lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!

Dirléia Fanfa Sarmento*
Maria Elisa Schuck Medeiros**

Resumo

Introdução: O Ensino Médio é compreendido como uma etapa conclusiva da Educação Básica, com vistas à formação integral do estudante, a qual deve incluir a preparação fundamental para o trabalho e para a cidadania; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática. *Relato de caso:* O case em tela apresenta os princípios teórico-metodológicos estruturantes do Programa Juventude Lassalista, em desenvolvimento no Colégio La Salle Canoas, que surge a partir de uma necessidade de aprimorar a qualidade de ensino e de aprendizagem, buscando uma ação reflexiva da prática docente e uma intervenção pedagógica. Além disso, discute dados coletados a partir de uma questão norteadora e analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo, relativos às expectativas dos responsáveis pelos estudantes das três séries do Ensino Médio acerca desse nível de ensino. O objetivo do Programa é a revitalização da ação educativa no Ensino Médio, tendo como protagonistas a equipe diretiva, os professores, os estudantes do Ensino Médio e seus respectivos responsáveis, articulando, dessa forma, família e escola. Dentre as principais expectativas dos responsáveis, destacam-se: formação integral; felicidade do (a) filho (a); preparação para o vestibular e para o *Enem*; protagonismo estudantil; aprendizagem de conhecimentos e autodisciplina e educação de qualidade (professores bem preparados, metodologias inovadoras). *Considerações finais:* Durante o Programa Juventude Lassalista, realizaram-se oficinas com professores, alunos e pais. A dinâmica do trabalho proporciona a participação de todos em busca da qualificação do ensino médio. Almeja-se, com a implantação do Programa, qualificar a formação integral dos estudantes potencializando a construção de competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem êxito em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: educação de qualidade, ensino médio, formação e práticas docentes.

*Colégio La Salle Canoas
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora e Supervisora Educativa do Colégio La Salle Canoas.

**Centro Universitário La Salle (Unilasalle - Canoas).
PhD em Educação pela Universidade do Algarve - Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) e Coordenadora do Observatório Educação de Qualidade dessa mesma instituição. Assessora científico-pedagógica do Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro!



Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 instaura um novo olhar sobre o Ensino Médio, enfatizando a ideia de que esse nível de ensino se constitui em uma etapa conclusiva da Educação Básica, com vistas à formação integral do estudante. A Resolução CNE/CEB 2/2012, em seu Art. 25 (incisos I ao IV), reitera o que pontua a LDBEN/96, destacando os seguintes pressupostos: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para a cidadania e o trabalho, o desenvolvimento e a formação integral do educando, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, e a relação entre teoria e prática. Para que isso se efetive, o Art. 5º (incisos I ao VIII) dessa mesma Resolução salienta que a oferta e a organização do Ensino Médio devem contemplar os seguintes aspectos: formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; sustentabilidade ambiental como meta universal; indissociabilidade entre educação e prática social; integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Vários são os desafios que se apresentam para a transposição desses pressupostos nas dinâmicas de escolaridade (Abrantes, 2003) de forma a atender, além daquilo que preconizam os dispositivos legais, as peculiaridades dos estudantes desse nível de ensino, considerando-se que são jovens. Concordamos com Dayrell (2007, p. 1107):

[...] a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se construir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta sua condição juvenil. (grifo do autor)

Nessa perspectiva, o texto em pauta focaliza o Programa Juventude Lassalista, que se encontra em desenvolvimento no Colégio La Salle Canoas. Para partilhar as reflexões oriundas da trajetória percorrida, estruturamos o texto em quatro partes. Na primeira, introduzimos a temática analítico-discursiva. A seguir, contextualizamos a gênese do Programa Juventude Lassalista. Na sequência, apresentamos os princípios teórico-metodológicos estruturantes do Programa Juventude Lassalista, discorrendo sobre alguns achados preliminares decorrentes da implantação do referido Programa. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

A gênese do Programa Juventude Lassalista

Diante de um cenário que estava causando muitas inquietações nos educadores e equipe diretiva, principalmente no que envolve os resultados dos educandos do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas nas avaliações internas e externas, urge a necessidade de avaliar os processos pedagógicos inseridos na escola. Entendendo que nesse momento era prioritário não somente avaliar, mas fazer uma ação reflexiva sobre os processos e seus resultados, iniciou-se uma ação reflexiva com a equipe pedagógica e, posteriormente, com os educadores. A partir disso, surgiram alguns questionamentos: por que os alunos estão desinteressados em estudar? Como está o processo de ensino? Qual a metodologia que fundamenta as aulas desenvolvidas?

O processo avaliativo da escola está coerente com o trabalho desenvolvido em aula? Este processo avaliativo estimula o aluno a superar seu baixo desempenho ou o aluno está acomodado, pois reconhece que o sistema é facilitador? Partindo de tais inquietações, percebeu-se que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser repensado e reorganizado, quando se almeja a melhoria dos resultados. O Colégio La Salle Canoas há dois anos estava desenvolvendo formações com seus professores sobre uma proposta de ensino que busca a construção de habilidades e competências, com a intenção de, por meio dessas formações, proporcionar uma mudança de concepção pedagógica e, assim, passar de uma concepção empirista para uma concepção interacionista, em que o aluno é construtor do seu conhecimento e o professor é mediador desse processo, propondo desafios, situações-problemas e o desenvolvimento de habilidades. Todavia, o que se percebeu é que, depois de todo o investimento que foi realizado, não houve mudanças metodológicas significativas. Os educadores parecem compreender o processo ideal, mas não sabem como fazer. Assim, com base em tais demandas, foi convidada uma assessoria científico-pedagógica externa para elaborar, de forma coletiva, um programa personalizado direcionado ao Ensino Médio.

Importante destacar que a Rede La Salle realiza, anualmente, uma avaliação dos conhecimentos dos estudantes do quinto e nono ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio, os quais estudam nas comunidades educativas situadas no Brasil. Igualmente, os estudantes do Ensino Médio do Colégio La Salle participam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar do desempenho satisfatório obtido pelos estudantes em ambas as avaliações externas, há a compreensão de eles possuem condições de obter melhores resultados, considerando-se todas as condições que lhes são disponibilizadas. Esses aspectos pontuados, associados à convicção da equipe diretiva e dos professores quanto às potencialidades estudantis, orientaram a projeção de objetivos estratégicos e metas com vistas ao reposicionamento do Colégio La Salle, na comunidade canoense, em termos de excelência em educação de qualidade.

Após a definição do foco investigativo, tendo presente as necessidades e demandas do Ensino Médio, realizou-se com os professores o levantamento das características dos estudantes, que podemos categorizar em: egocêntricos; questionadores, criativos, inteligentes e curiosos; preocupados com o mercado de trabalho; carentes de limites e resistentes à autoridade, com dificuldades de lidar com as regras, e imediatistas.

Os jovens inseridos neste programa ainda são adolescentes e passam por muitas transformações cerebrais. Em alguns momentos, estaremos abordando características específicas da adolescência e, em outros, da juventude. Os termos adolescência e juventude frequentemente são confundidos. Silva e Lopes (2009) fazem uma interpretação sobre os termos, propondo que

O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história. (SILVA, LOPES, 2009, p.88)

A adolescência, entre outras situações, é um período de intenso aprendizado social. Os adolescentes estão em uma etapa em que já aprenderam o básico sobre as relações interpessoais através de sua experiência com o meio social. Agora, é necessário aplicar esse conhecimento em um mundo que se expande, pois as relações e o papel social de cada um são maiores.



Segundo Houzel (2005), essa vida bem ajustada em sociedade depende de muito mais do que o simples raciocínio. O desenvolvimento emocional aliado a faculdades cognitivas aguçadas é talvez a garantia mais importante de uma transição bem-sucedida para a vida adulta. Os adolescentes são capazes de usar as próprias emoções como norteadores de boas decisões e a capacidade de empatizar com os outros. O exercício da empatia leva a relações sociais permeadas de maior entendimento e mais tolerância, e menor hostilidade e menos agressividade. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, deixando de ser egocêntrico para sentir o que o outro sente. É a empatia que permite um comportamento conscientemente altruísta, o controle emocional da agressividade, estabelecendo uma relação entre o indivíduo e o coletivo.

Sobre os estudantes do Ensino Médio serem questionadores, criativos, inteligentes, curiosos e apresentarem uma boa bagagem de conhecimento, podemos afirmar que na adolescência há um destaque relevante no desenvolvimento intelectual. O aluno do ensino médio é capaz do raciocínio hipotético-dedutivo, de construir hipóteses sobre os fatos. Segundo Oliveira,

A inteligência se caracteriza por um alçar voo; por um temido, desejado e inadiável deixar o chão conhecido de todo o dia. É o ingresso no universo dos possíveis que lhe acena de forma irresistível e já distinto de seu mundo. (OLIVEIRA, 1998, p. 20)

Assim, uma das principais características do pensamento do adolescente é a capacidade de realizar hipóteses. Capacidade que depende de um processo em que também estão inseridas as dúvidas, as incertezas e os questionamentos. Esses questionamentos trazidos pelos adolescentes têm função significativa para o desenvolvimento, pois leva o sujeito a buscar respostas utilizando o pensamento hipotético-dedutivo. Negar essa possibilidade ao adolescente é negar seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o papel da escola é o de apresentar situações problemáticas que desencadeiem questionamentos, que agucem a curiosidade e o prazer pela descoberta do novo; é isso que encanta o adolescente. Segundo Freire (1985, p.46), “o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade.”

Com essa independência intelectual, que surge com muita força, o adolescente é capaz de criar teorias próprias e contestar o que foi dito pelo adulto. Contestação que, muitas vezes, é compreendida como rebeldia. Se anteriormente tudo era entendido como verdade absoluta, agora não é mais. Essa nova habilidade leva o jovem a uma abordagem mais reflexiva sobre quaisquer conceitos que lhe sejam apresentados. Ele questiona os princípios que o cercam e tem a tendência de buscar novas alternativas, novas respostas, a fim de exercitar essa nova capacidade. A linguagem adquiriu precisão e objetividade. A função argumentativa é construída e explorada pelo adolescente. Muitos deles, focados no êxito profissional, possuem o objetivo de serem preparados para o ingresso no ensino superior.

Inhelder e Piaget (1976) afirmam em seus estudos que a lógica não é tudo no pensamento, mas é através das transformações das estruturas lógicas que diversas modificações são desencadeadas no pensamento do adolescente e considera como característica fundamental da adolescência a integração do indivíduo na sociedade dos adultos. Essa integração acontece quando o sujeito começa a considerar-se igual aos adultos e a julgá-los. Quando começa a pensar em seu futuro, em seu trabalho e quando se propõe a transformar a sociedade. Essa integração envolve aspectos intelectuais e afetivos.

A inserção no mundo adulto representa também para o adolescente o ingresso no mundo do trabalho. Contudo, essa possibilidade pode ser retardada em função do meio social, pois sabemos que, dentro da nossa realidade brasileira, o desemprego atinge grande parte da população e o jovem que está cursando ou que recentemente se formou no ensino médio não tem a experiência exigida pelo mercado de trabalho. Temos muitos jovens e adultos à espera de uma vaga, e isso gera neles certa insegurança.

Segundo Souza (2003, p. 94), “as exigências do mercado tornam particularmente difícil a situação dos jovens que ainda não tiveram oportunidade de trabalho”. A expectativa para a inserção no mercado de trabalho é grande entre os jovens, uma vez que significa autonomia e oportunidade de aprendizagem. Souza (2003, p. 113), explica também que “o trabalho é visto pelos jovens como o ambiente privilegiado em que se pode aprender, crescer, enfim, realizar-se como pessoa e como membro da sociedade”. O adolescente, além de querer ingressar no mundo do trabalho, também quer transformar a sociedade na qual está inserido, pois acredita nos fatos conforme sua realidade e não mais conforme a realidade de outrem.

E aqui podemos trazer outro problema posto pelos professores, o qual se refere à necessidade de impor limites aos adolescentes, os quais são resistentes à autoridade e têm dificuldades de lidar com as regras. Essa transformação que acontece no cérebro do adolescente é que o faz discordar de algumas regras que são impostas na escola, na família, enfim, na sociedade, gerando muitas vezes conflito. Segundo La Taille (2001), o termo disciplina nos remete às regras. Uma pessoa disciplinada segue as regras de conduta. Logo, disciplina corresponde ao que chamamos de moral: o respeito por determinadas leis consideradas obrigatórias. Indisciplinado, então, é quem transgredir as leis. A indisciplina pode ser gerada por situações de conflito entre as representações que a pessoa tem dentro de si e as leis que estão postas, ou seja, não respeitam as regras por não terem significado para si. O profissional que atua com adolescentes tem o papel fundamental de favorecer o desenvolvimento dessa fase, possibilitando aos jovens fazer reflexão sobre os fatos e caminhar para além do presente.

Outro ponto que os professores observam nos estudantes do ensino médio é o imediatismo. Segundo Houzel (2005), esse comportamento imediatista ilustra uma mudança no sistema de recompensa: a impulsividade, ou a síndrome do tem-que-ser-agora, não-posso-esperar. A sabedoria da espera, para a conquista de um prazer maior, só é possível com a idade, à medida que o sistema de recompensa se ajusta e encontra seu novo ponto de equilíbrio.

As expectativas dos pais e responsáveis pelos estudantes em relação ao Ensino Médio, identificadas por meio de um instrumento diagnóstico, são assim resumidas: a) desejo que os filhos possam ter uma formação integral, estando preparados para as mais diversas situações da vida (pessoal ou profissional). Dentre os tópicos referidos, destacam-se: a orientação profissional e vocacional; o aprender a conviver, tendo como base o de respeito, a solidariedade, o exercício da cidadania, o equilíbrio emocional a autodisciplina e o cultivo das amizades; b) o preparo para o ingresso no ensino superior, relacionado à expectativa de bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio e aprovação para cursar uma faculdade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo esta considerada uma referência para os pais ou responsáveis, c) o desejo de que seus filhos tenham um bem-estar pessoal e sejam felizes, e d) a expectativa de que os filhos assumam e sejam protagonistas em suas trajetórias de vida, aproveitando ao máximo as aprendizagens e tornando-se profissionais responsáveis e bem-sucedidos.

Dentre as pretensões apresentadas pelos estudantes destacamos: ser aprovado na escola; realizar atividades de entretenimento e lazer (festas, passeios); trabalhar; estudar e ter um bom desempenho no ENEM; cursar uma faculdade; ser aprovado na UFRGS; escolher/decidir a profissão a seguir; aprimorar os conhecimentos; ter mais autoconhecimento para melhorar aspectos pessoais (timidez, preguiça, atenção, concentração); aprender, consolidar a aprendizagem de outro idioma; cultivar amizades, dedicar tempo a atividades extracurriculares/voluntariado; melhorar a situação familiar; ter, cultivar um relacionamento afetivo; dedicar-se a práticas esportivas; melhorar aspectos relacionados à aparência física; fazer Carteira de Habilitação; decidir o curso/profissão a seguir na faculdade; ter bens materiais (dinheiro, carro, moto) e morar sozinho.

A reflexão sobre esse conjunto de expectativas nos remete à discussão sobre a amplitude de atribuições e papéis delegados à escola e ao professor. Em outros momentos históricos, a família assumia a educação de seus filhos, especialmente em relação ao desenvolvimento de valores e posturas. Na atualidade, constatamos que grande parte das famílias parece transferir esta responsabilidade educativa para as instituições de ensino, responsabilizando os professores por essa tarefa.



Sem dúvida, o conjunto de características identificadas pelos professores, articuladas às exigências e expectativas dos familiares ou responsáveis e dos próprios estudantes relativas ao ensino médio, trazem decorrências e desafios tanto para a ação docente quanto para o desempenho escolar dos estudantes.

Na próxima seção, discorreremos sobre os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o Programa Juventude Lassalista.

Princípios teórico-metodológicos do Programa

O Programa Juventude Lassalista tem como principal objetivo contribuir para a revitalização da ação educativa no Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, buscando incidir na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes das turmas que compõem esse nível de ensino. A denominação do *Programa Juventude Lassalista: construindo o presente e projetando o futuro!* traduz os primeiros referenciais conceituais que o constituem.

Programa, porque está composto por um conjunto de projetos que se direcionam aos diversos atores implicados nos processos de ensino e aprendizagem (equipe diretiva, pais e responsáveis, professores e os estudantes). Um programa, diferente do projeto, tem um ciclo de vida cujo espaço temporal de existência dependerá dos interesses e demandas daqueles que o mantêm.

Juventude, pois a razão de existir do Programa são os estudantes, que são jovens. Conforme explicam Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068):

Levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitam experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Lassalista, porque os jovens estudantes fazem parte de uma comunidade educativa que pertence à Rede La Salle, a qual possui uma proposta educativa pautada num ideário educativo cuja referência é o fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, São João Batista de La Salle.

Construindo o presente e projetando o futuro expressa a convicção de que os jovens devem se constituir em protagonistas de suas trajetórias de vida, compreendendo-a em suas dimensões pessoal e profissional. É nessa etapa da vida que se coloca aos jovens o desafio de pensar sobre seu projeto de vida, contemplando a escolha profissional, a inserção no mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior. Enfim, projetar o futuro tendo em vista a sua inserção gradativa no mundo adulto. Corroboramos a posição de Martins e Carrano (2011, p. 50) quando enfatizam: “De um modo geral, pensamos o jovem como a possibilidade de um futuro melhor, mas não constituímos as oportunidades de a juventude se reconhecer como tal potencialidade concreta de mudança no tempo presente”.

Assim, compreendemos os jovens como produtores de culturas e de identidades juvenis, constituídas a partir de um processo em que se entrelaçam, de forma dialética, as dimensões individuais e coletivas oriundas das interações que se efetivam em um determinado tempo e espaço. (SPOSITO, 2002, 2010; DAYRELL, 2007, 2011; LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; MARTINS, CARRANO, 2011).

Em uma perspectiva sistêmica, o Programa contempla os diversos atores implicados nos processos de ensino e aprendizagem (a equipe diretiva, os professores, os estudantes do Ensino Médio e seus respectivos responsáveis, articulando, dessa forma, família e escola), constituindo espaços e tempos para a identificação de suas expectativas, demandas e partilha de experiências. Assim, o processo de revitalização da ação educativa é mobilizado por uma assessoria científico-pedagógica externa, cujas ações são acompanhadas a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, com vistas a problematizar e viabilizar, por intermédio da ação-reflexão-ação, a (re)construção dos próprios sentidos e funções atribuídas ao espaço escolar, por esses vários atores. No dizer de Miranda e Resende (2006, p. 514), a pesquisa-ação:

Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática que é constitutiva da educação – seria fonte lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

Como diz Franco (2012, p. 119): “Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se espaço para se formar sujeitos pesquisadores”.

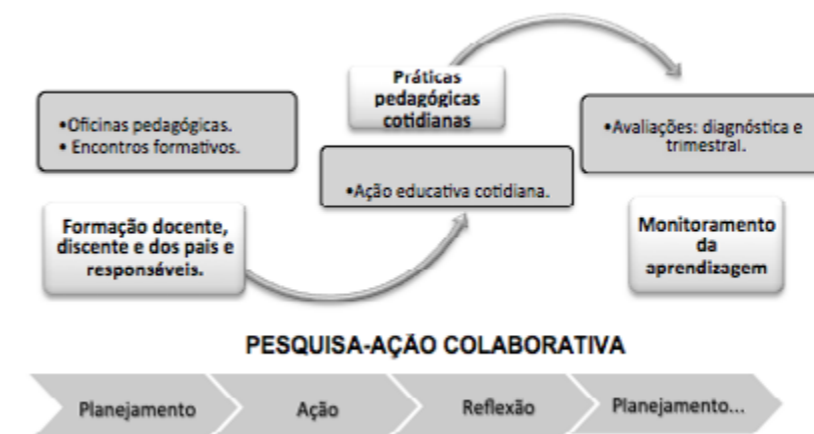


Figura 1: Dimensões contempladas no Programa Juventude Lassalista

Fonte: Autoria própria, 2015.

Com base no ilustrado pela Figura 1, percebe-se que o Programa Juventude Lassalista está composto por três dimensões que se encontram inter-relacionadas.

a) Formação docente, discente e dos pais e responsáveis:

As mudanças nas práticas pedagógicas requerem a revisão das concepções e dos pressupostos teórico-metodológicos que as norteiam. Tal revisão precisa ser mobilizada no coletivo de professores que atuam em uma determinada instituição educativa, pois as práticas não estão descoladas da cultura e dos objetivos institucionais onde se efetivam. Mudanças substanciais ocorrem na medida em que o coletivo de professores assume em conjunto determinados



princípios e perspectivas. Esses princípios e perspectivas precisam ser compartilhados com os estudantes e seus pais ou responsáveis, estabelecendo-se, assim, uma ação colaborativa compartilhada. Imbuídos dessa convicção, vários espaços formativos estão sendo propiciados aos estudantes e seus familiares.

No que se refere à formação docente, Zeichner (1993, p. 126) nos coloca que “a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas”. Dessa forma, conforme sugere Lüdke (2014, p. 51):

[...] é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável.

A formação docente foi estruturada na modalidade de oficinas, cada uma delas com três horas de duração, contando com a participação de profissionais com formação específica nos tópicos trabalhados. As temáticas de cada oficina foram organizadas com base nas demandas formativas dos professores, e foram identificadas na primeira etapa da pesquisa-ação colaborativa.

Perseguimos o objetivo de aprofundar, teórico-metodologicamente, problemas pontuais demandados pelo coletivo, assim como construir coletivamente estratégias de intervenção didático-pedagógica, registro, sistematização e reflexão sobre o trabalho cotidianamente realizado pelos professores. As oficinas se constituem como espaços privilegiados para a reflexão crítica das práticas pedagógicas e a construção do plano de ação para a melhoria dessas práticas.

- a) Oficina A - Leitura, Produção e Interpretação de diferentes gêneros textuais: direcionada aos professores de Língua Portuguesa e demais interessados, tendo como foco o aprofundamento teórico-metodológico das questões relacionadas à análise, à interpretação e à produção de diferentes gêneros textuais, visando ao desenvolvimento da leitura e escrita reflexiva.
- b) Oficina B - Raciocínio lógico-matemático e resolução de situações-problema: direcionada aos professores de Matemática e demais interessados, tendo como foco o aprofundamento teórico-metodológico das questões relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e resolução de problemas.
- c) Oficina C - Projetos Investigativos Interdisciplinares: direcionada a todos os professores que exercem a docência no Ensino Médio, tendo como foco o planejamento conjunto de projetos investigativos interdisciplinares, com base em temáticas que transversalizam os componentes curriculares de uma área de conhecimento, entre componentes curriculares de diversas áreas ou entre áreas. Com a construção de tais projetos pelos professores, para depois serem partilhados, analisados, validados e trabalhados cooperativamente com os estudantes, tínhamos como principal objetivo trabalhar a atitude investigativa desses professores com vistas à efetivação da pesquisa como princípio pedagógico e a iniciação científica dos estudantes. Carr e Kemmis (1986, p. 39) assinalam que “quando professores adotam uma perspectiva de projeto, eles também criam oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem”.

Participam dessas oficinas 21 professores, na faixa etária entre 25 e 65 anos, sendo 8 do sexo masculino e 13 do feminino. Em relação à titulação acadêmica, 5 cursaram somente o curso de graduação em sua área de atuação; 12 possuem curso de especialização *lato sensu* e 4 realizaram o Mestrado. Quanto ao tempo de atuação no magistério, um professor está em seu primeiro ano de atuação; cinco professores estão lecionando há até nove anos; entre 10 e 19 anos de atuação identificamos 9 professores; entre 20 e 29 anos dois professores; entre 30 e 39 são três professores e um professor com 48 anos de atuação no magistério. Em relação ao tempo de atuação no Ensino Médio, um professor relata que este é seu primeiro ano de experiência tanto como professor quanto neste nível de ensino; até nove anos são seis professores; entre 10 e 19 anos são sete professores; entre 20 e 29 anos, quatro professores e os dois restantes possuem 32 e 38 anos de atuação, respectivamente. É possível constatar que este coletivo de profissionais é heterogêneo em termos de titulação acadêmica e tempo de exercício na docência, seja no magistério em geral ou no nível de ensino em tela, congregando profissionais situados nos diferentes ciclos de vida profissional, referidos por Huberman (2000).

Vale destacar que a pesquisa-ação pode agregar valor no processo de formação, sem, no entanto, ser reduzida a ela, pois possibilita a intervenção e a transformação da realidade por parte dos envolvidos. A ação teórica emerge como processo social, humano e humanizador, por meio do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos.

b) Práticas pedagógicas cotidianas:

Em suas práticas pedagógicas, os docentes mobilizam, expressam, reconfiguram e ressignificam seus diferentes saberes, tal como nos apontam Tardif (1999,2002) e Gauthier et al (1998). Charlier (2001, p. 93), refere a importância das práticas, considerando que:

O professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional). O professor aprende através da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. O professor aprende para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre a sua vida [grifo da autora].

As reflexões e a partilha de experiências sobre as práticas pedagógicas possuem centralidade nos espaços formativos das oficinas. Com base nas discussões realizadas nas oficinas, estão sendo construídas estratégias coletivas, transformadas em projetos investigativos interdisciplinares que contemplem a pesquisa como princípio pedagógico e educativo, a interdisciplinaridade, a resolução de situações-problemas e a contextualização dos conhecimentos. A Figura 2 apresenta os eixos norteadores dos quatro projetos que passam a integrar o Programa Juventude Lassalista, os quais estão sendo projetados de modo a focar dimensões consideradas essenciais à formação dos estudantes.



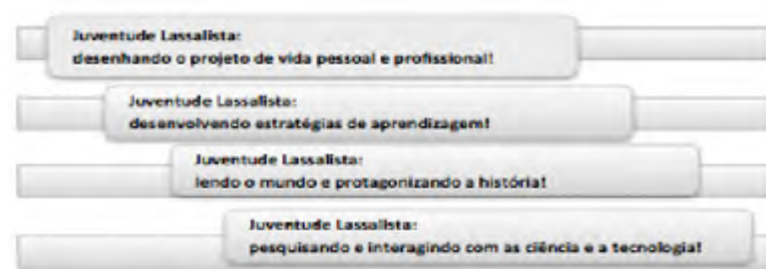


Figura 2: Projetos que integram o Programa Juventude Lassalista.
Fonte: Autoria própria, 2015.

Considerando que a implantação de tais projetos pressupõe uma postura interdisciplinar entre os componentes curriculares/área e entre áreas de conhecimento, o coletivo docente percebeu a necessidade de haver uma reflexão sobre os Planos de Estudos e Planos de Trabalho, contemplando-se, nessa análise do componente curricular, componentes curriculares que compõem uma área e entre as diversas áreas de conhecimento (por série e entre as três séries). Nesse movimento reflexivo, o coletivo docente está revitalizando a organização curricular, buscando identificar temáticas potenciais a serem trabalhadas nos seminários interdisciplinares, como uma das estratégias para viabilizar a concretização dos objetivos propostos.

c) Monitoramento da aprendizagem discente:

Mediante o construído e acordado no coletivo, o Programa contempla em uma de suas dimensões o monitoramento da aprendizagem dos estudantes, por meio de uma avaliação externa elaborada para esta finalidade.

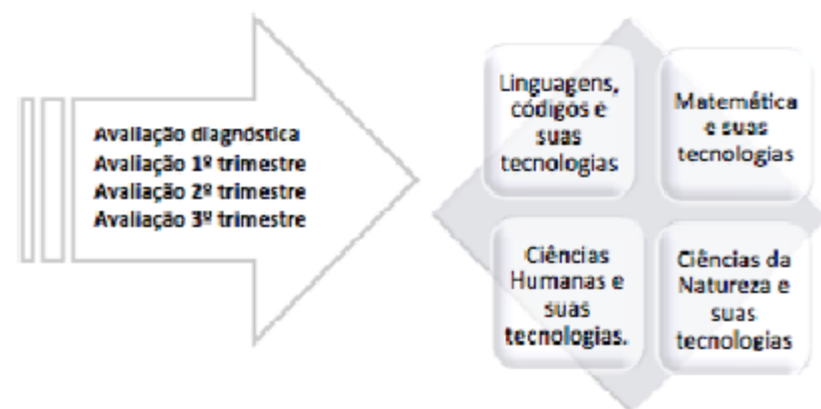


Figura 3: Monitoramento da aprendizagem
Fonte: Autoria própria, 2015.

No início do ano letivo, foi aplicada uma avaliação de cunho diagnóstico, a qual viabilizou identificar e mapear as potencialidades e dificuldades apresentadas por cada estudante, em cada componente curricular nas quatro áreas do conhecimento, incluindo-se a elaboração de uma redação, a qual foi avaliada mediante os critérios utilizados no ENEM. Ao final desse primeiro trimestre, já se iniciou a realização da avaliação externa trimestral, a qual foi elaborada com conhecimentos específicos trabalhados neste espaço temporal, em cada série e respectivos componentes curriculares. A exemplo do realizado na avaliação diagnóstica, os instrumentos de avaliação, após conferidos e analisados pela assessoria, são devolvidos e trabalhados com os estudantes em aula.

Considerações finais

O texto teve como foco a apresentação do Programa Juventude Lassalista: construindo o presente, projetando o futuro que vem sendo desenvolvido no Colégio La Salle Canoas, contemplando ações direcionadas aos vários atores implicados nos processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos espaços formativos com os professores, estamos percebendo que, quando as propostas formativas têm sua origem e se direcionam às suas reais demandas, os professores conferem significado a estes espaços, aderindo aos objetivos que as mobilizam e assumindo uma postura colaborativa. Em relação às práticas pedagógicas cotidianas, é notório o empenho dos professores na busca de construção de estratégias e situações de aprendizagens que contemplem a pesquisa como princípio pedagógico e educativo, a interdisciplinaridade, a resolução de situações-problemas e a contextualização dos conhecimentos. Os estudantes já denotam uma mudança em suas posturas na realização dos instrumentos avaliativos relativos ao monitoramento da aprendizagem atinentes aos conhecimentos desenvolvidos no primeiro trimestre. Denotam conferir maior significado a esta avaliação externa, demonstrando compreender que se constituiu em uma possibilidade a mais de aprendizagem e diagnóstico.

Em relação à participação das famílias no processo educacional, obtivemos dados positivos após a implantação do programa. No início do ano letivo, o Programa Juventude Lassalista foi apresentado para as famílias presentes na reunião de pais ocorrida em fevereiro. Para dar continuidade neste acompanhamento das famílias às ações do programa, cada ação do projeto que envolveu os alunos foi comunicada via e-mail aos responsáveis. A segunda reunião de pais ocorreu no dia 30 de maio e obtivemos uma participação das famílias não vista nos últimos dez anos. Na 1ª série 90% dos responsáveis, na 2ª série 75% e na 3ª série 65% dos responsáveis participaram da reunião.

Temos ciência de que estamos trabalhando com pessoas e que mudanças atitudinais requerem tempos diferenciados que nem sempre coincidem com o espaço temporal de um ano letivo. Portanto, a continuidade do Programa nos próximos anos poderá assegurar que mudanças substanciais se concretizem, as quais poderão ser identificadas por meio de um estudo longitudinal. Encontramos eco nas palavras de Franco (2012, p. 119-120), quando a autora faz alusão à pesquisa-ação colaborativa, em especial à tomada de consciência e de revisão das práticas pedagógicas:

Esse processo funcionará bem quando se der um tempo para a reflexão ser interiorizada, ser compreendida coletivamente, organizar-se de forma livre e crítica. Incorporar a reflexão à prática coletiva é um processo muito lento, progressivo e que deve ir fluindo gradativamente. Esse processo que permeia toda pesquisa-ação é muito demorado, exige o tempo de cada um. Há que se dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesa ao novo.

Talvez aqui resida uma das maiores contribuições da pesquisa-ação colaborativa, na medida em que a concepção de movimento espiralado viabiliza a continuidade do processo investigativo, instaurando a abertura de uma nova fase. A metodologia participativa congrega a possibilidade de que cada participante do processo de investigação-ação seja capaz de aprender, de construir e de reconstruir os componentes estruturais do próprio mundo, resignificando experiências e conceitos e, ao mesmo tempo, constituindo um coletivo que sonha e age conjuntamente em prol da construção de um projeto coletivo comum.

Por fim, reafirmamos nossa convicção de que a pesquisa-ação colaborativa, compreendida como postura epistemológica, metodológica e política, contribui para a ação-reflexão e a



intervenção crítica no contexto educacional do Ensino Médio. Esse movimento dialético e dialógico permite-nos uma ação investigativa e formativa com (e não para ou sobre) os profissionais da educação.

Almejamos, com a implantação do Programa, contribuir para a qualificação da ação educativa no contexto do Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas e, em decorrência, auxiliar na formação integral dos estudantes de forma que eles possam potencializar e ser instrumentalizados com um conjunto de competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permitam lograr êxito em sua trajetória pessoal e profissional.

Referências

ABRANTES, Pedro. **Identidades Juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Sociologia, problemas e práticas, n.º 41, 2003, p. 93-115.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

_____; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLIER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. In: PAQUAY; Léopold (Org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-91.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez., 2003.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, set., 2007.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis**. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. v.1. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-138.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria pedagógica: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, Michael **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-62.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez T.; REIS, Juliana B. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez., 2011.

LÜDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 27-54.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo C. R. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr., 2011.

MIRANDA, Marília G. de; RESENDE, Anita C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista Brasileira de Educação, p. 511-518, set./dez., vol.11, n.33, 2006.

SILVA, Carla R; LOPES, Roseli E. **Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas**. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, p. 87-106, jul./dez., v. 17, n.2, 2009.

SPOSITO, Marília. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Porto Alegre: Instituto Cidadania, 2005, p. 87-127.

_____. **“Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultural”**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. especial, abr., 2010, p. 95-106.

TARDIF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 61-84.



Projeto óptica da fotografia: Pinhole

Nelito José Kamers

Resumo

O presente projeto visa propiciar ao aluno o entendimento de conceitos básicos de Óptica Geométrica através do domínio das técnicas de confecção de uma máquina fotográfica simples chamada PINHOLE. Além da confecção da Pinhole os alunos aprenderão a fotografar e a revelar as fotos tiradas, dominando os processos de negativar e positivar cada foto. A prática de fotografar e revelar faz com que o aluno tenha que dominar os princípios de propagação da luz, entenda as reações químicas envolvidas no processo e as interações físicas necessárias para que a qualidade das fotos seja boa.

Palavras-chave: pinhole, laboratório de física, óptica.

Introdução

O presente Projeto justifica-se pela necessidade de se unir a teoria estudada em sala de aula no ensino de Física com aplicações práticas do conteúdo estudado. Assim, espera-se que o aluno vendo a aplicabilidade do assunto em um instrumento óptico, cujo princípio de funcionamento permitiu a construção das modernas máquinas fotográficas, sinta-se mais motivado e estimulado a entender os princípios da óptica geométrica e a construir uma Pinhole.

Objetivos

- Usar os princípios da óptica geométrica para construir e fotografar usando uma pinhole;
- Entender a física por trás de uma máquina fotográfica;
- Estimular o poder de observação e despertar a visão crítica nos diversos tipos de fotografias;
- Construir uma máquina pinhole;
- Fotografar usando uma pinhole;
- Dominar as técnicas de revelação de fotos.

Justificativa

Paulo Freire (1996) ao discutir os saberes necessários à prática educativa chama a atenção para a importância de se levar o mundo vivencial do aluno para o ambiente da escola. Ao indagar “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.30) sua intenção era propor uma educação libertadora, mas também crítica, e ao chamar a atenção para o fato de que a “fala do educando” é tão importante quanto a “fala do educador” destaca a importância de se conectar o que se vive ao que se aprende.

Professor de Física | Especialista em Ensino de Física | Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia



Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já há muito tempo abordam a importância de não se distanciar da realidade do aluno e correr o risco de descontextualizar o ensino de física:

Para isso, é imprescindível considerar o mundo vivencial dos alunos, sua realidade próxima ou distante, os objetos e fenômenos com que efetivamente lidam, ou os problemas e indagações que movem sua curiosidade. Esse deve ser o ponto de partida e, de certa forma, também o ponto de chegada. Ou seja, feitas as investigações, abstrações e generalizações potencializadas pelo saber da Física, em sua dimensão conceitual, o conhecimento volta-se novamente para os fenômenos significativos ou objetos tecnológicos de interesse, agora com um novo olhar, como o exercício de utilização do novo saber adquirido, em sua dimensão aplicada ou tecnológica. (BRASIL, 1998, p.23)

É estranho propor que ensinemos uma Física voltada para o cotidiano dos alunos, pois a Física enquanto ciência estuda “a natureza e seus fenômenos em seus aspectos mais gerais [...] suas relações e propriedades, além de descrever e explicar a maior parte de suas consequências. Busca a compreensão científica dos comportamentos naturais e gerais do mundo em nosso torno...”¹, desde a sua origem está voltada para o entendimento dos fenômenos naturais que acontecem conosco no dia-a-dia e que, por isso, nos chamam a atenção e carecem de uma melhor compreensão que permita-nos conhecer melhor o mundo em que vivemos.

Acreditamos que um ensino de Física que privilegie esses aspectos, acabará sendo significativo na vida dos estudantes. E, caso esse objetivo seja atingido, poderemos contar com jovens mais envolvidos no aprendizado de Física em nossas escolas. Além disso, atribuir significados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula deveria ser o objetivo de todo educador nessa área, mas muitos educadores e gestores não enxergam dessa maneira. Segundo Bonadiman; Nonenmacher (2007, p.198),

Um dos aspectos fundamentais no ensino da Física, que é de cunho teórico-metodológico, capaz de motivar o aluno para o estudo e, deste modo, propiciar a ele condições favoráveis para o gostar e para o aprender, está relacionado com a percepção que o estudante tem da importância, para a sua formação e para a sua vida, dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Essa importância fica evidenciada para o aluno se o professor atribuir significado à Física por ele ensinada na escola, satisfazendo, dessa forma, parte da curiosidade do estudante, que comumente é explicitada pela conhecida pergunta: para quê serve isso, professor?

No ensino atual não conseguimos passar para os alunos esse entendimento, talvez seja porque as metodologias de ensino em vigor não refletem a dinâmica dessa ciência com toda sua especificidade, ou nos falta a compreensão da importância de se fazer um ensino de Física mais “amigável”, que contribua para a formação dos indivíduos de uma maneira mais próxima, a fim de que eles percebam a “ciência da natureza” com a consciência da importância de se entender os fenômenos naturais.

Nesse sentido, Pietrocola (2001, p.31) coloca que:

[...] a Física enquanto conhecimento, só poderá ser integrada ao patrimônio intelectual dos indivíduos caso ela possa ser percebida em ligação com o mundo que nos cerca. Se esta percepção não exist

te hoje, parece-nos que não se trata de uma deficiência implícita da Física enquanto área de conhecimento, mas pelo tipo de Transposição Didática realizada para o seu ensino. É necessário mostrar na escola as possibilidades oferecidas pela Física e pela ciência em geral, enquanto formas de construção de realidades sobre o mundo que nos cerca. Isto implicará num conhecimento do tipo sentimento, que uma vez aprendido não será jamais esquecido por qualquer um que o tenha provado um dia.

É a interação entre o mundo vivencial do aluno, a sensibilidade do educador e o educando que permitirá a construção de um ensino de Física que realmente possa ser apreendido, pois, uma vez contextualizado (e para isso a sensibilidade do professor é fundamental) conta com chances maiores de passar a pertencer ao patrimônio cultural do estudante. Não como um conhecimento momentaneamente útil, mas como algo que passa a fazer parte de seu entendimento de mundo, algo que possa abrir novas possibilidades e que o retire da situação de mero espectador dos fenômenos naturais e tecnológicos, colocando-o em posição de entender, interferir e experimentar.

Outro fator importante que deve ser levado em consideração na tentativa de melhorar a qualidade do ensino de Física é um olhar diferenciado para a questão das atividades experimentais. Acreditamos que as atividades práticas podem contribuir sobremaneira para que haja uma aproximação entre o que se vive (mundo vivencial) e o que se aprende na sala de aula.

Neste sentido, as atividades práticas podem contribuir sobremaneira para que haja uma aproximação do aluno com o *modus operandi* da Física com suas práticas recheadas de desafios e aplicações que podem ser vivenciadas e experimentadas durante as atividades de laboratório.

Estas práticas, por sua vez, demandam um planejamento adequado que possa viabilizar a relação entre teoria e prática, entre o que se vive e o que se aprende. Delizoicov; Angotti (1994, p.22) defendem que:

Na aprendizagem de Ciências Naturais, as atividades experimentais devem ser garantidas de maneira a evitar que a relação teoria-prática seja transformada numa dicotomia. As experiências despertam em geral um grande interesse nos alunos, além de propiciar uma situação de investigação. Quando planejadas, levando em conta estes fatores, elas constituem momentos particularmente ricos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os autores, não é suficiente usar as atividades de laboratório apenas para comprovar junto aos alunos determinadas leis da Física, pois isso seria subutilizar a capacidade que o experimento tem de gerar a discussão, permitir múltiplas interpretações de resultados e, com isso, desenvolver os conceitos físicos de uma forma mais integrada e dinâmica. Por isso, a atividade experimental deve ser planejada de forma a possibilitar ao professor agir como “um orientador crítico da aprendizagem, distanciando-se de uma postura autoritária e dogmática no ensino e possibilitando que os alunos venham a ter uma visão mais adequada do trabalho em Ciências”².

Métodologia

Pensamos que transformar a sala de aula num ambiente mais propício à aprendizagem torna-se imperioso, pois para os alunos “nativos digitais” que ocupam nossas escolas, uma aula baseada na transmissão de conteúdo torna-se cada vez mais chata, já que em seu mundo vi-

1 Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%ADsica>>. Acesso em 25 de fev. de 2012.

2 DELIZOICOV; ANGOTTI, op. cit., p.22



vencial ele vive outra dinâmica. Interagir, criar, compartilhar, ver e ser visto, são ações que o acompanham em seu dia-a-dia e que devem encontrar eco no ambiente de sala de aula, pois um trabalho que coloca o aluno como coautor do seu próprio aprendizado o liberta de sua condição de mero espectador e pode ajudar a ressignificar o que se vive e o que se aprende na escola.

Levando em consideração o importante papel das atividades práticas na formação de alunos críticos, conscientes e com uma visão mais integral do ensino de Física, buscamos integrar uma prática prazerosa como a fotografia ao ensino de óptica. Sabemos que para nosso aluno hoje em dia no seu mundo vivencial o “ser visto” é importante. Fotos “selfies” são tiradas a todo o momento e a foto digital faz parte de seu cotidiano.

Nesse projeto procuramos resgatar as origens do processo de fotografia. Iniciamos desafiando os alunos a pesquisarem sobre o que é PINHOLE. Em seguida iniciamos uma aula expositiva sobre a história da fotografia, os primeiros equipamentos, o processo de revelação até os dias atuais.

No Laboratório de Física adotamos os seguintes procedimentos:

1. Dividimos os alunos em grupos de 4 ou 5 membros e verificamos os resultados da pesquisa prévia sobre o assunto **pinhole** (máquina fotográfica simples);
2. Procedemos a uma aula expositiva sobre os Princípios da Óptica Geométrica;
3. Aula usando recursos de vídeo sobre Câmara Escura de Orifício.
4. Construção de uma câmara escura (pinhole):
 - 1º Escolher uma lata de alumínio e pintar o interior com tinta preto-fosco;
 - 2º Fazer um furo com agulha na lata;
 - 3º Pegar fita adesiva colar na lata, tampando o buraco feito anteriormente (será o obturador da pinhole);



5. Colocar o papel filme velado na máquina. Para isso construímos um laboratório de revelação com iluminação adequada e vasilhames contendo os produtos usados na fase de revelação e fixação da foto.
6. Fotografar um local ou paisagem bem iluminado com a pinhole parada e com o obturador aberto durante 10s (em dias nublados esse tempo pode aumentar consideravelmente, sendo necessário num primeiro momento trabalhar com “tentativa e erro”, aumentando e diminuindo o tempo de exposição em função da proximidade do alvo e da iluminação do local e do alvo).
7. Levar para o laboratório de revelação (um local escuro, minimamente iluminado por uma luz vermelha) e iniciar o processo de revelação ensinando a revelar o NEGATIVO das fotos e o PO-

SITIVO das mesmas.



8. Expor as fotos obtidas e estimular os alunos a melhorá-las variando o tempo de exposição e a distância ao objeto fotografado.



9. Desafiar os alunos a fazerem pinholes alternativas com caixas de sapato, caixas de fósforo, latas de vários tamanhos e formas.
10. Expor as fotos escolhidas pelas equipes para os demais alunos do colégio.



Resultados

Ao retomar aos objetivos propostos inicialmente verificamos que a turma entendeu os conceitos de óptica, tais como: princípio de propagação da luz, cores e superposição de cores, funcionamento de câmara escura e o princípio de funcionamento de uma máquina fotográfica. Dominaram também o processo de construção e de criação de pinholes alternativas.

Avaliamos ainda uma evolução da qualidade das fotos em virtude de melhorias na ação de fotografar, no tempo de exposição, na escolha dos alvos e da iluminação adequada. Este ano desafiamos os alunos a fotografarem pontos turísticos de Florianópolis e algumas fotos surpreenderam pela qualidade.

Retomamos os princípios da óptica geométrica individualmente através de uma avaliação, levando em conta a incorporação dos novos conceitos (ângulos, composição, criatividade e uso da luz) e verificamos que a turma teve um bom entendimento dessa parte da óptica.

Conclusão

O projeto em si gerou, além de conhecimentos de física, de construção de uma máquina fotográfica simples e do domínio do processo de revelação de fotos, resultados materiais, fotos que foram tiradas em vários pontos do colégio e da cidade. O grupo de alunos realmente se empolgou com o projeto e os resultados esperados foram superados, tanto em relação às fotos, como em relação ao conteúdo abordado.

Práticas como esta que trazem o mundo vivencial do aluno para a sala de aula, utilizam sua experiência diária com as novas mídias e resgatam tecnologias que foram evoluindo ao longo do tempo podem contribuir sobremaneira para melhorarmos a qualidade do ensino de Física.

Referências

BONADIMAN, H., NONENMACHER, S. E. B. **O Gostar e o Aprender no Ensino de Física: Uma proposta Metodológica**. In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física, V. 24, n. 2, ago. de 2007, p. 194–223.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Parâme-**

tros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, parte III): Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília/DF/BRA: MEC/SEMTEC, 1998.

DELIZOICOV D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIN, L. F. (1997). **Atualidade da pedagogia jesuíta**. São Paulo, Ed. Loyola.

Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática. Secretariado de Educação da Companhia de Jesus, São Paulo, Ed. Loyola, 1993. 119 p

PIETROCOLA, M. **Construção da realidade: o papel do conhecimento físico no entendimento do mundo**. In: PIETROCOLA, M. (Org). Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: UFSC, 2001, p. 9-32.





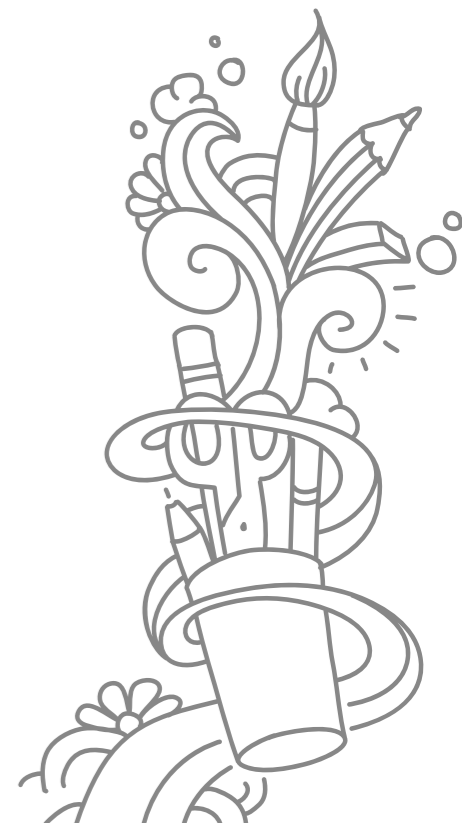
III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Formação Docente



 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



Um estudo inicial com egressos dos cursos de licenciatura

Vera Lucia Felicetti, FELICETTI VL*
Kelly Amorim Gomes, GOMES KA**
Katia Henn Gil, GIL KH***
Jaime Antônio Nalin, NALIN JA****

Resumo

A Educação Superior é considerada um grande constituinte na transformação da sociedade, assim estudar seus egressos é relevante. O objetivo deste artigo foi verificar como a temática egressos dos cursos de licenciatura vem sendo estudada nos programas de Pós-Graduação brasileiros. Este estudo é de cunho qualitativo, com objetivo exploratório e procedimento técnico bibliográfico. A partir da busca avançada, no banco de teses da CAPES, usando a palavra egressos, 38 pesquisas foram encontradas, das quais 5 tratavam de egressos de cursos de licenciatura que foram lidas na íntegra e analisadas. A partir desse estudo observamos a predominância de mulheres nos cursos de licenciatura. A absorção dos egressos de licenciatura é rápida pelo mercado de trabalho, porém em alguns casos a baixa remuneração e a desvalorização do professor, acabam afastando-os da docência. A preocupação com a formação continuada é recorrente nas pesquisas analisadas. Destacamos a restrição na quantidade de pesquisas encontradas, apontando a necessidade de expandir nossa busca no banco de dados da CAPES, a fim de obter um mapeamento maior a respeito do tema egressos dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: educação superior, egressos, cursos de licenciatura.

*Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – CANOAS/RS, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em estudos de Pós-doutorado em Maryland University – College Park – US verafelicetti@ig.com.br

**Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – CANOAS/RS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. kelly.amorimgomes@gmail.com

***Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Mestre em Educação em Ciências e Matemática. katiahenngil@gmail.com

****Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – CANOAS/RS, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação. nalin@unilasalle.edu.br



Introdução

A Educação Superior é tida como um grande constituinte na transformação da sociedade, pois segundo Harvey e Knight¹ (1996) é politicamente ingênuo ignorar o consenso de que esse nível de ensino promove realizações que são amplamente vistas como cruciais para o bem estar de uma nação. Isso representa dizer que a formação em nível superior de uma população constituiu-se, para o país, elemento central na competitividade da economia no mercado mundial.

Sendo assim, olhar para a Educação Superior e ver em seus egressos a possibilidade de mudança e de transformação social, é um caminho essencial para o desenvolvimento nacional, o qual está diretamente associado à qualidade do ensino e da aprendizagem. Perceber a qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Superior e como ambas refletem mudanças na sociedade é uma forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino. Para tanto, entra em cena programas de avaliação.

A avaliação necessita ser um processo capaz de vincular a dimensão formativa a um projeto de sociedade, comprometido com a igualdade e com a justiça social: “deve incorporar, além da dimensão cognitiva, as perspectivas críticas das funções da Educação Superior dentro do contexto nacional e internacional.” (Brasil², 2007, p. 87). Para Harvey e Knight¹ (1996), dados oriundos de avaliação podem apoiar as tarefas de aprendizagem e a avaliação tem o poder de reforçar metas de transformação bem como subvertê-las completamente.

Nessa direção, propostas à avaliação da Educação Superior brasileira foram criadas ao longo das últimas décadas. Em 1983 tem-se o PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Cunha^{3,4}, 1997; 2001); em 1985 o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, intitulado Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira. (Brasil⁵, 1985); em 1986 o GERES - Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres⁶, 1986); em 1993 o PAIUB, documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Brasil⁷, 1993); em 1995, o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido como Provão (Brasil⁸, 1995); e, por fim, o SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em 2003 como medida provisória e 2004 como lei (Brasil⁹, 2004).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem sido o norteador de todos os instrumentos de avaliação das Instituições de Ensino Superior – IES de natureza privada e pública no contexto brasileiro atual, e tem por objetivo, “Assegurar o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior.” (Brasil¹, 2007, p. 103).

As Instituições de Educação Superior utilizam as informações oriundas do SINAES como forma de orientação acerca da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; os órgãos governamentais utilizam para orientar políticas públicas; os alunos, os pais e público em geral podem utilizar para orientar e auxiliar na tomada de decisões quanto à realidade das instituições e dos cursos.

O SINAES compreende 10 dimensões de avaliação com seus respectivos grupos de indicadores e indicadores mais específicos. Em destaque, neste artigo, a dimensão nove de avaliação frente às políticas públicas de atendimento ao estudante, diferencial este a ser destacado neste estudo, uma vez que os demais programas de avaliação da Educação Superior brasileira não apontavam políticas específicas voltadas aos estudantes, tais como as apresentadas na dimensão nove, cujos indicadores constam no quadro 1:

DIMENSÕES DE AVALIAÇÃO	GRUPOS DE INDICADORES	INDICADORES
------------------------	-----------------------	-------------

9. Políticas de atendimento aos estudantes.	9.1 Programa de apoio ao desenvolvimento acadêmico do discente; 9.2 Condições Institucionais para os discentes; 9.3 Egressos	9.1.1 Programas de apoio ao discente; 9.1.2 Realização de eventos científicos, culturais, técnicos e artísticos; 9.2.1 Facilidade de acesso aos dados e registros acadêmicos; 9.2.2 Apoio à participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção discente; 9.2.3 Bolsas acadêmicas; 9.2.4 Apoio e incentivo à organização dos estudantes; 9.3.1 Política de acompanhamento do egresso; 9.3.2 Programas de educação continuada voltados para o egresso.
---	--	--

Fonte: Sinaes10, 2009, p. 181.

Observa-se entre os grupos de indicadores o referente aos *Egressos, cujos indicadores específicos referem-se a políticas de acompanhamento do egresso e a programas de educação continuada voltados para o egresso.*

Acompanhar e ouvir os egressos universitários constitui-se em medidas diretas de avaliação do desempenho institucional. Resultados de pesquisas envolvendo egressos são utilizados para diversos propósitos, tais como planejamento acadêmico, estabelecimento de objetivos, de orçamentos, identificar áreas problemáticas e firmar um compromisso público de melhoria (Ewell¹¹, 2005).

Ouvir os egressos permite perceber como está sendo o retorno do investimento realizado por eles, do tipo de habilidades e conhecimentos desenvolvidos, obter informações como a satisfação com a formação e outras experiências educacionais, bem como com a colocação no mercado de trabalho.

De acordo com Ewell¹¹ (2005), pesquisas nos Estados Unidos envolvendo egressos é uma longa tradição. Ainda nos anos 60, elas eram comuns como forma de captação de recursos e de avaliação. Segundo esse autor, os egressos têm forte potencial como gentes de mudança, fato este da existência de inúmeras pesquisas envolvendo empregadores e a percepção dos mesmos acerca dos egressos, das habilidades desenvolvidas na faculdade e a atenção aos egressos de determinadas IES. Desse modo, acompanhar o egresso e saber como e onde ele se encontra após a faculdade é uma forma de instituição perceber seu potencial dentro do mercado de trabalho.

Estudos no Brasil envolvendo egressos são recentes (Felicetti^{12,13,14,15}, 2011; 2012; 2014a; 2014b; Costa¹⁶, 2012; Andriola¹⁷, 2014) e um bom número deles são oriundos de teses e dissertações. Os trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação no Brasil apresentam diferentes abordagens, como por exemplo, egressos do sistema prisional, egressos da área da saúde entre outros. Alguns estudos começam a aparecer envolvendo egressos dos cursos de licenciatura. Nesta direção, o estudo aqui apresentado pretende verificar como a temática envolvendo egressos dos cursos de Licenciatura vem sendo estudada nos programas de Pós-Graduação brasileiros. Para tanto, apresenta-se um levantamento realizado no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, envolvendo egressos.

Na sequência desta introdução, segue a metodologia utilizada na elaboração deste trabalho, a análise dos dados, as considerações finais e as referências que fundamentaram o estudo.

¹ Todas as dimensões e seus indicadores em: SINAES10, 2009, p. 175-181.



Metodologia

A metodologia usada na elaboração deste artigo foi de cunho qualitativo, com objetivo exploratório e teve como procedimento técnico uma pesquisa bibliográfica. Esta, segundo Gil18 (1991) constitui-se como sendo uma pesquisa elaborada a partir de material já publicado, em foco aqui teses e dissertações disponibilizadas no banco de teses da CAPES. Romanowski e Ens19 (2006, p.39) apontam vários benefícios do estudo bibliográfico ao campo educacional, entre eles: “[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores”.

Deste modo o objetivo exploratório justifica-se diante do investigado neste trabalho, ou seja, pretendeu-se aqui verificar como a temática envolvendo egressos dos cursos de licenciatura vem sendo estudada nos programas de Pós-Graduação brasileiros. Segundo Silva e Menezes20 (2001), o objetivo exploratório proporciona maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Por fim justifica-se o cunho qualitativo devido à análise textual realizada nas teses e dissertações envolvendo a temática ‘egressos’ da Educação Superior.

Através de uma Busca Avançada do banco de dados da CAPES, optou-se pela pesquisa com o descritor - egressos- no campo palavras-chave, sem restrição de período.

Como resultados foram encontrados 38 trabalhos entre teses e dissertações, sendo 28 pesquisas em nível de Mestrado Acadêmicos, 7 de Mestrado Profissional e 3 pesquisas de Doutorado que permearam os anos de 2010² até a data da consulta (13 de fevereiro de 2015). A partir da leitura dos resumos, selecionamos os trabalhos que tratavam sobre a temática “egressos de cursos de licenciatura” para análise de seus achados conforme apresentamos a seguir.

Análise

Na análise realizada mapearam-se algumas características relevantes quanto à região, categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior onde foram desenvolvidos os trabalhos, e o curso dos egressos, foco neste estudo.

Das 38 pesquisas encontradas, 28 correspondiam a Mestrado Acadêmicos, 7 de Mestrado Profissional e 3 pesquisas de Doutorado. Do total de pesquisas rastreadas, apenas 26 foram localizadas na íntegra para análise.

De acordo com o apresentado na tabela 1, a maioria das IES onde foram realizadas as pesquisas são instituições Públicas com 26 produções (68,4%), enquanto que as instituições privadas totalizam 12 pesquisas (31,6%). Quanto as produções por região, a maior concentração encontra-se na região Sudeste com 19 pesquisas (50%), seguida da região Sul com 9 (23,7%), depois a região Centro-Oeste com 6 (15,8%), seguida da região Nordeste com 3 (7,9%) e por último com apenas uma produção (2,6%) a região Norte.

Tabela 1 – Região e categoria administrativa das Instituições de Educação Superior onde foram realizados os trabalhos.

REGIÃO	Categoria administrativa	F. (%)	Total F. (%)
NORTE	Privada	0(0)	1 (2,6)
	Pública	1(2,6)	
NORDESTE	Privada	0 (0)	3 (7,9)
	Pública	3 (7,9)	
SUDESTE	Privada	6 (15,8)	19 (50)
	Pública	13 (34,2)	
SUL	Privada	5 (13,2)	9 (23,7)
	Pública	4 (10,5)	
CENTRO-OESTE	Privada	1 (2,6)	6 (15,8)
	Pública	5 (13,2)	
TOTAL	Privada	12 (31,6)	38 (100)
	Pública	26 (68,4)	

Fonte: Elaboração com base no banco de teses da CAPES

² Utilizou-se o período compreendido entre 2010 e 2015 devido à restrição do banco de dados da CAPES. As buscas realizadas neste repositório restringem-se aos resultados das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos.

Dos 38 trabalhos encontrados, apenas 26 foram localizadas na íntegra para análise. A partir da leitura dos resumos das 38 pesquisas identificou-se que 7 (18,4%) tratavam sobre egressos do sistema prisional, outras 17 tinham como sujeitos de pesquisas egressos de diferentes Programas de Mestrado, ou seja, 6 (15,8%) egressos da Pós-graduação, 2 (5,3%) egressos de cursos de Especializações, 1 (2,6%) da Educação de Jovens e Adultos, 4 (10,5%) de Cursos Técnico e 4 (10,5%) de Programas de Treinamento (P.T.), não relacionados, desse modo, com egressos de cursos de licenciatura. Dos 14 trabalhos restantes, que tratavam sobre egressos de Graduação, 5 (13,2%) tinham como sujeitos de investigação egressos dos cursos de licenciatura, os 9 (23,7%) restantes contemplavam egressos de cursos da área saúde, da administração entre outros. Tais informações podem ser observadas na tabela 3.

Tabela 3- Egressos sujeitos de investigação.

<i>Strictu Senso</i>		<i>Latu Senso</i>		Educação Superior		Ensino Médio		Sistema	P.T	Total
Mestrado	Doutorado	Especialização	Licenciatura	Não Licenciatura	Técnico	PROEJA	prisional			
Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%	Fr.%
6(15,8)	0	2(5,3)	5(13,2)	9(23,7)	4(10,5)	1(2,6)	7(18,4)	4(10,5)		38

Fonte: Elaboração com base no banco de teses da CAPES

Deste modo, a leitura na íntegra e análise textual deteve-se nos 5 trabalhos que trataram especificamente de egressos dos cursos de licenciatura, a saber: uma pesquisa na área da Educação Física, uma na área da Pedagogia, uma na área de Ciências Biológicas, uma tratando de diversas licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, História e Letras – Português/Inglês e Português/Literatura) e por fim uma que tratava de licenciatura em Matemática. As pesquisas que tratavam dos egressos de licenciatura dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Matemática tiveram uma abordagem metodológica qualitativa, os outros dois estudos apresentaram metodologia mista, ou seja, utilizando-se tanto da metodologia qualitativa como da quantitativa.

Da leitura realizada na íntegra aos 5 trabalhos, os quais todos são resultados de Mestrado Acadêmico em Educação, apontam-se os achados a seguir.

A pesquisa desenvolvida por Uliana21 (2011), em sua dissertação, trata-se de um estudo de caso qualitativo e quantitativo. A autora analisa a formação inicial e as áreas de atuação dos egressos do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso. O estudo busca, também, uma relação entre a licenciatura e o bacharelado nessa área e a compreensão sobre a falta de professores de Ciências Biológicas no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada através de análise documental, questionário constituído em três partes: caracterização dos egressos, formação e atuação e, entrevista semiestruturada com parte dos egressos que responderam o questionário. Dentre os sujeitos participantes desta pesquisa houve o predomínio de mulheres, correspondendo a 73% (180) do universo pesquisado e 67 (27%) homens. A autora verifica que o curso oferece uma formação “híbrida”, ou seja, tem seus objetivos voltados para a formação de biólogos e de professores. Observa que os egressos percebem a formação pedagógica sendo desenvolvida no curso como frágil, onde o ponto forte apontado por eles foi a formação voltada para a pesquisa. A experiência na iniciação científica aparece relevante entre a maioria dos respondentes, o que pode estar relacionado ao fato de muitos deles estarem cursando uma pós-graduação, especialmente no âmbito *strictu sensu*.

Ainda aponta Uliana21 (2011) que mesmo sendo criticada pela falta de articulação com as questões pedagógicas, a formação oferecida tanto para biólogo como para professor é considerada boa pelos egressos. Dos egressos participantes da pesquisa 37 (64%) estavam trabalhando em 2010. Destes, 40% estavam atuando como professores, 27% trabalham como biólogos,



23% atuam em outras áreas e, 9% atuam concomitantemente como biólogos e professores. Para a autora o estudo mostra que para ambos os casos, biólogos ou professores, o mercado de trabalho não parece atrativo para os egressos, pois os salários e as condições de trabalho são precários, principalmente quando se trata da docência em instituições públicas de ensino. A insatisfação salarial aparece não somente entre os que atuam no magistério, mas também entre os atuantes em outros campos. Os egressos observam que a profissão professor é desvalorizada e desrespeitada por parte da sociedade de modo geral, que não há incentivo e condições adequadas de trabalho. E alguns deles afirmam que a falta de autonomia é, também, um fator negativo da profissão professor. A autora conclui que os baixos salários e a precariedade das condições de trabalho explicam a não atratividade dos egressos ao exercício da docência e entende que a questão da falta de profissionais no magistério só pode ser resolvida com políticas públicas que valorizem o trabalho docente.

A dissertação de Silva²² (2012) possui uma abordagem qualitativa pautada em estudo de caso, no qual foram realizados um questionário inicial e entrevistas exploratórias. A pesquisa buscou analisar a trajetória profissional de egressos do curso de licenciatura em Matemática de uma Universidade Privada de São Paulo, traçando o perfil dos mesmos, a trajetória acadêmica e as razões da escolha pelo curso. A autora observa que os egressos possuem uma admiração pelos professores que tiveram, mas a maioria dos entrevistados não estava atuando como professor quando da pesquisa. Do total de 21 egressos que responderam o questionário, 9 (42,9%) estavam trabalhando como professor, os demais distribuíram-se em outras áreas não relacionadas ao magistério. A autora também destaca a satisfação da maioria dos pesquisados com sua atuação profissional. Destaca-se ainda que dos 9 egressos que atuam no magistério 8 (88,9%) são mulheres. A pesquisa também aponta que os egressos buscam elevar seu conhecimento com cursos de aperfeiçoamento. Dos 21 sujeitos pesquisados, 18 estão satisfeitos com a carreira, sendo que desses, 10 atuavam em outras áreas sem relação com o magistério e os outros 8 estavam lecionando. Dos sujeitos participantes da pesquisa muitos buscavam o curso de bacharelado em Matemática, mas como a universidade não oferecia, acabaram ingressando na licenciatura e, durante a realização do curso pensavam em atuar como professor, mas foram atraídos por outras ofertas de trabalho. Isso ocorreu por razões como remuneração, benefícios e outras vantagens. Conclui a autora que a atual imagem do magistério, caracterizada pela desvalorização social, a condição dos alunos e das escolas parece assustar os egressos ao exercício da docência. O fato de o egresso já estar atuando em outra área no momento da conclusão do curso é outro fator apontado pela autora como agravante na decisão em relação ao exercício do magistério.

O estudo de Pita²³ (2011) apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo tendo como sujeitos participantes egressos de um curso de Pedagogia, formados entre 2007 e 2010. A autora usou um questionário dividido em perguntas abertas e fechadas. Estas abordavam o perfil sócio-demográfico dos participantes da pesquisa, o perfil escolar da família e do egresso, questões para identificar o perfil cultural do sujeito e questões para identificação do perfil profissional dos mesmos. Foram enviados 100 questionários pela autora que faz parte do quadro docente da Instituição, dos quais 46 retornaram preenchidos. O estudo apresenta como objetivo caracterizar, segundo a origem socioeconômica e cultural, os egressos do curso de pedagogia de uma IES privada de baixa classificação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e na avaliação institucional do Ministério da Educação (MEC). Segundo Pita²³ (2011) a pesquisa também buscou identificar onde trabalham os egressos e analisar, via salário recebido, se há relação entre a atuação profissional dos egressos, sua formação e prestígio da instituição.

Analisando os dados coletados na pesquisa, a autora identificou que todos os sujeitos respondentes são do sexo feminino. Após análise das respostas, Pita²³ (2011) concluiu que o Curso de Pedagogia não garantiu ascensão social ou econômica para seus egressos na sociedade, mas agregou valor simbólico ao diploma pelo prestígio familiar, uma vez que em muitos casos o sujeito era o primeiro membro da família (comparando-se a formação dos esposos, pais e avós) a concluir o Ensino Superior.

Dos egressos participantes da pesquisa de Pita²³ (2011), a maioria está atuando na área educação, correspondendo a 42 (91,3%), das quais 38, ou seja, 82,6% do total de respondentes atuavam como professoras. A autora também constata que a maioria das egressas, isto é 28 (60,9%) delas já estavam cursando uma pós-graduação quando da realização da pesquisa. A autora também identificou a preocupação com a formação dos filhos das egressas demonstrando que a visão sobre o conhecimento modificou a tradição familiar que outrora considerava a educação como segundo plano, conforme cultura dos seus pais e avós.

Coelho²⁴ (2011) apresenta uma pesquisa que objetivou investigar a aprendizagem profissional em fase inicial da docência do profissional em Educação Física. Para tanto, utilizou de uma abordagem qualitativa interpretativa, onde a coleta de dados deu-se a partir de um conjunto de narrativas. Os sujeitos desta pesquisa são cinco professores (um homem e quatro mulheres) egressos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física em início de carreira docente que atuavam no magistério da Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de Cáceres (MT), no ano de 2010, mas que obtiveram seus diplomas no segundo semestre de 2009. O conjunto de narrativas constituiu-se de três momentos distintos: no primeiro foi usado a entrevista narrativa; no segundo, foram utilizados os trabalhos de conclusão de Curso (TCC) para que se pudesse mostrar dados sobre a aprendizagem profissional na formação inicial; no terceiro, usaram-se situações-problemas, criadas a partir das dificuldades encontradas pelos sujeitos na prática da docência. Com as respostas obtidas, o Estudo de Coelho²⁴ (2011) concluiu que os professores em início de docência têm dificuldade em ressignificar os conhecimentos adquiridos durante o Curso à prática docente e que o início da carreira teve importância fundamental na aprendizagem profissional desses professores. Sugere que se deva valorizar práticas formativas no início do trabalho docente para ajudar o profissional a ser mais autônomo e eficiente.

Fernandes²⁵ (2011) apresenta uma pesquisa de Mestrado, de abordagem metodológica quantitativa e qualitativa, utilizando-se de questionários on-line e entrevistas³ semiestruturadas por e-mail como instrumentos para coleta de dados com egressos no período de 2005 a 2010 oriundos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores (FFP) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foram coletados dados de 428 questionários on-line e 21 entrevistas por e-mail. Entre os sujeitos pesquisados, 301 (70,3%) eram do sexo feminino e 127 (29,7%) do sexo masculino, 339 (79,2%) possuíam entre 20 e 30 anos quando concluíram o curso e apenas 122 (28,5%) entraram pelo sistema de cotas.

O estudo de Fernandes²⁵ (2011) teve por objetivo investigar a situação ocupacional dos egressos após o término do curso, os benefícios advindos com a titulação, índice de aprovação em concursos públicos, a inserção profissional nas redes educacionais e a realização de cursos posteriores (Pós-graduação). Além disso, pretendeu conhecer a opinião dos egressos sobre os cursos realizados na FFP, detectando pontos fortes e fragilidades, avaliando as contribuições e impactos do processo formativo acadêmico no âmbito profissional, pessoal e social.

Segundo a análise de Fernandes²⁵ (2011), os egressos da FFP pesquisados, tiveram uma rápida absorção profissional no mercado de trabalho (409 sujeitos, ou seja, 95,56%), em sua maioria (69,6%) na área educacional e em grande parte na rede pública (54,9%) apresentando boas perspectivas profissionais apesar da insatisfação com a baixa remuneração. Verificando as atividades de formação continuada, mais da metade dos alunos pesquisados estavam realizando ou já haviam realizado outros cursos, de pós-graduação ou nova graduação.

Os egressos pesquisados reconhecem a FFP como uma etapa importante para o processo de formação, acreditando na importância de serem professores reflexivos e pesquisadores de sua própria prática e sinalizam algumas dificuldades iniciais de adaptação à realidade escolar. Avaliaram positivamente o curso, os professores e as disciplinas cursadas e apontaram algumas fragilidades da FFP, tais como o grande número de professores contratados e suas implicações,

³ Informação apresentada pela autora: "Após muitas leituras e conversas com a orientadora e com os colegas do grupo de estudo, consideramos como melhor opção a realização das entrevistas por e-mail, sugestão compartilhada e acolhida pelas professoras que participaram da Banca de Qualificação." (FERNANDES, 2011, p.86).



os horários que não favorecem aos alunos trabalhadores, pequeno número de bolsas para graduação, problemas na infraestrutura e falta de integração com as escolas do município.

Considerações finais

Um aspecto relevante nas investigações acadêmicas é a preocupação sobre a relação entre a formação inicial do docente na Educação Superior e o mercado de trabalho. Um dos quesitos na atualidade globalizada é esse nível de ensino atuando como uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento de uma nação. A Educação Superior possui, portanto, um papel transformador na sociedade.

Nesta direção, lançar olhar para os egressos da Educação Superior, em especial aos licenciados, permite perceber a qualidade do ensino e da aprendizagem recebida por eles enquanto alunos, o grau de satisfação dos mesmos com a educação recebida e seus reflexos na sociedade.

Este estudo procurou verificar como os egressos de cursos de licenciatura estão sendo estudados nas pesquisas acadêmicas nos programas de Pós-graduação, e busca no banco de dados da CAPES remeteu a 38 trabalhos publicados que utilizaram a palavra, “egressos”, como uma de suas palavras-chave. Desses, apenas cinco tratavam de estudos envolvendo egressos de cursos de licenciatura, os quais possibilitaram um conjunto de dados que indicam a necessidade de estudos mais abrangentes.

Entre os resultados encontrados observamos um alto percentual de egressos atuando na área de formação, embora a baixa remuneração parece como fator de desmotivação ao exercício da profissão. O fator econômico é um limitador da ascensão social, esse parece ser um dos motivos para que alguns egressos tenham optado pela inserção no mercado de trabalho em atividades mais lucrativas. Fatores como a baixa remuneração, a desvalorização social do professor são aspectos que não atraem os egressos para o mercado de trabalho na área da educação. O desrespeito ao profissional da educação e a desvalorização social do papel do professor na sociedade ficam evidentes em todas as pesquisas.

Quanto à satisfação dos egressos, com a formação inicial, observa-se em duas pesquisas, a dificuldade dos graduados de adaptarem os conhecimentos universitários adquiridos à prática docente, gerando frustrações profissionais. Em outras duas pesquisas, os egressos demonstraram satisfação e reconhecimento da sua formação para a pesquisa no decorrer da licenciatura, o que pode explicar o fato de muitos deles cursarem uma pós-graduação.

Chama a atenção que há uma busca e investimento na formação continuada pelos egressos que estão atuando na educação. No total dos estudos analisados aparece em quatro pesquisas essa preocupação, o que mostra a contínua qualificação profissional. Este fenômeno sobre as dificuldades de relacionar os conhecimentos adquiridos nas IES e os desafios da prática docente pode explicar a busca de aprimoramento profissional.

Destaca-se que em todas as pesquisas analisadas, há uma predominância de mulheres que atuam no magistério. Fica evidente no estudo a presença predominantemente do sexo feminino da docência.

Destaca-se, ainda dentro da discussão sobre os egressos dos cursos de licenciatura, que não podemos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação inicial, a construção contínua da profissionalidade e as condições de trabalho para a concretização do trabalho educacional. Diante dos achados neste estudo, pode-se conjecturar que uma formação inicial de qualidade (formação e ação prática) em cada IES necessita ser integrada, reflexiva e planejada entre todos os educadores que atuam na formação de professores. Outro aspecto relevante no estudo foi de que são essenciais as condições adequadas de trabalho no campo educacional. São fatores que repercutem nas decisões profissionais, nas práticas educacionais e na identidade profissional dos que estão atuando e atuarão na área educacional. São fatores fundamentais na formação e atuação dos licenciados pelas IES.

Os estudos das dimensões formativas dos egressos são importantes contribuições para os

programas de qualidade na Educação Superior e para o processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, acredita-se de que o mapeamento, a análise e as interpretações dos estudos já realizados são e foram instrumentos eficazes para a avaliação, reavaliação e a viabilização de novos projetos formativos na área de formação de professores.

Os dados iniciais da pesquisa realizada até o presente momento já possibilitam reflexões para o campo formativo nas IES. Entendemos assim, que há muito campo de pesquisas a ser desenvolvido no que concernem aos egressos dos cursos de licenciatura. O grupo de pesquisadores nessa primeira etapa aponta a necessidade de expandir a procura no referido banco de dados, usando o mesmo descritor em âmbito maior, como no título, por exemplo, com o objetivo de obter maior quantidade de pesquisas educacionais sobre o tema. O estudo possibilitou dados iniciais e reflexões para futuras investigações dentro da temática.

Referências

1. Harvey L, Knight PT. **Transforming Higher Education (Society for Research into Higher Education)**. London: Open University Press, 1996.
2. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Especial de Avaliação SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep, 2007.
3. Cunha L A. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída**. Cad. Pesqui. 1997 jul; 101:20-49.
4. Cunha L A. **Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território**. In: Hélio T. (org.), Universidade em ruínas na república dos professores. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
5. Brasil. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Brasília, 1985.
6. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Geres. Relatório. Brasília: Ministério da Educação. [Internet]. 1986. [acesso em 19 de mar. 2015]; Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>.
7. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. Brasília, 1993.
8. Brasil. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da lei 4.024, de 20/12/1961, e dá outras providências. [Internet]. 1995 [acesso em 19 de mar. 2015]; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm.
9. Brasil. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. [Internet]. 2004 [acesso em 19 de mar. 2015]; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm.
10. Sinaes. **Da Concepção à Regulamentação**. Brasília: INEP/MEC, 2009.
11. Ewell P T. Alumni studies as instruments of public policy. NDIR [Internet]., 2005 [acesso em 12 de mar 2015] (126):19-29. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/%28ISSN%291536-075X>
12. Felicetti V L. Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. 298 f. Rio Grande do Sul. Tese [Doutorado em Educação] - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul; 2011.



13. Felicetti V L. . **Graduados ProUni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados**. Est. aval. educ. [Internet]. 2012 [acesso em 05 de fev 2015]; São Paulo, 23(53): 280-301. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1767/1767.pdf>
14. Felicetti V L. . **Licenciados ProUni: Dificuldades no Percurso Acadêmico e Resultados da Formação**. RIE. [Internet] 2014a [acesso em 12 fev 2015]; 64(1): 2-10. Disponível em: <http://www.rioei.org/index.php>
15. Felicetti V L. . **Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica**. BDEP - Rev. bras. Estud. Pedagog. [Internet] 2014b [acesso em 21 mar de 2015]; Brasília, 95(241): 526-543. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP>
16. Costa F S. **O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. 201 f. São Paulo. Tese [Doutorado em Educação: Currículo] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2012.
17. Andriola, W B. **Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais**. Educ. rev. [Internet]. 2014 [Acesso em 19 de mar 2015]; (54): 203-220. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36720>.
18. Gil A C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.
19. Romanowski J P, Ens R T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. *Revista Diálogo Educacional*. [Internet] 2006 set-dez [acesso em 12 jan 2015] v.6, (19): p.37- 50. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>
20. Silva E L, Menezes E M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC; 2001.**
21. Uliana E R. **Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009**. 2011. 165 f. Mato Grosso. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Mato Grosso; 2011.
22. Silva D. **O curso de Licenciatura em Matemática da PUC/SP e a trajetória educacional de seus egressos (2005-2010)**. 2012. 107 f. São Paulo. Dissertação [Mestrado em Educação Matemática] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2012.
23. Pita T J. **Destino social de alguns egressos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada com baixa avaliação no Ministério da Educação (2007-2011)**. 2011. 83 f. São Paulo. Dissertação [Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2011.
24. Coelho F P. **A aprendizagem dos professores de Educação Física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas**. 2011. 112 f. Mato Grosso. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Mato Grosso; 2011.
25. Fernandes G B L. **Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. 2011. 157 f. Rio de Janeiro. Dissertação [Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais] - Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2011.

Integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na práxis do corpo docente

* Prof^a Mestra Sílvia Regina Abreu Leal, LEAL, SRA
* Prof^a Dra Adriana Justin Cerveira Kampff, KAMPFF AJC

Resumo

O projeto aborda os níveis de apropriação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) por parte dos professores da Rede Verzeri (RV), com base no documento de Padrão de Competências em TIC para Professores (UNESCO, 2009). A investigação mapeou as ferramentas e os recursos disponíveis no Portal denominado Educacional (E) que favoreciam a inovação e a construção do conhecimento; analisou a utilização dos ambientes virtuais e investigou como a Abordagem de Criação do Conhecimento potencializavam a criação e o planejamento das novas relações da práxis pedagógica. Pesquisas quantitativa e qualitativa, baseadas na triangulação de dados, consolidaram os seguintes resultados: 41,20% do corpo docente encontrava-se em fase de alfabetização tecnológica; do percentual de 58,80% restantes, 28,76% estava na abordagem de Alfabetização em Tecnologia, 18,86% no Aprofundamento do Conhecimento e 11,18% na Criação do Conhecimento. Este projeto permitiu uma melhor compreensão do padrão de competência em TIC dos professores e a verificação de como as ferramentas online favoreciam a inovação e a construção do conhecimento.

Palavras-chave: competências docentes, tecnologias educacionais, TIC.

1. Introdução

A integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no contexto escolar tem suscitado muitos desafios como, também, muitas oportunidades de repensar e melhorar a educação.

Quem considera que a aprendizagem se baseia na troca e na cooperação, no enfrentamento de riscos, na elaboração de hipóteses, no contraste, na argumentação, no reconhecimento do outro e na aceitação da diversidade vê nos sistemas informáticos, na navegação pela informação e na ampliação da comunicação com pessoas e instituições geograficamente distantes a resposta às limitações do espaço escolar. (SANCHO, 2006, p. 20)

1.1 Contextualização

Os espaços virtuais de aprendizagem oportunizam a integração dos diferentes atores e promovem a mudança pedagógica, refletindo, assim, na melhoria dos ambientes educativos. A

* UNISINOS (Universidade do Vale do Rio do Sinos)



utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem demanda novos papéis, novas estratégias da prática docente e exigem, além da formação pedagógica, momentos de capacitação para uso das TIC. Muitos são os desafios que permeiam o contexto educacional, alguns professores já utilizam a tecnologia, outros, porém, precisam ainda incorporar conceitos e desenvolver competências em TIC que favoreçam a inovação e a construção do conhecimento na sua práxis pedagógica. Nesse sentido, este projeto evidencia a necessidade do enfrentamento deste desafio, ou seja, a investigação dos níveis de apropriação das TIC pelos professores da Rede Verzeri (RV), com base no Projeto “Padrão de Competências em TIC para professores¹ (ICT-CST)”.

1.2 Problema

Quais os níveis de apropriação das TIC por parte dos professores da RV tendo como base o documento de Padrões de Competência em TIC para professores (UNESCO, 2009)?

1.3 Objetivo Geral

Investigar os níveis de apropriação das TIC por parte dos professores da RV, com base no documento de Padrões de Competência em TIC para Professores (UNESCO, 2009). Para tanto, considerar-se-á o conhecimento e utilização, nas práticas docentes, dos recursos disponíveis no Educacional adotado pela RV.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Analisar como os ambientes virtuais são utilizados no suporte aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas da RV.
- Mapear quais as ferramentas e recursos disponíveis no Educacional favorecem a inovação e a construção do conhecimento.
- Investigar como a abordagem de criação do conhecimento, conforme os Padrões de Competências em TIC para professores da UNESCO potencializa a criação e o planejamento das novas relações da práxis pedagógica.

2. Tecnologias da informação e da comunicação na educação

Nos tempos atuais, o conhecimento e a comunicação passam a ser expressos e vivenciados em um espaço que não existe fisicamente, mas apenas virtualmente, denominado de ciberespaço. Este conceito é explorado e discutido por inúmeros autores que caracterizam este termo a partir de diversas concepções.

Este termo, para Lévy (1999, p.17) é definido como:

Ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas, também, o universo oceânico de informações que ela abriga assim como os seres que navegam e alimentam esse universo.

Nesta mesma perspectiva, Corrêa (2005) afirma que estes espaços são potencializados com o surgimento de comunidades delineadas em torno de interesses comuns, de traços de identificação. Seguindo esta linha de pensamento, Lemos (2004, p.128) assim o define:

É um espaço sem dimensões, um universo de informações navegável de forma instantânea e reversível. Ele é, dessa forma, um espaço mágico, caracterizado pela ubiquidade, pelo tempo real e pelo espaço não-físico. Estes elementos são característicos da magia como manipulação do mundo.

O ciberespaço vem implantando muitas mudanças que refletem diretamente na escola, tanto na concepção de saberes e na socialização do conhecimento como, também, de forma especial, no comportamento de todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No ciberespaço, destaca-se o fluxo de informações, onde o conhecimento passa a ser impulsionado mediante a utilização de um gama de ferramentas. Estes espaços são explorados através de textos, de sons, de imagens, de vídeos, de redes sociais, de conteúdos multimídias, de fóruns, de projetos colaborativos, entre outros. Afirma Lévy (1999) que os estilos de relacionamentos são encorajados quase independentes dos espaços geográficos e da coincidência dos tempos, permitindo que grupos interajam, cooperem, coordenem, alimentem e consultem uma memória comum, em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.

Em um ambiente virtual, a velocidade e o compartilhamento de saberes podem ser socializados com todos os atores da comunidade escolar mediante um conjunto de técnicas, de práticas inovadoras, de modos de pensamento e atitudes, exigindo, assim, novas competências e habilidades. O uso dos computadores e da internet, para criar e acessar um território virtual se caracteriza como um instrumento informativo e de aprendizagem presente em grande parte das instituições de ensino.

Os cenários, as relações e as interações, neste caráter de virtualização geral, são oportunizados no ciberespaço, multiplicam-se nas redes móveis, tornando-se cada vez menos dependentes de lugares fixos, determinados. A comunicação, assim, ultrapassa os espaços e os limites da sala de aula. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) ressalta que até as classes separadas pelo oceano podem se comunicar, trocar correspondência várias vezes ao dia, para isso bastando uma conexão a um servidor de internet.

Diante destas exigências, o trabalho com a tecnologia requer, cada vez mais, novas funções cognitivas que são potencializadas mediante as formas de acesso à informação, aos estilos de raciocínio e de conhecimento. A utilização das tecnologias educacionais se incorpora, cada vez mais, nas salas de aulas com ferramentas de aprendizagem, possibilitando, assim, a transição de um ensino fragmentado a uma abordagem mais integradora e dinâmica. Neste contexto exige-se, então, um conhecimento específico para a utilização das ferramentas, tanto para o professor como para o aluno, caso contrário, poderá haver prejuízo no desempenho e na execução das atividades propostas. Nessa perspectiva, afirma Perrenoud (2000, p.173):

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus limites e perigos, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-la de modo bastante marginal.

O conhecimento do professor em relação à utilização das tecnologias é fundamental e indispensável e, para isso, é necessário que ocorra uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, conforme afirma Lévy (1999, p. 173): “A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a aprendizagem cooperativa”. O professor, que faz uso do ambiente virtual, tem a oportunidade de aprender junto com o aluno, atualizar seus saberes, adquirir novas competências pedagógicas, centrando suas atividades no acompanhamento e na gestão das aprendizagens.

Segundo Lévy (1999), o professor que antes era um simples fornecedor de conhecimento, neste contexto, passa a ser um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Estas mudanças tornam-se evidentes, pois a utilização dos recursos tecnológicos exige do professor o domínio da linguagem informacional e conhecimento dos meios de comunicação e das multimídias. As práticas, assim, se modificam e se direcionam para uma nova postura em sala de aula, fazendo com que os conteúdos ultrapassem os limites da instituição educacional.

1 Obra original - ICT competency Standards for teachers: implementation guidelines, version 1.0. Paris: UNESCO, 2008.



Sua atividade será centralizada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem de personalizados percursos de aprendizagem, etc. (LÉVY, 1999, p.173).

A sala de aula, neste ambiente virtual, passa a ser um espaço de interação entre todos os atores do contexto educacional. O diálogo, então, passa a ser pautado na aprendizagem cooperativa, oportunizando, assim, a construção coletiva de significados para a construção de saberes. Neste ambiente, os alunos passam a aprender e a vivenciar experiências inovadoras e o professor torna-se um mediador neste ambiente de convivência, possibilitando a integração e a expressão de opiniões de todos os participantes.

As inúmeras possibilidades sobre a questão da integração da tecnologia nos ambientes educativos exigem momentos de formação contínua e de formação alternativa para aquisição das competências necessárias ao exercício da atividade profissional do professor. A profissionalização é definida como uma transformação estrutural, que Perrenoud (2000) define como uma aventura coletiva.

Lévy (1999) afirma que a formação não se efetiva somente pela soma de iniciativas pessoais, mas exige, também, que os poderes públicos contemplem programas de formação elementar de qualidade; permitam o acesso aberto e gratuito a pontos de entrada no ciberespaço; regulamentem e motivem uma nova economia de conhecimento onde cada indivíduo, cada grupo, cada organização agregue ferramenta de aprendizagem ao serviço e ao percurso de formação contínua e personalizada.

3. Perspectivas de formação de professores para a integração de tic em sala de aula

Atualmente, não se pode pensar em uma educação do futuro sem pensar em todas as mudanças que deverão acompanhar este novo cenário. Investimentos na tecnologia e na informação como, também, a integração dos recursos tecnológicos em sala de aula são grandes passos para buscar aproximação deste ideal de educação, porém, são insuficientes, pois não garantem um ensino de qualidade se não acompanhados de momentos de formação do corpo docente. Esta constatação traz à tona um questionamento muito importante:

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Felizmente, em contrapartida a esta afirmação, o autor Lévy (1999) acredita que é possível a mudança deste cenário, porém faz-se necessário encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores.

Frente a esta realidade, conforme Lévy (1999), constatam-se três situações que merecem ser analisadas. A primeira diz respeito à renovação dos saberes que se faz primordial para a utilização de novas tecnologias. A segunda refere-se à formação continuada, ou seja, o aprender a aprender, a construção de novos conhecimentos e a maneira como são transmitidos. E por último, a terceira, são as tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas que favoreçam as novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Preparar o professor para o uso das tecnologias abrange, além de tudo, preparar para as novas maneiras de interação, de comunicação, de comportamentos e de relacionamentos. O professor no ambiente virtual poderá criar novos espaços de autoria e atuação podendo, assim, ampliar sua rede de relações e de trocas com profissionais de sua área para construção de novos saberes e de novos conceitos.

4. Padrão de competências em tic para professores

Recentemente, a UNESCO apresentou diretrizes específicas que nortearão o planejamento de programas educacionais, como, também, poderão ser utilizadas na formação e na capacitação de professores a partir de competências e habilidades em tecnologia - Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST).

Os objetivos traçados são descritos a seguir:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional possam usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, visando o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhora de outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras através da utilização das TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (UNESCO. Padrões de Competências em TIC para Professores: Diretrizes de Implementação, versão 1.0. 2009. p. 5).

O projeto ICT-CST (UNESCO, 2009, p. 5) busca “criar um vínculo entre a reforma do ensino e o crescimento econômico e desenvolvimento social”, de forma a “melhorar a qualidade da educação, reduzir a pobreza e a desigualdade, aumentar o padrão de vida e preparar os cidadãos de um país para os desafios do século XXI”.

Ao usar o marco de política para um país, será possível avaliar suas políticas no contexto de suas metas presentes e futuras de desenvolvimento econômico e social; estabelecer uma filosofia educacional adequada para relacionar as TIC a outros esforços da reforma do ensino; planejar uma trajetória para vincular essas iniciativas às metas de desenvolvimento econômico e social. Após esses parâmetros, o uso dos Módulos de Competência em TIC para Professores, da UNESCO, visa a planejar formação adequada, que ofereça aos professores as habilidades necessárias para que os objetivos sejam alcançados.

Para tanto, o projeto é dividido em três abordagens:

- *Alfabetização Tecnológica*: aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho, incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo;
- *Aprofundamento do conhecimento*: aumentar a habilidade da força de trabalho para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real;
- *Criação de conhecimento*: aumentar a capacidade da força de trabalho para inovar e produzir novos conhecimentos, e a capacidade dos cidadãos para se beneficiar desse novo conhecimento.

As três abordagens citadas são compostas por seis componentes que incluem o treinamento das habilidades de TIC compostas pela política e visão, currículo e avaliação, pedagogia, uso da tecnologia, organização e administração da escola e desenvolvimento profissional do docente, formando uma matriz.

Cada célula desta “Matriz do ICT-CST da UNESCO” constitui um módulo que é apresentado mediante as metas curriculares específicas e as habilidades dos docentes, conforme figura 3.



Figura 1: Matriz do ICT-CST da UNESCO



Fonte: (UNESCO. Padrões de Competências em TIC para Professores: Módulos de padrão de competência. 2009. p. 5).

O texto do Projeto de Competência em TIC dos professores da UNESCO descreve, assim, a meta política da abordagem de criação de conhecimento: aumentar a produtividade, favorecendo alunos cidadãos e uma força de trabalho permanentemente envolvida com a criação de conhecimento e inovação, beneficiando-se deles e de um aprendizado por toda a vida. Os professores devem elaborar atividades em sala de aula e participar no desenvolvimento de programas que façam essas metas avançarem.

Com intuito de compor este projeto de pesquisa, elegeu-se a forma mais complexa da abordagem denominada “Criação do Conhecimento”. Esta abordagem, além de beneficiar a criação de conhecimento, a inovação e a participação na sociedade de conhecimento, também, ultrapassa as fronteiras das disciplinas escolares em direção a um novo conhecimento e aprendizado pautado na habilidade de colaborar, comunicar, criar, inovar e pensar.

Neste cenário, os professores são os construtores do conhecimento, desenvolvem práticas inovadoras, participam e integram-se em momentos de socialização com seus pares e especialistas sobre a prática do processo de ensino e aprendizagem. Frente aos recursos e ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem, em especial, na plataforma do Educacional utilizada na RV, os professores servem-se e beneficiam-se como apoio às suas práticas tanto para a produção do conhecimento como, também, para um aprendizado colaborativo.

5. Apresentação do caso: Integração das TIC nas escolas da RV

5.1 Os caminhos percorridos

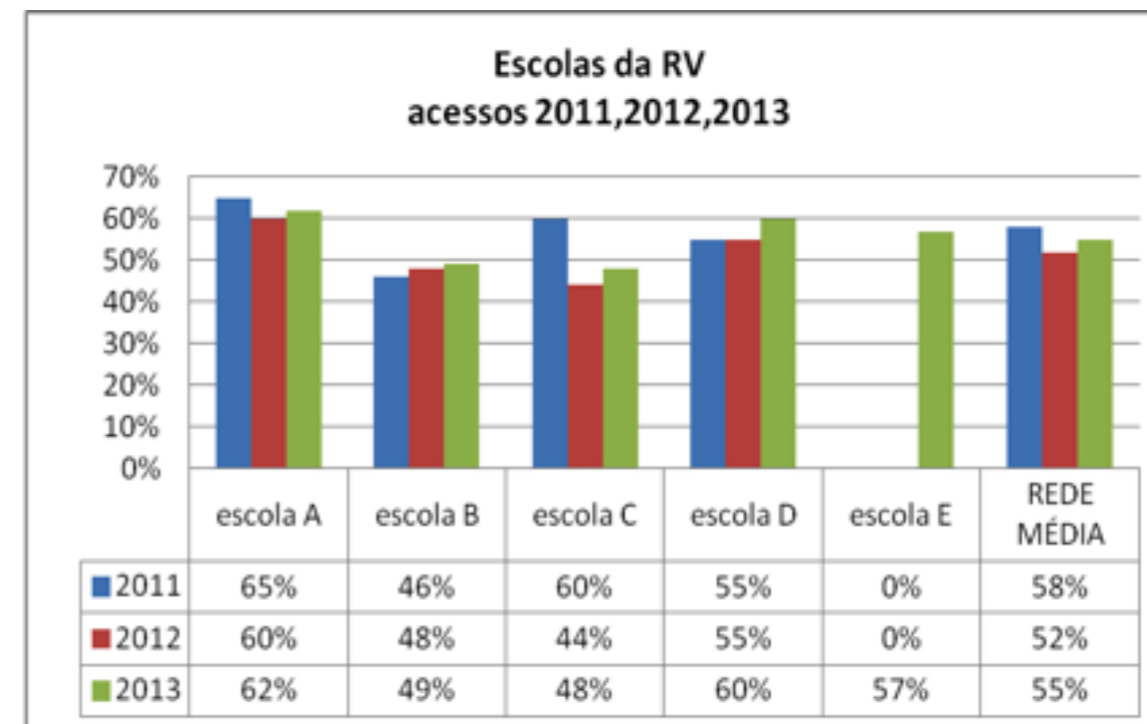
Nos colégios da RV novos sentidos, novas práticas, precisavam ser pensadas, articuladas e ministradas, para a melhoria na qualidade de ensino. Iniciou-se, frente a essa realidade, uma nova caminhada que vislumbrava a integração de recursos tecnológicos em sala de aula. Para tanto, no processo de acompanhamento pedagógico dos colégios da RV, percebeu-se a necessidade do desenvolvimento de novas posturas, de nova maneira de ensinar, de pensar e de aprender de toda a comunidade escolar.

Neste novo cenário, foram desencadeados vários passos para implementação desta nova plataforma acadêmica, visando à integração da comunidade escolar dos cinco colégios da RV. Como primeiro passo, em cada colégio, foi realizada uma reunião com toda equipe pedagógica para esclarecimentos e orientações da nova metodologia e a periodicidade dos momentos de formação continuada que seriam oportunizados no decorrer do ano letivo como, também, as metas de acessos que deveriam ser alcançadas pela comunidade escolar.

5.2 A problemática

Percebeu-se, no decorrer destes inúmeros momentos de formação de professores, que os dados de acesso do Educacional apresentavam disparidade tanto na comparação entre as escolas pesquisadas como, também, no consolidado da RV. Para validar esta afirmativa, apresenta-se abaixo o gráfico anual de todas as escolas, demonstrando esta variação dos percentuais nos três últimos anos, a partir dos relatórios gerais dos acessos.

Acessos dos colégios da RV



Fonte: Relatórios de acessos da RV

O gráfico acima demonstra a oscilação significativa no número de acessos. Apesar de todas as escolas apresentarem os mesmos recursos tecnológicos, percebeu-se diferentes resultados, com exceção da Escola E que adquiriu esta plataforma apenas no ano de 2013. Nota-se, também, que os percentuais de acesso tiveram uma leve queda no ano de 2013 em comparação ao ano de sua implantação em 2011, ou seja, apesar dos inúmeros momentos de capacitação, aparentemente, não obteve crescimento em sua utilização pelos professores.

5.3 As possibilidades

Ao analisar os resultados apresentados, foram percebidas inúmeras possibilidades em que este recurso tecnológico poderia servir de apoio à construção do conhecimento como, também, impulsionar a implementação de práticas inovadoras.

6. Metodologia da pesquisa e procedimentos

A pesquisa quantitativa, no primeiro momento do projeto, foi fundamental por tratar-se de um ambiente escolar conhecido pelo pesquisador como, também, ter acompanhado os momentos formativos dos professores em questão. Este tipo de pesquisa apresentou vários aspectos relevantes que contribuíram para a coleta e análise de dados deste projeto como: reconhecimento de diferentes perspectivas, oportunidade de reflexões e a variedade das abordagens do Projeto de Competências dos professores.

A partir das abordagens contempladas no Padrão de Competências em TIC, foi elaborado um questionário online que contemplou cada componente definido pelas metas curriculares e pelas habilidades elencadas. Este instrumento de pesquisa quantitativa foi respondido por



quatro escolas da RV, de forma online, e oportunizou a identificação dos professores que apresentaram competências definidas na abordagem de criação de conhecimentos.

A escala psicométrica Likert foi utilizada para a tabulação dos dados coletados a partir do nível de concordância ou discordância em relação ao conhecimento e utilização nas práticas docentes dos recursos disponíveis no Educacional. Assim, utilizou-se para esta mediação as categorias dos itens sempre e quase sempre somando-se o número das respostas apresentadas em forma de percentual sobre o total dos 66 (sessenta e seis) professores que participaram da pesquisa quantitativa. Desconsiderou-se as respostas às vezes, por considerar o professor ainda em transição, realizando experimentações e eliminaram-se as categorias raramente e nunca. A visualização e a distribuição das respostas foram demonstradas em gráficos de barras que apresentaram os percentuais das respostas da Pesquisa Quantitativa nas Fases I, II e III.

Como parte integrante do processo de coleta de informações e validação da categoria de criação do conhecimento foram utilizados como material de apoio os relatórios de acessos das ferramentas do Educacional. Estes instrumentos, gerados mensalmente, descreveram, de forma individual, a periodicidade, o número e a identificação de cada ferramenta utilizada e acessada pelos professores das escolas da RV.

7. Análise dos dados

Os resultados das pesquisas foram consolidados baseados na ideia de triangulação. Esta metodologia de análise oportunizou a superação das limitações tanto da pesquisa quantitativa como da pesquisa qualitativa, combinando os diversos métodos, dando-lhes, assim, a relevância necessária.

7.1 Pesquisa Quantitativa

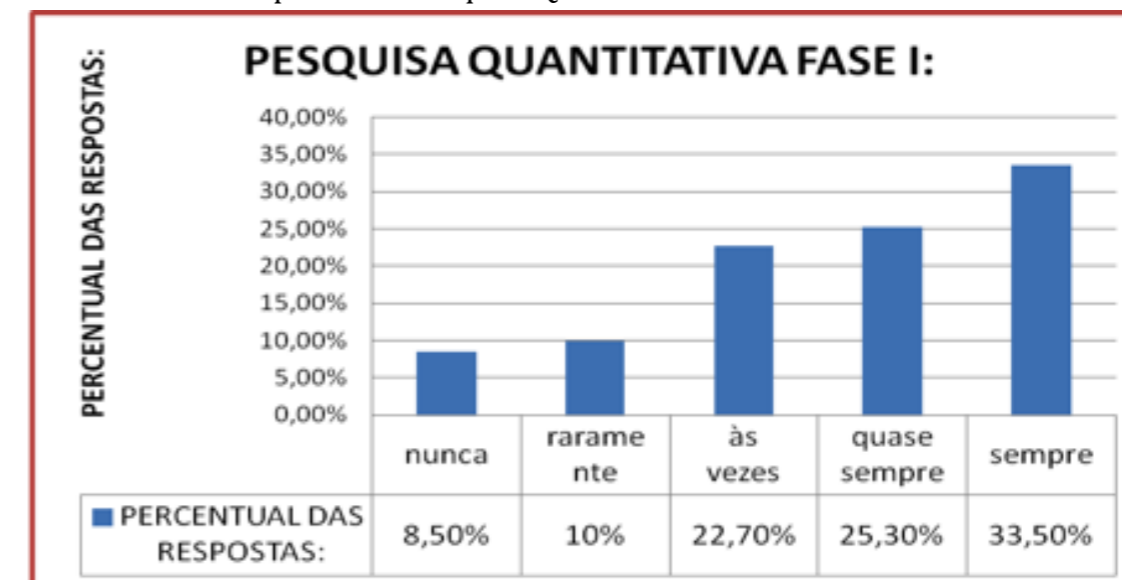
As investigações do conhecimento e da utilização dos recursos disponíveis no Educacional dos professores da RV tiveram como base o documento de Padrões de Competência em TIC para professores (UNESCO, 2009). Para tanto, a partir da pesquisa quantitativa e da qualitativa analisou-se como as ferramentas virtuais desta plataforma serviram de suporte no processo educativo e de fomento à inovação nas práticas pedagógicas na sala de aula. O primeiro diálogo com os dados resultantes da pesquisa quantitativa contribuíram para o reconhecimento e para o levantamento de hipóteses das diferentes perspectivas dos professores identificadas a partir das metas curriculares e pelas habilidades elencadas nas abordagens contempladas no Padrão de Competências em TIC, da UNESCO.

Os interlocutores da pesquisa quantitativa, ou seja, os professores das escolas da RV responderam, de forma online, as perguntas baseadas nas três abordagens: Alfabetização em Tecnologia, Aprofundamento do Conhecimento e Criação de Conhecimentos. As metas curriculares abordadas foram: política, currículo e avaliação, pedagogia, TIC, organização e administração e desenvolvimento do profissional docente. Dividiu-se em três etapas que privilegiaram as respostas definidas em cada abordagem. A análise e as hipóteses foram embasadas nos componentes de treinamento das habilidades de TIC, a partir das perguntas aplicadas ao questionário online respondido por 66 (sessenta e seis) professores, neste cenário da pesquisa.

7.1.1 Fase I

Na primeira etapa, pesquisou-se sobre a Abordagem de Alfabetização Tecnológica descritas em 11(once) perguntas sobre o entendimento tecnológico da força de trabalho e como são incorporadas as habilidades tecnológicas na prática docente. O resultado da Abordagem de Alfabetização Tecnológica totalizou a vivência das habilidades considerando os itens: Nunca (8,50%), raramente (10%), às vezes (22,70%), quase sempre (25,20%) e sempre (33,40%) apresentados na figura abaixo:

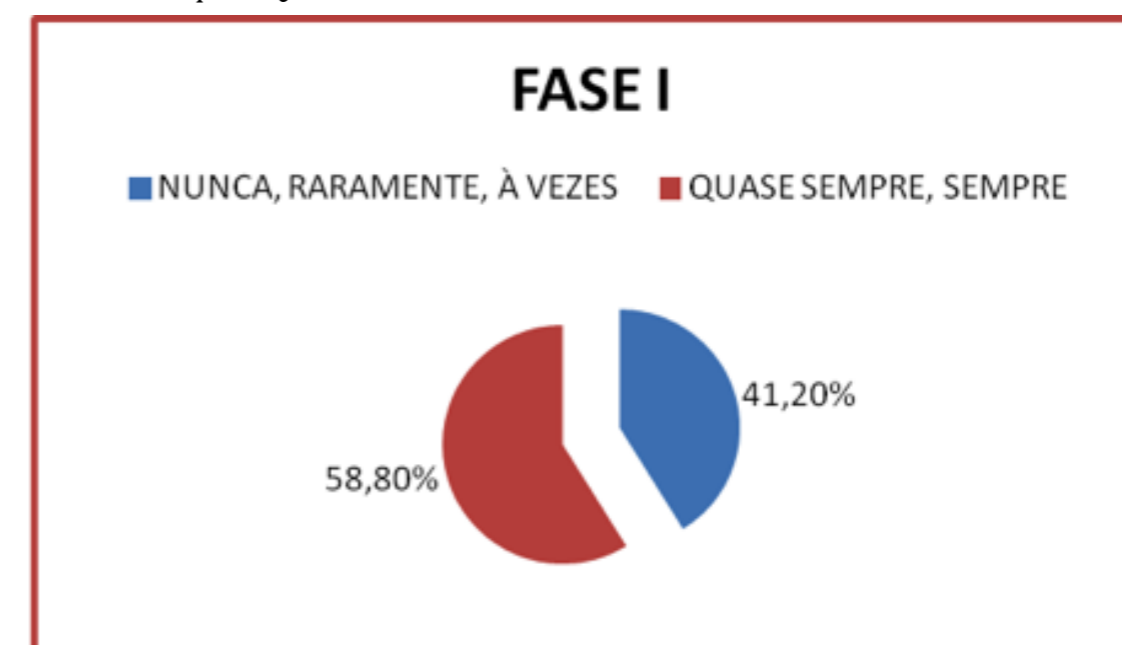
Percentual das respostas da Pesquisa Quantitativa Fase I



Fonte: Pesquisa Quantitativa Fase I

Finalizando o resultado da Pesquisa Quantitativa Fase I, baseado no programa para a Abordagem Alfabetização em Tecnologia percebeu-se que 58,80% do corpo docente entrevistado da RV apresentaram as habilidades tecnológicas indispensáveis a este componente, conforme explicitado, a seguir.

Total da Pesquisa Qualitativa Fase



Fonte: Relatórios da RV

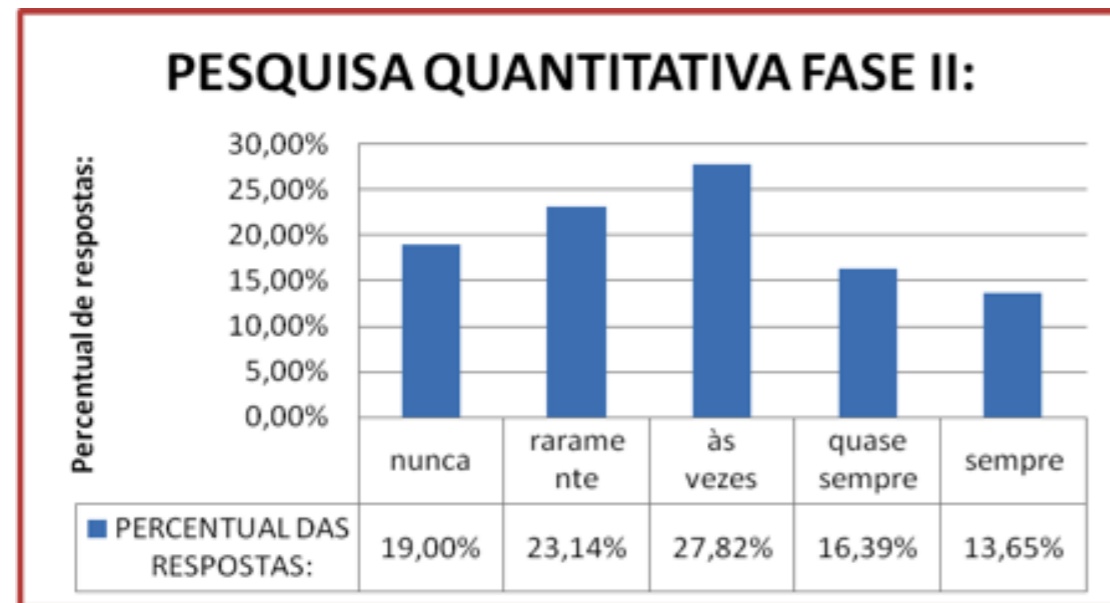
7.1.2 Fase II

Na segunda etapa, a abordagem de Aprofundamento do Conhecimento contou com 11(once) perguntas que pautavam sobre a habilidade de aplicar o conhecimento das disciplinas para solucionar problemas complexos que são encontrados em situações de trabalho e de vida no mundo real.

O resultado da pesquisa quantitativa que teve embasamento na *Abordagem de Aprofundamento do Conhecimento* totalizou a vivência das habilidades considerando os itens: Nunca (19%), raramente (23,14%), às vezes (27,82%), quase sempre (16,39%) e sempre (13,65%).



Percentual das respostas da Pesquisa Quantitativa Fase II

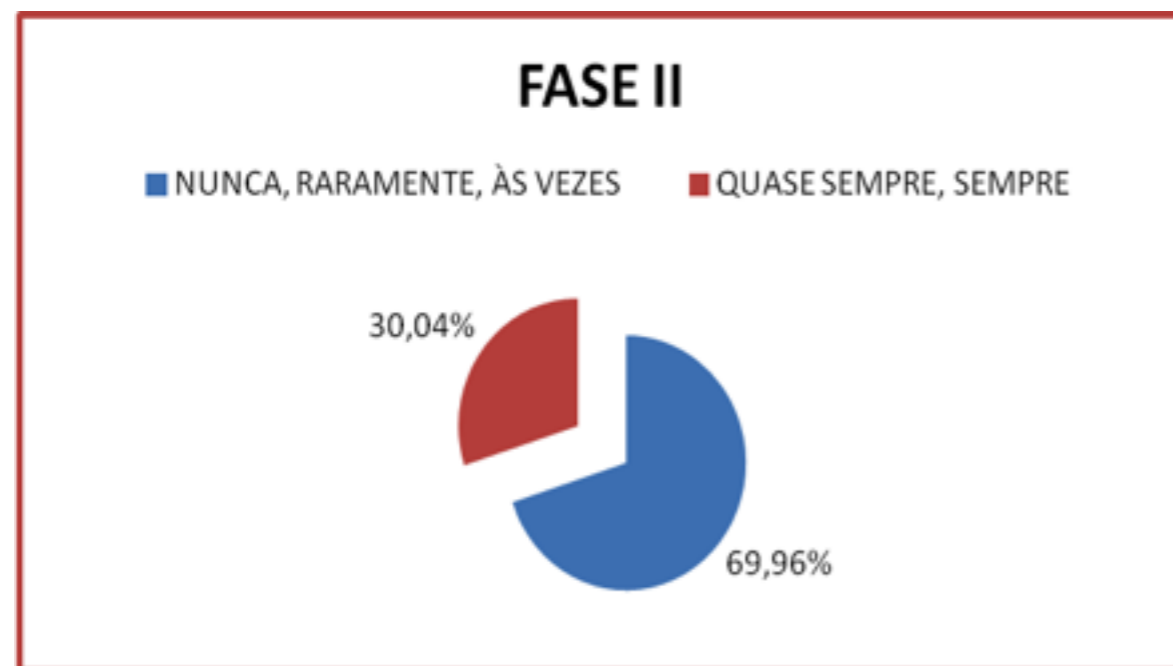


Fonte:Relatório da RV

A consolidação dos resultados nesta abordagem oportunizou uma apreciação detalhada dos componentes que incluíram o treinamento das habilidades de TIC, a partir das perguntas aplicadas ao questionário online utilizando as respostas Quase Sempre e Sempre. O Critério Às Vezes demonstra um professor em transição, realizando experimentações. A preocupação repousa na soma dos percentuais Nunca e Raramente, que no caso do Aprofundamento do Conhecimento, embora ainda existam professores nessa categoria, são uma parte pequena, para a qual a instituição segue direcionando investimentos relacionados à formação docente.

Finalizando o resultado da Pesquisa Quantitativa Fase II, baseado no programa para a Abordagem do Aprofundamento do Conhecimento percebeu-se que 30,04% do corpo docente entrevistado apresentaram as habilidades tecnológicas desta abordagem.

Total da Pesquisa Quantitativa Fase II



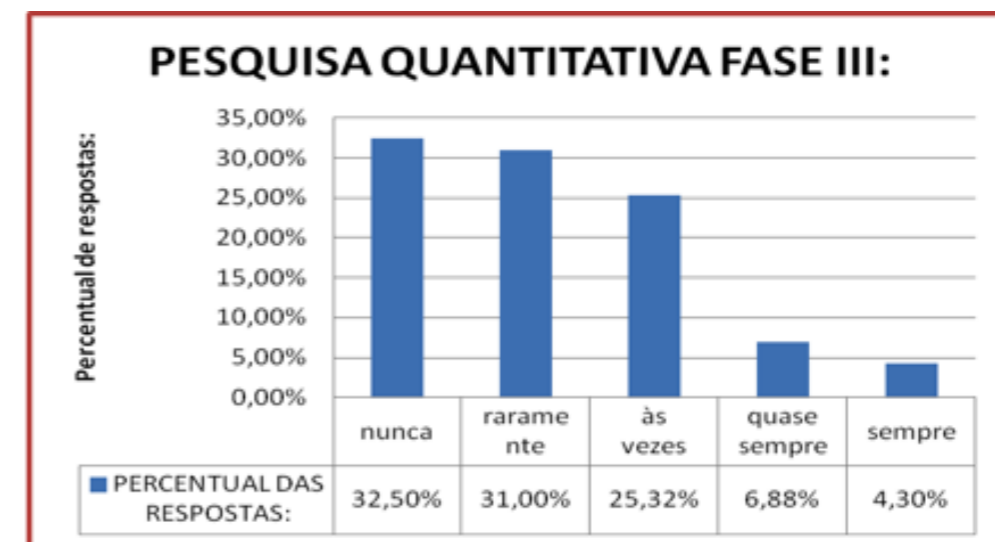
Fonte:Pesquisa Quantitativa Fase II

7.1.3 Fase III

Na terceira etapa, a Abordagem Criação do Conhecimento apresentou 11 (onze) perguntas que questionaram sobre o aumento na capacidade da força de trabalho para inovar e produzir novos conhecimentos e a capacidade dos cidadãos para se beneficiar desses novos conhecimentos (UNESCO, 2009).

O resultado da Abordagem de Criação do Conhecimento totalizou a vivência das habilidades considerando os itens: Nunca (32,50%), raramente (31,00%), às vezes (25,32%), quase sempre (6,88%) e sempre (4,30%).

Percentual das respostas da Pesquisa Quantitativa Fase III



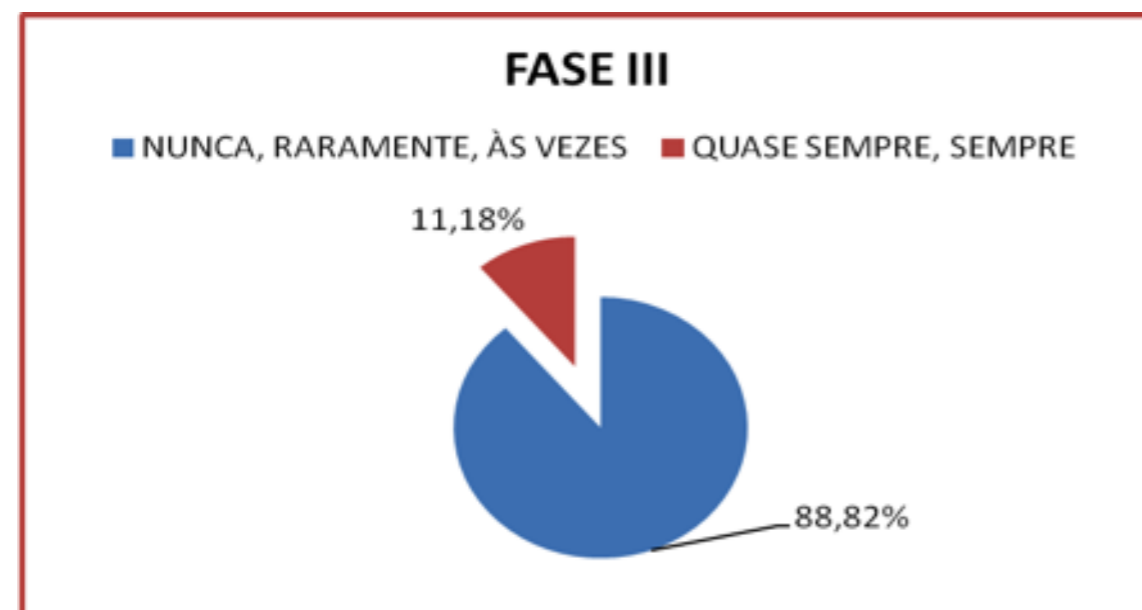
Fonte: Pesquisa Quantitativa Fase III

Consolidaram-se as respostas mais escolhidas pelos professores em cada item da pesquisa Quantitativa Fase III, visando compreender quais os conhecimentos, as práticas e as ferramentas do Educacional que são mais acessadas e incorporadas nas escolas da RV, nos resultados Quase Sempre e Sempre. Os critérios Às Vezes demonstra um professor em transição, realizando experimentações. A preocupação repousa na soma dos percentuais Nunca e Raramente, que no caso da Criação do Conhecimento embora ainda existam professores nessa categoria, são uma parte pequena, para a qual a instituição segue direcionando investimentos relacionados à formação docente.

Consolidando o resultado da Pesquisa Quantitativa Fase III, percebeu-se que apenas 11,18%, ou seja, 07 professores do total de 66 entrevistados apresentaram as habilidades tecnológicas desta abordagem.



Total da Pesquisa Quantitativa Fase III

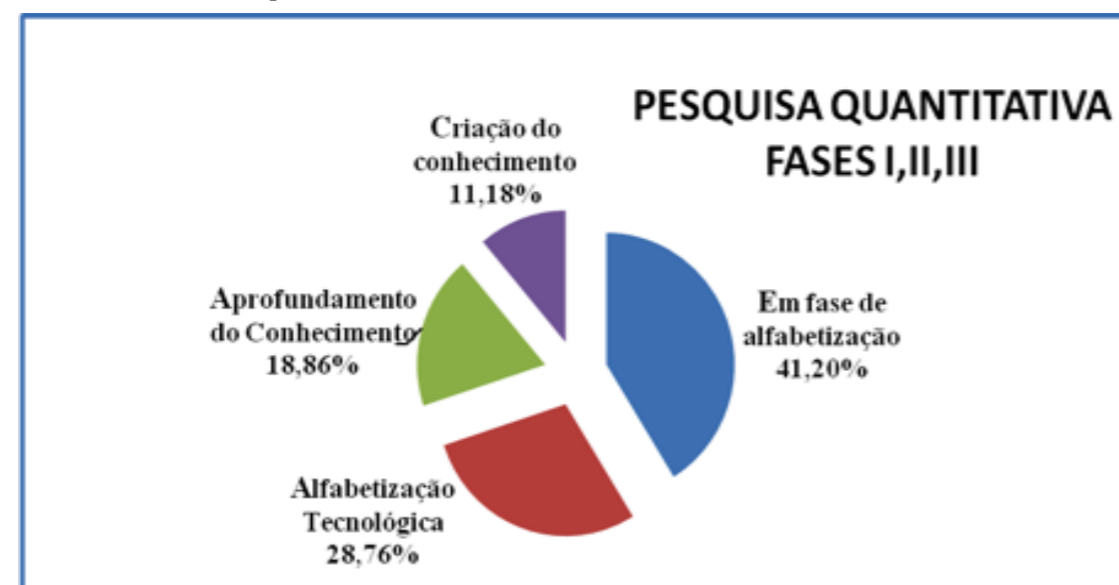


Fonte: Pesquisa Quantitativa Fase III

A partir da consolidação do percentual de 41,20% de não alfabetizados, constatou-se que 58,80% dos professores apresentavam competências e habilidades tecnológicas, de acordo com os objetivos traçados do Padrão de Competências em TIC. Entretanto, desta totalidade, fez-se necessário definir os percentuais de participação do corpo docente nas três abordagens definidas nas Fases I, II e III da pesquisa.

Com a soma dos resultados das respostas da Fase I, certificou-se que 28,76%, ou melhor, 19 dos professores entrevistados pertenciam a Abordagem de Alfabetização Tecnológica, porém 30,04% ainda estavam em transição para definição da abordagem seguinte. Na Fase II, com percentual 18,86% das respostas consolidadas reconheceu-se na Abordagem Aprofundamento do Conhecimento a participação de 12 professores. E, finalmente, na Fase III, identificou-se com um percentual de 11,18%, melhor dizendo, 7 (sete) professores pertencentes à Abordagem de Criação do Conhecimento. Estes dados serviram de ponto de partida para a investigação dos interlocutores da pesquisa qualitativa, conforme planejamento do projeto de pesquisa.

Total Geral da Pesquisa Quantitativa Fase I, II, III



Fonte: Pesquisa Quantitativa Fases I, II, III

7.2 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa visou investigar, analisar e levantar indícios de como o conhecimento e a utilização dos recursos disponíveis no Educacional podem potencializar a criação e o planejamento das novas relações da práxis pedagógica dos professores da RV. Perrenoud (2000, p.139) afirma que:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, por permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Consolidou-se, então, as respostas das 10 (dez) questões discursivas que indagaram sobre o conhecimento e a utilização dos recursos disponíveis no Educacional, fundamentadas nos três objetivos do componente TIC (III.D):

Objetivo III.D.1. Objetivo: *Descrever a função e a finalidade das ferramentas e recursos de produção de TICs e usá-las como apoio à inovação e conhecimento dos alunos.* (UNESCO. Padrões de Competências em TIC para Professores: Diretrizes de Implantação, versão 1.0. 2009. p. 16).

Tabela III D 1

Ferramentas e recursos em TIC	Inovação	Conhecimento dos alunos
Ferramentas do Educacional	Interdisciplinaridade como canal de comunicação e de relações; Atratividade; Interatividade nas relações e no diálogo; Alunos estimulados; Ampliação dos espaços de ensinar e aprender;	Contextualizado; Novas metodologias, novos enfoques; Relacionamento pedagógico, nova consciência sobre a forma de aprender; Desenvolvimento de novas competências e habilidades; Aumento da forma de pensar e resolver questões; Raciocínio lógico-matemático melhora na capacidade de se expressar e interpretar;
Produções textuais (narrativas)	Novos formatos, novas possibilidades, novas narrativas;	Experiências de ensino personalizadas;
Blog: apoio complemento e suporte	Novas formas de captar, mostrar e analisar;	Não se restringe aos limites de sala de aula;
Conteúdos multimídias	Exemplos concretos, situações que levam ao questionamento e ao incentivo à pesquisa;	Facilita a elaboração de conceitos;

Fonte: Pesquisa Qualitativa III D 1

Objetivo III.D.2. Objetivo: *Descrever a função e a finalidade dos ambientes virtuais e de construção de conhecimento e usá-las para dar suporte ao maior conhecimento e entendimento da disciplina e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem online e presenciais.* (UNESCO.



Padrões de Competências em TIC para Professores: Diretrizes de Implantação, versão 1.0. 2009. p. 17). A tabela III D2 apresenta a função e a finalidade dos ambientes virtuais através de trechos dos relatos dos professores entrevistados descrevendo como podem ser utilizados para o conhecimento e entendimento da disciplina e para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

Tabela III D 2

Ambientes virtuais	Conhecimento e entendimento da disciplina	Desenvolvimento de comunidades de aprendizagem
Descritos como: Recursos que impactam e modificam as relações com seus alunos; Criam hábitos; Desenvolvem competências; Rede de relações; Estabelecem processos de significação;	Aluno é: Incentivado a refletir sobre os conteúdos; Se posicionar diante de determinadas questões; Postagem de atividades; Complemento dos conteúdos; Ultrapassa as barreiras físicas da sala de aula; Estimulado a construção de conhecimentos; Liga informações com a realidade estudada;	Interação: Professor x professor Professor x aluno, Aluno x aluno; Comunicação; Local de encontro; Discussões; Interações; Cooperação; Postagem de opiniões; Troca de informações; Experiências;

Fonte: Pesquisa Qualitativa III D 2

Objetivo: III.D.3. *Descrever a função e a finalidade do planejamento e de pensar ferramentas usando-as para apoiar a criação e o planejamento, dos estudantes, de suas próprias atividades de aprendizagem e seu contínuo pensamento e aprendizado reflexivo.* (UNESCO. Padrões de Competências em TIC para Professores: Diretrizes de Implantação, versão 1.0. 2009. p. 17).

A tabela III D 3 apresenta trechos dos relatos dos professores entrevistados sobre a finalidade do planejamento e a utilização das ferramentas em TIC como apoio e criação tanto no processo de ensino e aprendizagem como em suas próprias atividades de aprendizagem.

Tabela III D 3

Planejamento e a Utilização de ferramentas	
Possibilita rever a forma de ensinar; Refazer ou reorganizar conhecimentos e conteúdos; Qualificar o ensino e aprendizagem dos alunos; Conhecer melhor os recursos através de troca de informações; Ampliar as possibilidades de ação;	
Apoio e criação	Próprias atividades de aprendizagem
Iniciar ou finalizar os conteúdos; Ricos em proposta didática; Nas aulas de informática e tarefas; Pesquisas; Desafios; Introdução de novos conteúdos; Avaliação do processo de aprendizagem;	Momentos de socialização: Troca de experiência que enriquecem o processo de ensino e de aprendizagem; Conhecimento de novas ferramentas; Aperfeiçoamento e exploração dos recursos tecnológicos;

Fonte: Pesquisa Qualitativa III D 3

Considerações finais

O presente projeto foi desenvolvido em quatro colégios da RV e investigou os níveis de apropriação das TIC pelos professores, a partir do conhecimento e utilização das ferramentas disponíveis no Educacional, tendo por base as abordagens do Padrão de Competências em TIC, da UNESCO (2009).

A partir da análise das respostas da pesquisa quantitativa baseada nas três abordagens: Alfabetização em Tecnologia, Aprofundamento do Conhecimento e Criação de Conhecimento, foi possível identificar o percentual de professores que incorporavam as habilidades tecnológicas na prática docente.

Constatou-se que 41,20% dos professores entrevistados não demonstravam habilidades básicas de alfabetização tecnológica, sinalizando, assim, ainda o grande desafio que a utilização das TIC representa nos colégios da RV. Entretanto, em contrapartida a este percentual, percebeu-se que 58,8% dos professores já demonstravam saber onde e quando usar a tecnologia nas atividades docentes, porém em níveis diferentes de aquisição e incorporação destas ferramentas em suas práticas.

Na abordagem Alfabetização em Tecnologia, 28,76% dos professores entrevistados demonstraram possuir as habilidades básicas em alfabetização digital. Neste percentual, 78% reconheciam as principais ferramentas do Educacional que poderiam ser utilizadas em sala de aula e 66%, identificavam a importância destes recursos como apoio à prática pedagógica. Destacou-se, nesta abordagem, com percentual de 62%, a utilização de recursos digitais nas apresentações de conteúdos como notebooks, lousa interativa, Max Câmera, tablets, etc. Porém na habilidade de solicitação e ajuda na elaboração de materiais e atividades online, apresentações em grupo, mostras virtuais, entre outros, apenas 50% demonstraram estas habilidades tecnológicas.

Na abordagem de Aprofundamento do Conhecimento totalizou-se com um percentual de 18,86% dos professores que utilizam as ferramentas do Portal em sua disciplina para a resolução de problemas mais complexos. Evidenciou-se, neste bloco, 52% da utilização dos recursos de apoio à aquisição de conhecimento pedagógico mediante a utilização da ferramenta denominada Caminhos de Aprendizagem que permite administrar, monitorar e avaliar as atividades individuais ou em grupo realizadas no Educacional.

Na Abordagem de Criação do Conhecimento, identificou-se que 11,18% dos docentes utilizam os recursos de TIC como apoio na criação e elaboração de conhecimentos dos alunos, sendo que, neste percentual, apenas 14% motivam os alunos para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração nas comunidades virtuais do Educacional.

Na pesquisa qualitativa, a investigação teve como base os 11,18% dos professores entrevistados da pesquisa quantitativa que utilizavam os recursos disponíveis no Educacional para criação e o planejamento de novas relações da práxis pedagógica.

As contribuições e o desenvolvimento de práticas inovadoras a partir da utilização dos recursos tecnológicos e das ferramentas disponíveis no Educacional foram descritas pelos professores como dinâmicas e atuais.

Percebeu-se, tanto pelo número de acesso como pelas respostas consolidadas pelos questionários, o uso de algumas das ferramentas online que mais impactaram e apoiaram as práticas pedagógicas dos professores em suas áreas de atuação, entre elas: os conteúdos multimídias com 7290 acessos e o blog, com 3161 acessos.

O Chat, com 5334 acessos, consolidou-se como a ferramenta de interação mais utilizada entre professor x professor, professor x aluno e aluno x aluno, considerada pelos professores como um canal efetivo de comunicação entre os pares.

Os ambientes virtuais foram reconhecidos e descritos pelos professores como recursos que impactam e modificam as relações com seus alunos, criam hábitos, desenvolvem competências, possibilitam a troca de informações e experiências e estimulam a construção de conhecimentos.



A socialização e coletivação do conhecimento entre os professores foram citados como momentos indispensáveis tanto para a busca de novas informações e reflexões sobre a prática pedagógica como para o próprio desenvolvimento profissional.

O planejamento das próprias atividades de aprendizagem a partir das inúmeras possibilidades da utilização dos recursos online foi descrito como oportunidade de reorganizar conhecimentos e conteúdos e de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Este projeto permitiu uma melhor compreensão do padrão de competência em TIC dos professores, assim como a verificação de como as ferramentas online disponíveis no Educacional favorecem a inovação e a construção do conhecimento. Estes dados servirão de ponto de partida tanto para o desenvolvimento profissional do corpo docente como para melhoria da qualidade de ensino nos colégios da RV.

Como trabalhos futuros vislumbra-se a investigação do percentual de 41,20% dos professores que não haviam demonstrado habilidades para o uso da tecnologia como aporte à prática pedagógica. O aprofundamento dos estudos das inúmeras possibilidades pedagógicas, a identificação das dificuldades apresentadas e a verificação de conhecimentos que precisam ser aprimorados frente à utilização dos recursos tecnológicos servirão de insumos para novas discussões que precisam ser exploradas e analisadas para a evolução na apropriação do uso das tecnologias educacionais pelos professores da RV.

Referência

CORRÊA, C. H. W. **Comunidades Virtuais gerando identidades na sociedade em rede. Ciberlegenda**. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n.13, 2004. Disponível em: < <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/226/122>> Acesso em: 22 dez. 2013

EDUCACIONAL. Disponível em <<http://www.educacional.com.br>> Acesso em 23 de outubro de 2104.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 295p.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) – **Padrão de Competência em TIC para professores**; marco político (pdf) Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf> > Acessado em 20 dez. 2013. _____ - **Padrão de Competência em TIC para professores: diretrizes de implantação**, versão 1.0 (pdf) Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf> > Acessado em 20 dez. 2013.

_____ - **Padrão de Competência em TIC para professores: módulos de padrão de competência** Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf> > Acessado em 20 dez. 2013.

PERRENOUD, Philippe – **Dez novas competências para ensinar** / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000

A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: Um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS

Prof.ª Célia de Fátima Rosa da Veiga, VEIGA CFR*
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, SILVA GF (Orientador)**

Resumo

O artigo trata da análise das práticas docentes via princípios metodológicos da pesquisa-ação. O trabalho foi desenvolvido durante o processo de formação continuada de professores, em serviço, em uma escola de Educação Básica. A pesquisa investigou as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvidos no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor. A investigação é de cunho metodológico qualitativo, amparada nos princípios da pesquisa-ação. Os sujeitos participantes do trabalho são professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As bases teóricas do estudo apoiam-se em autores como Nóvoa (2009), Thiollent (2011), Pimenta (2011), Imbernón (2012), Franco (2012), dentre outros. Os dados foram produzidos, utilizando diferentes instrumentos e estratégias, tais como: questionário, observações, registros dos próprios participantes e avaliação. A análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). O estudo apontou a importância da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor; do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo; a socialização de experiências pedagógicas e a análise partilhada das práticas, a criação da cultura da avaliação na escola. Os professores participantes da pesquisa apontam a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica e a formação continuada do cotidiano com ações proativas no contexto escolar. O uso do referencial da pesquisa-ação, utilizada com os professores nas reuniões de formação continuada, em serviço, proporcionou mudanças, principalmente, nos aspectos da gestão escolar e no repensar as formas e estratégias com que são ofertadas e percorridas as práticas de formação continuada no espaço da escola.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço, pesquisa-ação, educação básica.

*Centro Universitário La Salle, Canoas, RS. Mestrado Acadêmico em Educação – Professora da Educação Básica

**Professor do Mestrado Acadêmico em Educação – Centro Universitário La Salle – Canoas, RS.



Introdução

Este trabalho se origina de uma pesquisa realizada durante o ano de 2014, intitulada “A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS.” A pesquisa teve o objetivo de investigar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor.

Na 1ª parte deste trabalho, se apresentam o contexto e os aportes teórico-metodológicos que deram suporte à realização da pesquisa. Na 2ª parte, temos a análise dos dados, extraídos do processo de reuniões de formação continuada, com a utilização dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvidos com 08 professores. Na última parte do trabalho, apontam-se aspectos que a experiência de formação, com o método da pesquisa-ação, possibilitou aos professores e à escola, tanto para a continuidade das práticas pedagógicas, quanto para o aprimoramento das fragilidades do ato educativo na instituição pesquisada.

1. Contexto da pesquisa e suporte teórico-metodológico

O desenvolvimento da pesquisa-ação ocorreu no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS. A referida instituição de ensino, pertence à Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã que congrega em sua missão, trabalhos na área da educação, saúde e assistência social. O Colégio, objeto da investigação, com 110 anos, possui, atualmente, em torno de 1.500 alunos desde o Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com 92 docentes atuando em diversos setores da escola, o Colégio citado está inserido na Rede de Escolas Franciscanas, pertencente à Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, SCALIFRA-ZN.

O processo investigativo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa amparada nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, concebida como movimento interativo e dinâmico entre a pesquisadora e professores da comunidade escolar. Estes mobilizados por uma problemática de interesse único elaboraram ações, com o objetivo de sanar o problema em questão: como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação?

O trabalho de investigação foi desenvolvido de forma sistemática através de reuniões de formação continuada mensal, com 08 professores do Ensino Fundamentais, Anos Finais e do Ensino Médio. As reuniões foram de 02 horas. A metodologia seguiu o ciclo da pesquisa-ação abrangendo o diagnóstico, planejamento de ações, observação/registros e a reflexão/avaliação e o possível replanejamento das ações. Esse processo ocorreu ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2014.

Ao mencionar sobre esta metodologia de caráter participativo, com impulso democrático, Diniz-Pereira (2008, p.12) salienta que a pesquisa-ação consiste de “análise, evidência e conceitualização sobre problemas, planejamento de programas de ação, executando-os. Com isso, têm-se mais evidências para uma avaliação e, então, a repetição de todo o círculo de atividades”. Sendo assim, todo esse processo é possível de ser aplicado no programa de formação continuada dos profissionais que trabalham em educação. Para tanto, precisa ser planejado com bases teóricas pertinentes, para então, tornar-se um processo de construção coletiva. Desse modo, faz-se necessário respeitar as diferenças individuais e coletivas dos professores para que o trabalho contemple a dimensão democrática.

Para o registro dos dados empíricos tomou-se como base a observação participante. Esta demandou uma intensa participação do observador na realização das observações de campo. Macedo (2000) ressalta que

as particularidades ligadas às observações participantes são significativas na medida em que determinadas concepções de investigação pleiteiam participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos onde se edificam e edificam suas instituições (MACEDO, 2000, p.151).

Nesse processo utilizou-se também, a técnica do questionário, aplicado aos oito professores participantes do grupo e a observação/registros ao longo da investigação.

O processo da coleta de dados da pesquisa deu-se a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, organizados em ciclos, realizados em reuniões mensais, com duração de 02 horas. Com os 8 professores participantes da investigação realizou-se uma avaliação oral, a qual foi transcrita para a melhor análise e organização das categorias. Os dados e informações obtidos nesses instrumentos serão objeto de análise em trabalhos posteriores.

2. Análise dos dados

A fim de criar um espaço de reflexão, análise e elaboração de propostas para o aperfeiçoamento da formação em serviço e para a ação educativa dos professores, os dados coletados na pesquisa, foram tratados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

O universo dessa análise, retrata e descreve, possibilidades para os discursos serem analisados em suas particularidades. A análise de conteúdo de Bardin (2011) favorece a descrição de texturas, ou seja, de cada operação de base do método, fazendo referência à técnica fundamental, à análise de categorias. De maneira didática e detalhada mostra ao pesquisador possibilidades concretas de utilização do material de estudo. Com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o espaço das reuniões de formação, foi distribuído em ciclos, por meio dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, com a delimitação de categorias de análise.

Na sequência, apresentam-se os ciclos da pesquisa-ação, de acordo com o processo realizado na escola, objeto da investigação.

2.1. - 1º Ciclo: o processo e o uso do referencial da pesquisa-ação enquanto pesquisa colaborativa

No 1º ciclo organizador da pesquisa, chamado de diagnóstico, houve o reconhecimento preliminar do trabalho educativo dos professores por meio do contato e convite individual para a participação na pesquisa, aos 08 educadores em serviço. Elucidou-se o que cada professor foi convidado a realizar ao assumir o processo da pesquisa-ação com a pesquisadora. Nesse ciclo, esclareceu-se a problemática que os professores levantaram a partir das práticas realizadas em sala de aula.

O texto, abaixo, confirma a observação da pesquisadora na primeira reunião realizada em março de 2014.

Primeira reunião com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna. Os professores e a pesquisadora reuniram-se na sala de supervisão escolar. Foi apresentada a proposta da pesquisa, com explanação dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Os 8 professores participantes da pesquisa, realizaram questionamentos quanto aos objetivos, funcionamento, dias de reuniões, tempo, horários, dentre outros. A pesquisadora entregou o questionário ao grupo para fazer o diagnóstico das necessidades dos docentes frente ao seu trabalho escola. (F01).



Conforme já referimos, a primeira reunião com os professores foi para conhecer a proposta de pesquisa e o trabalho a ser construído em conjunto. Ao abordar sobre professores, sujeitos de sua formação, Imbernón (2010) coloca que “os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p. 70). Sendo assim, os docentes, na escola, objeto da pesquisa, garantem oportunidade de protagonismo, nos espaços de formação continuada com todos os envolvidos no processo de educar e aprender.

Na folha de observação (FO1), pode-se ler que “esse foi um dia de expectativas e descobertas para os professores”. A observação da pesquisadora registra um pouco do contexto da primeira reunião com o grupo de professores.

Nesse dia, os professores estavam muito ansiosos com a atividade que iriam realizar com o grupo. Curiosidade, ansiedade e, ao mesmo tempo, expectativa em relação ao trabalho. Ao chegarem à sala da coordenação pedagógica estavam mais silenciosos do que de costume, inquietos, tensos e preocupados. Os professores conversavam sobre o que iria acontecer, e, em seguida, começaram a conversar sobre os trabalhos que estavam realizando com os alunos e o projeto interdisciplinar em andamento (FO1).

Nesse espaço de conhecimento da pesquisadora com o grupo de trabalho, inicialmente buscou-se a integração dos professores entre si, de forma descontraída, para aos poucos criar confiança no outro, na expectativa de firmar um “nós”, unindo-se para formar uma tarefa coletiva. Isso confirma o que Thurler (2001) menciona ao referir que a cooperação profissional para ser eficiente fundamenta-se em algumas atitudes que devem ser vivenciadas no dia a dia: “certo hábito de ajuda mútua; um capital de confiança e de franqueza; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento” (THURLER, 2001, p.75.). O desafio para a pesquisadora era “quebrar o gelo”, deixar o grupo à vontade e, aos poucos, traçar um trabalho de autoconhecimento em relação às próprias expectativas, possibilidades e bloqueios.

Esse trabalho preliminar da pesquisa-ação foi fundamental para o grupo questionar sobre o que seria desenvolvido, esclarecer questões referentes a ética da pesquisa, compreender a finalidade e a organização do trabalho, dentre outras questões relevantes do processo que estava sendo desenvolvido em conjunto.

Ao abordar sobre o acima referido, Franco (2012, p. 194) nos diz que “a construção da dinâmica do coletivo tem por perspectiva tornar o grupo de professores práticos, sensíveis para a cultura da cooperação. Isso não é tarefa fácil”. Sendo assim, essa fase preliminar teve importância relevante no início da pesquisa e continuou em processo de melhoria e aprofundamento até a sua conclusão. No cotidiano da pesquisa, foi construindo-se com os professores, a cultura de ajuda mútua, confiança e participação nas tomadas de decisões coletivas. A cada reunião do grupo, fortalecia-se a parceria do trabalho com proposição de ideias para gerenciar as atividades projetadas e, aos poucos, qualificar a proposta pedagógica da escola.

Novamente, reforça Franco (2012, p.195-196): “um contrato de trabalho coletivo é indispensável, devendo abranger desde a definição de dias, horas e locais de encontro, condições ligadas à infraestrutura, até a definição dos princípios éticos que permearão as etapas”. O grupo, juntamente com a pesquisadora, conversou sobre as condições a serem discutidas com o consenso dos participantes. Na sequência, firmaram-se algumas regras com a coparticipação de to-

dos. Gradativamente, as defesas abriam espaço para o clima de confiança e colaboração. Nesse ritmo, buscava-se, neste ciclo, a construção da dinâmica coletiva, para então, iniciar a parceria na pesquisa, como processo pedagógico, colaborativo e compartilhado.

Pela folha de observação, verifica-se, que nesse momento da primeira reunião, os professores fizeram “questionamentos, sanando dúvidas, buscando uma sintonia com o trabalho para o comprometimento com a pesquisa que estava sendo realizada, visando o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos” (FO1).

Nessa dinâmica de sensibilização/diagnóstico, apresentou-se a questão da espiral cíclica da pesquisa-ação, seu funcionamento e organização. Na explanação aos professores, houve um tempo para interiorizar e compreender individual e coletivamente o sentido e uso da espiral. Aos poucos, cada um foi incorporando a prática a ser realizada. A apresentação da espiral, pela pesquisadora, causou curiosidade por parte dos participantes e, alguns questionamentos aparecerem, tais como: como ocorreriam os ciclos nas reuniões e como seria a participação na pesquisa? O assunto foi comentado por um longo tempo com os participantes, salientando a importância da colaboração de cada um dos envolvidos no trabalho. Surge então, “um novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais e pessoais, questiona a necessidade de um novo cenário” (FRANCO, 2012, p. 197).

Pela folha de observação (FO1) da pesquisadora, a curiosidade de uma das professoras quanto à metodologia do trabalho, quando questiona: “como será o trabalho? Surgindo necessidades, como estas serão trabalhadas? Vamos trabalhar em conjunto ou individualmente?” (FO1). Outro professor questiona: “Aquilo que vamos realizar, podemos compartilhar com os demais colegas?” (FO1). Com esses e outros questionamentos referentes ao que ia ser realizado, o trabalho foi tomando forma com caráter de participação dos envolvidos e na colaboração de como desenvolver as próximas reuniões.

Para tanto, fez-se o agendamento de datas, horários, local e pauta prévia das reuniões de formação continuada em serviço. Para a pesquisadora, esse foi um momento de organização do trabalho, e, ao mesmo tempo, de preocupação, pois o grupo exigia clareza nos objetivos propostos para a compreensão e execução da pesquisa. A escola estava oferecendo espaço para a pesquisadora e professores gestarem a formação continuada em serviço, de modo que os docentes, na oportunidade, reelaborassem suas necessidades e angústias quanto ao trabalho pedagógico. O momento para concretizar os propósitos estava para acontecer.

Ao referir-se sobre a pesquisa-ação colaborativa, Franco (2004) salienta que esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo. O mesmo é decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica e coletiva. Com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições do coletivo, a pesquisa assume o caráter de criticidade e, então, tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2004).

Portanto, a pesquisa partiu do intuito de que os professores são os precursores capazes de desenvolver o método de problematização da realidade de suas práticas, com análise e investigação do contexto de ensinar. Nessa perspectiva, os docentes têm como referência suas experiências no espaço escolar. Com o estudo teórico, surge a oportunidade de (re) elaborar propostas com soluções para as exigências que a prática cotidiana lhes impõe e, dessa forma, produzir conhecimento.

Nesse caminho da autonomia do professor, de elaborar sua ação com fundamentação teórica, Franco (2012, p. 197) refere que “esse processo que permeia toda a pesquisa-ação é muito demorado, exige tempo de cada um. Há que dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos, dissonâncias, aberturas e defesas ao novo”. Pode-se inferir com isso, que isso acontece na prática do fazer diário, pois “a construção da dinâmica do coletivo tem por perspectiva tornar o grupo de professores práticos e sensíveis para a cultura da cooperação” (FRANCO, 2012, p. 194).

No espaço da mesma reunião, ocorreu, também, a aplicação do instrumento de pesquisa,



o questionário aos 08 professores, participantes da pesquisa, para obtenção do diagnóstico dos problemas e necessidades do grupo. Os professores eram provenientes das diferentes áreas do conhecimento, com formação inicial na licenciatura plena em Matemática, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Literaturas, Geografia, Química, Ciências Biológicas, História, e Filosofia do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. O nível de formação dos professores consta de 05 especialistas e 03 mestres.

Nessa fase do diagnóstico, na segunda reunião, ocorreu a devolução e a socialização dos dados do questionário com debate e entendimento das necessidades mais urgentes relatadas pelos professores. De posse do instrumento diagnóstico, cada professor expressou suas inquietações pedagógicas, enfocando necessidades e interesses de acordo com o seu componente curricular e o segmento em que atuava. O questionário, aplicado aos professores, abordou os temas da formação inicial, formação continuada, criação de estratégias práticas para a melhoria da formação continuada, oferecida pela escola, e a formação continuada em serviço.

Na sequência, mostraremos as categorias que mais se salientaram com a análise do diagnóstico da aplicação do questionário. Destacaram-se: a) Qualificação profissional: um projeto inacabado e b) formação continuada na visão do professor participante da pesquisa. Cada uma destas categorias foi analisada com os dados empíricos coletados na pesquisa, embasando-os com a fundamentação teórica pertinente ao contexto em estudo.

2.1.1 - Qualificação profissional: um projeto inacabado

Ao abordar a dimensão da formação continuada, os 08 professores responderam que, como docentes da Educação Básica, buscam qualificação profissional participando de cursos, congressos, seminários e jornadas de estudo. Da mesma forma, sentem-se comprometidos na construção da proposta pedagógica da escola.

Ao serem abordados sobre: estar preparado para contribuir na qualificação da formação continuada dos demais professores da escola, visando ao desenvolvimento de práticas educativas, 05 responderam que se sentem preparados, e 03 expressaram dúvidas, se são capazes ou não de contribuir. Isso revela uma busca de formação por parte dos profissionais, pois, ao deparar-se com o todo da escola, com o “fazer acontecer”, percebem a necessidade de maior qualificação. Isso tudo, gera a impossibilidade de atuar com eficiência e conhecimento para a credibilidade das ações.

Frente a isso, Franco (2012) menciona que “as espirais cíclicas têm a intenção de objetivar esse novo olhar, para eu dele surjam novas necessidades, que impliquem novas práticas” (FRANCO, 2012, p. 197-198). Diante dessa colocação da autora, o método da pesquisa-ação, implantado nas reuniões de formação continuada, da escola investigada, o novo olhar, exigiu algumas alterações mais profundas em nossa concepção de formação em serviço.

O suporte teórico revela competência, habilidades e atitudes do professor ao exercer alguma função específica em serviço. Em relação a esse tema, a quase totalidade dos professores sente que o processo da educação continuada de professores é um projeto inacabado. É um processo para toda a vida, por isso, tem de ser permanente, ao longo do exercício da profissão.

2.1.2 - Formação Continuada na visão do professor participante da pesquisa

Ao serem questionados sobre sua visão de formação continuada, os professores afirmaram que a formação é um processo contínuo, que pode ser vivenciada de diversas maneiras. Nessa busca de qualificação profissional, a professora D entende a formação continuada como uma atualização do professor para favorecer a prática diária do docente em sala de aula. Da mesma forma que a formação contínua vai refletir na prática de sala de aula, “é a atualização do professor para atuar com eficiência em sua prática diária de sala de aula. É aperfeiçoamento, pois a pessoa amplia seus conhecimentos” (Prof. D). A busca de formação pelo professor, já é uma iniciativa para mudanças no ato pedagógico. Os espaços de diálogos e formação também

favorecem a troca de experiências entre os profissionais. É o que expressa o professor B, quando salienta: “acredito que toda e qualquer formação/curso/capacitação que seja realizada pelo professor, após sua formação inicial, sendo para melhorar sua prática em sala de aula, é considerada formação continuada.” (Prof. B).

O professor G afirma que a formação continuada “é onde buscamos nos aprimorar, nos atualizar, trocar experiências, compartilhar e crescer” (Prof. G). Considerando as falas dos professores acima referidas, é possível perceber que a compreensão dos professores sobre a temática da formação continuada caracteriza-se de múltiplas maneiras.

Para o professor F, a formação continuada “é um espaço para receber e trocar experiências, ampliar o conhecimento voltado para a área de atuação e para desafiar-se a mergulhar em outros campos, que não seja apenas o seu campo de atuação”. A formação continuada deve colaborar para que entendamos que nunca estamos prontos. Na fala da professora F, percebe-se o sentido da não completude da formação profissional inicial, revelando-se em necessidade de busca permanente ao longo da profissão. É o que diz o professor H quando reafirma o que disse o colega. “Formação continuada é estar sempre buscando novos conhecimentos, não parar. É entender que, a cada ano, teremos novos desafios e, para eles, devemos estar preparados”.

Ao analisarmos a compreensão dos professores sobre o tema proposto, podemos concluir que a cada aperfeiçoamento, os docentes estavam incorporando novos conhecimentos. Prova disso, foram as ações elaboradas por eles, por meio do projeto interdisciplinar da série. Outro fator foi o envolvimento dos docentes nas atividades da formação regular oferecida pela escola, com ideias para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, PPP, e com a aquisição de um sistema de avaliação institucional, dentre outros. As atividades estão entrelaçadas aos desafios e oportunidades de inovação vivida no cotidiano escolar.

Como bem afirma o professor A, “a formação é constante, é uma busca permanente, que visa aprimorar nossa atuação como educadores”. Na visão dos participantes da pesquisa a formação continuada é busca que não acaba com a conclusão de um curso, com uma manhã de estudos, ou alguns dias de formação e até alguns anos. Para a construção do profissional da educação, é necessária ousadia de propor mudanças. Nessa mesma linha de entendimento, a professora C afirma que “para que a nossa prática pedagógica se efetive, é necessário um constante aperfeiçoamento, uma busca constante de novos conhecimentos, ou até mesmo confirmar o trabalho que desenvolvemos”.

E o professor E complementa, expressando que, para ele, formação é “quando o corpo docente faz um trabalho de reflexão e avaliação de seu papel frente aos alunos, optando por realizar novas abordagens e inovações positivas para acrescentar na sua atuação” (Prof. E). Para esse professor, a formação continuada é reflexão e avaliação da prática educativa feita pelos professores que fazem parte do processo de qualificação.

Por isso não precisa ser formal, como reuniões, seminários pedagógicos, entre outros, mas necessita uma aproximação do grupo, com orientações individuais para que o professor e a equipe pedagógica possam ser mais eficientes. O que se pode perceber nessa fala do professor é que ele reitera a prática do trabalho em conjunto e individual, proporcionado pela escola. É o trabalho colaborativo, visando a unidade de trabalho dos professores na série, no segmento e na escola, como resultado do ato de educativo. Da mesma forma, o trabalho individual, pois o professor necessita da orientação pedagógica e do acompanhamento da equipe gestora, nesse caso, direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, para melhor dinamizar as ações educativas propostas por ele.

Dessa forma, estará dinamizando também o projeto político pedagógico da instituição e, conseqüentemente, seu trabalho escolar ocorre com maior eficiência em seu cotidiano. Portanto, a ideia de formação que não precisa ser formal, é um tema que a literatura no campo da formação continuada do professor em serviço, já vem abordando. Imbernón (2010), ao tratar da necessidade da participação dos envolvidos no processo, alerta sobre a “criação de um sis-



tema de comunicação mediante o qual se possa chegar às pessoas envolvidas para que estas se responsabilizem realmente no processo organizativo e também na direção, na coordenação e nas tomadas de decisões da área” (IMBERNÓN 2010, p. 56).

Diante desse resultado da pesquisa e da colocação de Imbernón (2010), é importante dar-se conta de que para conseguir um nível de participação satisfatória, será fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptarem continuamente a formação às suas necessidades e aspirações. E essa função, também cabe aos gestores da escola.

Quando indagados sobre qual a participação da equipe gestora na formação continuada dos professores em serviço no Colégio Franciscano Sant'Anna, os professores sugeriram que seja proporcionado a eles mais reuniões pedagógicas. Afirmam a importância da “realização de jornadas e ou seminários internos com temáticas de interesse dos professores”. Na fala dos professores, podemos perceber que eles apresentam a necessidade de formação continuada em serviço a fim de trocarem informações, experiências pedagógicas, ideias inovadoras para as aulas, subsídios didáticos, análise do acompanhamento dos alunos, avaliação e projeção do planejamento interdisciplinar da série, dentre outros.

A partir dessas considerações, nos indagamos: Em que medida a organização das reuniões de formação continuada oferecida, atualmente pela escola, favorece a boa atuação docente? Esta é uma questão que poderá ser abordada em um estudo de caso futuro, uma problemática que envolve os gestores e sua atuação junto aos professores. Faz-se necessário ampliar a discussão com a análise de outros fatores contextuais e com observação e intervenção para transformações efetivas na atuação do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Os professores continuam a expressar suas necessidades, enfatizando que a equipe gestora poderia “proporcionar saídas de campo para troca de experiências com outras escolas”. Esses dois últimos itens foram os mais salientes na questão. Os professores também expressam a “necessidade de orientação individual ao professor, ou seja, o ato de ser escutado”. Isso remete ao coordenador colocar-se em escuta ao professor, perceber suas necessidades mais de perto para uma orientação mais eficaz. O que se nota é a ênfase na troca de experiências e de uma formação mais ligada ao cotidiano.

Diante desse resultado, pergunta-se: qual o papel da coordenação pedagógica neste processo? Diante do exposto, nota-se que o professor espera um trabalho de assessoramento pedagógico diferenciado para melhor dinamizar o seu trabalho diário. Após essa consideração, fica o questionamento para a pesquisadora: Até que ponto o assessoramento pedagógico individual oferecido ao professor pela escola, está favorecendo a melhoria das aulas? E ainda, como está ocorrendo a escuta das necessidades e interesses do professor quanto à formação continuada, envolvendo os assessoramentos, estudos, seminários, oficinas e outros? Percebe-se a necessidade da equipe gestora aprimorar o processo de escuta ao professor, contribuindo para uma atuação eficiente do educador, e, dessa forma, criar uma cultura do pertencimento à instituição escolar, à medida que avalia e repensa o trabalho que realiza com os alunos no cotidiano da escola.

As questões salientadas são temas para a continuidade da pesquisa, bem como para outra investigação, analisar o papel da coordenação pedagógica na escola, frente ao professor, seja no assessoramento pedagógico individual ou coletivo. Diante desse fato, faz-se necessário uma formação que potencialize a “troca de experiências entre os indivíduos tratados iguais e a comunidade pode possibilitar a formação em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores.” (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

A escola, com as demandas da gestão pedagógica, tem a oportunidade de qualificar a relação professor e gestor pedagógico, para melhor atuação dentro e fora da sala de aula. Em relação à formação continuada, novamente Imbernón (2010) reforça que é necessário compartilhar os processos metodológicos e de gestão nas instituições educacionais, bem como potencializar grupos colaborativos e movimentos de renovação pedagógica, numa autonomia compartilhada. Desse modo, a formação docente, em serviço pode

[...] possibilitar o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas (IMBERNÓN 2010, p. 69).

Quando indagados se a formação continuada oferecida pelo Colégio contribui para a sua formação, a maioria dos professores participantes da pesquisa afirmaram que a formação é instigadora ao trazer temas pertinentes à ação do professor diante de desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais complexos e exigentes. O grupo ressalta que a formação contribui para sua atuação, quando são trabalhados assuntos e aspectos relacionados ao cotidiano do contexto escolar, para sanar as necessidades existentes no processo pedagógico.

Outro aspecto relacionado à formação refere-se ao estímulo dos gestores aos professores, eles aprovam a motivação para que os docentes empenhem-se na busca de estratégias didáticas para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. O que se pode perceber nessa questão é uma contradição por parte dos professores ao responderem o questionário. Ora dizem que as reuniões de formação favorecem seu crescimento profissional e pessoal, ora colocam que ficam ressaltadas a serem trabalhadas com eles. Sendo assim, entende-se que faz parte de qualquer processo formativo o inacabamento. É própria do ser humano a busca, pois somos seres inconclusos.

Analisando as respostas dos professores, considerando a dimensão “criar estratégias”, o item de maior destaque foi a necessidade de ‘troca de experiências’. Dedicou-se longo tempo, para esclarecimento, discussão e entendimento do grupo, quanto ao item “troca de experiências”. Os docentes ressaltaram que se referia à interação de ideias sobre o fazer pedagógico, as aulas, as atividades que realizavam com os alunos e colegas, os projetos implantados, bem como a necessidade de conversar sobre o seu componente curricular. Da mesma forma, as melhorias que almejavam para as séries em que ministravam aulas, os alunos de sua responsabilidade, o ensino e a aprendizagem, as dificuldades, os desafios e perspectivas, dentre outros fatores relevantes de seu interesse e necessidade.

De posse desse diagnóstico, na discussão do grupo, juntamente com a pesquisadora, buscou-se um plano de ação a ser implantado com os demais professores da escola. Os professores enfocaram que esse trabalho de traçar linhas de ações comuns era uma necessidade, não somente do grupo em estudo, mas da grande maioria dos professores da escola. Para eles, fazia-se necessário oportunizar espaços para análise das práticas pedagógicas.

2.2 2º Ciclo: Planejamento e estratégia de ação

Nesse ciclo de investigação, tem-se o planejamento. Nesse espaço, de início, ocorreu a retomada da agenda, a definição e a organização dos papéis. Começou uma aproximação maior da pesquisadora com os professores participantes da pesquisa. Juntos começaram a pautar a postura dos sujeitos, refletindo a importância do comprometimento, do envolvimento e da capacidade de decidir no processo, no levantamento dos dados, na tomada de decisões pela interação, isto é, situando-se como participantes do processo. Retomou-se a definição da periodicidade das reuniões, a forma de organização do grupo, a criação de normas para o trabalho, os horários das reuniões, o investimento da escola para a concretização das reuniões e a definição de responsabilidades de cada participante.

Nessa fase do processo investigativo, também foram elaboradas novas formas e entendimentos, suscitando a busca de novas propostas curriculares e novas estratégias pedagógicas,



a serem implementadas na prática. Durante esse ciclo, dedicou-se tempo no planejamento e organização das oficinas, que seriam concretizadas com todos os docentes, dos diversos componentes curriculares da escola.

Iniciou-se a preparação das oficinas ocorrida nos meses de abril e maio, abrangendo três reuniões de formação continuada. Considerou-se o contexto e as necessidades abordadas na reunião com o grupo participante da pesquisa, a partir dos dados do questionário, com foco no diagnóstico, do qual surgiram as temáticas emergentes do Colégio Franciscano Sant'Anna. Destacaram-se a troca de experiências e a avaliação da aprendizagem como sendo as duas maiores necessidades do grupo. Esses itens foram destacados no instrumento de pesquisa quando aplicado o questionário aos 08 professores. Para sanar a emergência, o grupo escolheu realizar oficinas, a partir do item em destaque no questionário que se referia à necessidade da troca de experiências entre professores. Desse modo, as oficinas foram construídas em conjunto, de forma colaborativa e participativa.

Durante o planejamento das oficinas, os professores ressaltaram que a troca de experiências poderia ajudar a sanar algumas deficiências apresentadas nos resultados da avaliação institucional, aplicada aos alunos, no ano de 2013, apresentando deficiências em matemática, leitura e produção textual. O item mais destacado no diagnóstico foi:

a necessidade de troca de experiências entre os professores. Os professores escreveram que sentem necessidade da troca de conhecimentos novos, informações relevantes sobre os alunos para o trabalho em conjunto, possibilidade de falar sobre projeto interdisciplinar da série para maior integração entre os níveis de ensino e a necessidade da troca de ideias para a construção dos planos de aula (FO2).

Outro item, refere-se à avaliação da aprendizagem. A pesquisadora, em sua Folha de Observação (FO2) retrata o contexto em que os professores expressam no questionário e na reunião de formação continuada inquietude, pois,

demonstraram uma preocupação em relação à avaliação. A ideia foi a realização de leitura prévia sobre o assunto. Foi sugerido um texto sobre avaliação da aprendizagem, o qual a supervisora responsabilizou-se de selecionar e, posteriormente, em conjunto com o grupo da pesquisa, definir qual texto adotar e, então, enviar a todos os professores (FO2).

Desse modo, a partir dessas questões, os professores decidiram estabelecer parceria com os profissionais das Ciências Humanas e Exatas para o planejamento das oficinas. E assim, tornou-se possível colocar em prática um dos objetivos específicos da investigação, diagnosticar as lacunas do fazer pedagógico através do plano de ação elaborado pelo professor para o aprimoramento da prática educativa, por meio da proposta pedagógica da pesquisa-ação. Em relação a essa questão, os registros da pesquisadora abordam o andamento do processo preparatório das oficinas.

Com a finalidade de dar andamento nas oficinas reuniu-se novamente o grupo de professores do grupo de pesquisa com alguns professores do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio junto com a equipe diretiva do Colégio. Nesta reunião, os professores tinham a missão de trazer material para compartilhar com o

grande grupo. Conforme a reunião anterior, cada professor, participante, ficou encarregado de trazer material para compartilhar na construção da oficina. Enfatizou-se ainda, a necessidade da leitura, interpretação e produção textual, tanto para dos alunos quanto para os professores. Tudo isso, baseado nos índices de aproveitamento que a escola obteve na avaliação institucional 2013 (FO1).

Novamente um dos professores, participante da pesquisa, relata na Folha de Observação (FO2):

acontecerá uma leitura prévia sobre avaliação, e uma fala sobre os 3 eixos da interpretação: vocabulário, conteúdo e enunciado das questões para melhor compreender a avaliação institucional. Haverá 3 oficinas onde será possível por meio de textos, imagens e gráficos, fazer a leitura, a interpretação e a construção de questões a partir da área de atuação de cada um (FO2).

E assim se fez, o texto escolhido pelo grupo foi de Cipriano Luckesi, 2005: Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. Nesse contexto, a escola proporcionou aos professores do colégio espaço de revisão, estudo e aperfeiçoamento de sua prática educativa em serviço no espaço de trabalho, atendendo a um dos objetivos específicos dessa pesquisa. Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, de investigar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor. Os participantes da pesquisa e a pesquisadora, decidiram trabalhar com o coletivo de professores do Colégio, projetando e implementando oficinas, na reunião de formação continuada do mês de maio. Em acordo pré-estabelecido com a direção do colégio, planejou-se atividade com participação ativa da direção em todas as reuniões do planejamento da ação estratégica.

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é a de contribuir no trabalho coletivo de aperfeiçoamento da prática docente no cotidiano do espaço escolar. Com a realização das oficinas, concretizou-se o objetivo com a participação de professores de todos os níveis e séries do contexto escolar. Considerando tal objetivo e a necessidade dos docentes quanto a troca de experiências, justificou-se a importância da participação de todos os educadores no processo da pesquisa-ação, pois esse método tem por pressuposto que,

os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam, desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores professores, no caso escolar (PIMENTA, 2011, p. 26).

Nesse ciclo, com base nas hipóteses levantadas, buscou-se reverter a situação problemática encontrada no espaço escolar. Os professores projetaram melhorias para a sua prática, objetivando mudanças satisfatórias em seu fazer pedagógico.

No relato de observação percebe-se o comprometimento do grupo no trabalho que estava sendo planejado. Constatou-se que:

todos os professores trouxeram as imagens solicitadas na reunião anterior. Observou-se que houve uma socialização de conhecimentos entre os professores, e experiências foram citadas. Percebeu-se que não havia receio de os professores em expressar suas opini-



ões. Na apresentação dos materiais trazidos pelos professores, os outros professores também já relacionavam os assuntos que poderiam ser trabalhados na sua área (FO2).

Segundo o registro da pesquisadora, “foi muito interessante que, na mesma área de conhecimento, foram trazidos materiais que prefiguram possibilidades de trabalho com os alunos” (FO1). Durante a reunião, os professores descreveram suas percepções em relação às conquistas e às lacunas da sua própria ação na busca por melhoria da prática pedagógica.

À medida que o planejamento desenvolvia-se “houve dificuldades para chegar a um consenso de como seria executada a oficina com os professores. (...) por fim organizaram-se grupos, com professores de diferentes componentes curriculares para o planejamento da oficina” (FO2) relata o professor em seus escritos. Para tanto,

estabeleceu-se que a professora de Língua Portuguesa da 8^a série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que ela faria uma explanação sobre enunciado, conteúdo e interpretação. A coordenadora da oficina lembrou sobre a sequência dos trabalhos, estabelecida em reunião anterior. Enfatizou-se sobre o tempo da oficina, e que cada grupo escolheria textos, imagens, entre outros. Percebeu-se também, que estavam faltando componentes das equipes preparatórias das oficinas (FO2).

Depois de ter acordado sobre o que fazer em conjunto, fez-se necessário o entendimento e a participação dos envolvidos na ação. O trabalho a ser realizado exigia comprometimento dos participantes, bem como a colaboração de cada um para a concretização da oficina e, com isso, o desenvolvimento pessoal do professor, da escola, do aluno e de toda a comunidade educativa. Desse modo, os professores, conscientes de sua ação, foram percebendo o que era necessário aperfeiçoar no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme afirma Pimenta (2011) nesse universo do contexto escolar, “a importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente” (PIMENTA, 2011, p. 27). É o que expressa a pesquisadora nos registros da observação:

[...] um interesse vivo nas demonstrações de materiais trazidos que são provocativos e instigadores. Todos propuseram alternativas que prendessem o interesse dos alunos nas linguagens escritas e visuais. As disciplinas exatas apresentaram linguagens diversificadas para demonstrar visões sobre outros paradigmas, cruzando com o que é exigência do currículo do vestibular (FO1).

Desse modo, na reflexão conjunta, os professores foram constituindo-se agentes pesquisadores e, quando provocados a problematizar as suas ações e as práticas da instituição, demonstraram capacidade de elaborar uma ação para sanar a problemática encontrada.

2.3 - 3^o Ciclo: Oficinas com todos os professores do colégio: aplicação e acompanhamento do planejamento

Esse ciclo da investigação apresenta a realização das oficinas com os professores do colégio, ocorridas no mês de maio. A atividade teve 04 horas de duração. Para que todos pudessem

participar ativamente na ação, os professores foram organizados em 3 grupos, sob a coordenação dos 08 professores em 3 h de oficina. Para a realização da oficina, o tempo foi de 1 hora e, para a socialização dos resultados do trabalho, no grande grupo de participantes, o tempo foi de 1 hora. Um dos professores, participante da pesquisa, relata em sua Folha de Observação:

Inicialmente houve uma pequena dispersão do trabalho a ser desenvolvido, momento em que a professora de Língua Portuguesa explicou a proposta. Em seguida, foi solicitado à professora explicar suas sugestões para a oficina, quanto ao vocabulário, conteúdo e enunciado (FO3).

Esse espaço de troca de ideias, sugestões e entendimentos que deveria ser realizado com os demais colegas de profissão, proporcionou a escuta do professor por parte da escola, sobre as necessidades almejadas para a mudança no espaço de serviço do professor. Esse momento envolveu a escuta dos interesses e necessidades dos professores. No relato da observação, o professor, participante da pesquisa, assim se expressa:

Notei que os professores ficaram muito à vontade para dar suas sugestões, contar suas experiências e, em alguns casos, até discordar dos colegas. A troca de experiências é bem rica, a intimidade pelos anos de convívio é uma característica marcante. Particularmente, sempre fiquei à vontade e minhas ideias foram aceitas pelos professores mais antigos, além de aprender muito com suas vivências passadas. O que se percebe é que a maioria dos professores não tem medo nem receio de fazer questionamentos e sanar suas dúvidas (FO3).

Nesse movimento, o objetivo não foi o de avaliar os professores, mas ajudá-los a mobilizar seus saberes para tomar decisões na escola e na sala de aula, ajudando-os a tomarem consciência de como mobilizar a relação de ensino-aprendizagem para responder às questões propostas pelas diversas situações com as quais lidam diariamente.

A fala que segue vem ao encontro do que afirmam Pereira; Zeichner (2008), ao mencionarem as características da pesquisa-ação participativa, os autores dizem que esse método é “um processo no qual cada indivíduo de um grupo procura participar na condução de como seu conhecimento modela sua noção de identidade e de ação, e refletir criticamente sobre como seu conhecimento atual estrutura e restringe sua ação.” (DINIZ PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 46). Um dos professores diz:

os colegas e eu, na qualidade de observadores e participantes, interagimos com o desafio de como trabalhar o material selecionado. Vieram à tona experiências que foram praticadas em outras oportunidades na escola, envolvendo trabalhos e aulas com duas ou mais disciplinas. Uma série de reflexões que foram expostas na discussão, dois a dois e em grupo, a busca de uma atividade que uma vez aplicada abrangesse um leque de possibilidades para a inter e a transdisciplinariedade (FO3).

Nessa pesquisa de intervenção, a pesquisadora não coletou apenas dados mas, refletiu e



orientou os professores sempre que solicitaram subsídios teóricos e instrumentais, formando com eles um grupo de análise, reflexão e ação. Na interação com os 08 professores, participantes da pesquisa, nota-se que

a exposição das ideias e das discussões para o grande grupo demonstrou as várias possibilidades de diálogo entre as diferentes disciplinas, tornando-se excelentes tópicos para o desenvolvimento de planejamento no ano corrente, considerando a nova necessidade de preparar os alunos da instituição para a mudança do meio de seleção para o Ensino Superior (F03).

Nessa relação de cumplicidade entre colegas de profissão e dos saberes, entram em cena os desafios externos, que perpassam e fogem ao controle do professor e da escola, no caso da pesquisa, refere-se à mudança do processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior, do vestibular para o Enem. Nóvoa (2009), referindo-se à formação de professores, afirma que esta deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Para o autor “a referência de casos concretos é o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Esses casos são “práticos” (grifo do autor), mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Ao oportunizar o espaço da formação regular aos professores da escola, tem-se a chance de olhar para “dentro” das reais situações-problema que preocupam o professor. É o momento da imersão ao que está inquietando para ressurgir com ideias, projetos, inovações, enfim alguma mudança no fazer pedagógico. Novamente, Nóvoa (2009) enfatiza que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas da ação educativa” (NÓVOA, 2009, p.34). Essa é uma conquista a ser almejada, com persistência, partindo dos próprios agentes educativos, que sabem de suas angústias, problemas, necessidades e desafios pedagógicos diários. Desse modo, juntos podem identificar os aspectos que necessitam de aprofundamento teórico e, no processo, buscar possibilidades de distintas abordagens para a construção de conhecimento, através da observação, estudo e análise de cada caso para sanar as deficiências do processo educativo.

2.4 - 4º Ciclo: Reflexão e avaliação do processo investigativo, realizado com os 08 professores participantes da investigação

Este momento da investigação encerrou o ciclo para o recolhimento dos dados. Nessa etapa realizou-se a avaliação oral com os 08 professores, participantes da pesquisa. Nesse sentido, buscou-se obter dados quanto as possíveis melhorias das práticas pedagógicas dos professores. Da mesma forma, identificar a contribuição da formação continuada oferecida pela escola aos professores do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio do referido colégio, objeto da investigação.

Considerou-se coerente a realização da avaliação oral, por estar de acordo com os princípios metodológicos da pesquisa-ação, uma vez que favoreceu a expressão de todos os envolvidos no grupo, não deixando brechas para o pesquisador construir uma ideia unívoca dos dados da pesquisa.

Com base nessa concepção foi proposta aos 08 professores, a questão: A partir da observação realizada, quais práticas docentes foram passíveis de mudança, a partir do trabalho da pesquisa-ação? Com o questionamento, surgiu a seguinte categoria: Compartilhar Saberes: experiência e desafio do cotidiano escolar.

Essa categoria impulsiona-nos a olhar a construção do saber docente como um desafio

diário da profissão. O construir-se professor, é uma tarefa que se carrega na mochila ao longo da vida. Diante disso, uma das necessidades que se apresentou na pesquisa foi a de socializar as experiências, os saberes construídos e os intencionados, bem como aqueles a serem implantados na prática educativa da sala de aula. Nesse sentido, na fala da professora C se expressa a importância de socializar as práticas, as ideias e os projetos educativos com os colegas de profissão.

Considero válido, que a partir de experiências como essas, que surgem coisas novas que aperfeiçoamos. Porque sempre há aquele que é criativo, que dá uma ideia, outro que entendeu melhor e, com isso, inicia-se uma discussão. Com opiniões diversificadas os planos se formam e assim percebemos que há ações que estamos fazendo e que podem ser melhoradas. Eu gosto muito do trabalho em equipe, porque alguém sempre tem uma ideia criativa, e na discussão, tem-se a troca de experiências. Penso que essas coisas funcionam muito [...] (Prof. C).

Diante disso, Nóvoa (2009, p. 41) ao mencionar sobre necessidade de inovação educacional, nos tempos atuais, lembra que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior.” Isso mostra cada vez mais a necessidade de um trabalho colaborativo que parte de dentro das escolas. Os professores no decorrer do dia-a-dia de sua prática educativa, expressam essa necessidade.

É o que podemos perceber nessa fala da professora F, quando diz:

quando partilhamos uma dificuldade ou uma experiência que deu certo, isso ajuda na interação do grupo. E quando auxiliamos um colega que está com dificuldade, o comprometimento no trabalho fica diferente. Com isso, temos um objetivo comum, e nos fortalecemos como grupo (Prof. F).

Nessa dinâmica, a formação de professores, destaca-se como componente essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional dos educadores.

O trabalho em conjunto aperfeiçoa o fazer pedagógico diário. É o que demonstra a professora A, ao ressaltar a contribuição dos colegas de profissão no compartilhamento de práticas que acrescentam ao seu trabalho. Ela diz que “as coisas que o colega está fazendo em sala de aula, e está dando certo é bom compartilhar, para que a aprendizagem seja significativa para os colegas e para a pessoa que socializou a sua prática” (Prof. A). A socialização fortalece a parceria e a reciprocidade na construção de novas estratégias para o ensino e aprendizagem, numa relação de diálogo, colaboração e aprimoramento das competências profissionais.

Quando isso acontece, os professores colocam, em suas falas, o quanto o espaço da formação continuada da escola, contribui para a transformação de suas práticas cotidianas, desencadeando um processo de parceria entre a escola e o professor. “Nesse último sábado da reunião de formação continuada, nós conseguimos fazer um trabalho em equipe” (Prof. G).

O comprometimento coletivo fortalece o trabalho do professor. É o que diz o professor B ao mencionar que a divulgação dos resultados do trabalho das oficinas fosse divulgada aos professores que não pertenciam ao mesmo grupo de trabalho. Ele afirma: “eu acho importante a divulgação final entre os grupos” (Prof. B). Conclui-se com isso, que a escola e os professores podem tornar-se protagonistas de suas ações divulgando seus projetos e ações. Desse modo, a escola não permanece apática aos contextos sociais e tem a chance de promover projetos de relevância, seja na comunidade escolar, ou fora dela.



Ao abordar a questão da escola permanecer ou não imóvel em contextos sociais mutantes, Perrenoud (2002) lembra que o sistema educativo possui uma autonomia relativa e que a forma escolar foi, parcialmente, construída para proteger professores e alunos da fúria do mundo. O autor nos diz que “o sistema educativo tem de encontrar um justo equilíbrio, entre uma abertura destrutiva para os conflitos e para os sobressaltos da sociedade [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 190).

Diante disso, ele menciona que é preciso elevar o nível de formação e de profissionalização dos professores para que, diante das mudanças velozes, esses adotem uma prática reflexiva, de envolvimento crítico e de cooperação, para tornarem-se, potencialmente, contestadores ou, no mínimo interlocutores incômodos. Salienta ainda, que “devemos ser lúcidos para entender que esse paradigma não corresponde à identidade nem ao ideal da maioria dos professores que exercem a sua profissão, nem ao projeto, nem à vocação da maioria daqueles que voltam-se para o ensino.” (PERRENOUD, 2002, p. 193).

Diante deste fato, faz-se necessário investir na formação e na prática reflexiva, na profissionalização e no envolvimento crítico dos professores. Desse modo, em curto, médio ou em longo prazo, podem contribuir na orientação de reformas da formação docente, inicial e contínua, na perspectiva de superar a prática conservadora da profissão.

3. Considerações Finais

Nessas palavras finais e de posse do contexto da pesquisa, retoma-se o problema de investigação: como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação? Consideramos que o problema foi sanado, com a obtenção de resultados significativos para a gestão da escola, para o trabalho pedagógico dos professores e para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem construído na instituição.

O estudo apontou para a importância da parceria colaborativa entre professor e gestor pedagógico. Assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo. Socialização de experiências pedagógicas e análise partilhada das práticas. Um dos resultados referendados na pesquisa, é a importância de se criar na escola, a cultura da avaliação, no que se refere ao papel do coordenador pedagógico e do professor, frente ao segmento em que atua. Nisso, encontra-se a necessidade em criar espaços de diálogo, escuta, colaboração e acompanhamento pedagógico ao professor, seja nas reuniões de formação regular da escola, seja, em outros espaços de interação dos docentes.

Outro aspecto revelador da pesquisa é a proposta da formação continuada do cotidiano, retratando o contexto escolar, com suas urgências, necessidades e propostas, para a dinamização e aprimoramento dos projetos da escola. Esse item sugere a criação de espaços de diálogo, nas reuniões regulares de formação, para tratar do que é rotina, seja com sucessos, sejam com interferências que exigem maior atenção e diálogo.

Os resultados positivos fidelizam a excelência da escola. Portanto, é necessário procurar fazer o movimento do planejamento de ações proativas a serem discutidas e dinamizadas para a visualização da comunidade educativa. Nesse processo, o ciclo da pesquisa-ação acontece na escola, por meio de um movimento contínuo e dinâmico, que gera a transformação do contexto escolar e das pessoas que nela atuam diariamente.

A investigação teve o objetivo de averiguar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna. Diante disso, a análise de sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor contextualizou o problema e sugeriu propostas possíveis de serem implantadas no espaço escolar para a visibilidade da ação emancipatória dos agentes educativos em serviço.

A pesquisa mostrou que o uso do referencial da pesquisa-ação é suporte metodológico

que proporciona e estimula mudanças, principalmente, nos aspectos da gestão escolar e do repensar as formas e estratégias com que são ofertadas e pensadas as práticas de formação continuada no espaço da escola. Atividades que favorecem repensar a ação pedagógica diária, com ações individuais e colaborativas, com a introdução de metodologias facilitadoras no processo, as quais são bem aceitas pelos docentes na recondução de suas práticas pedagógicas.

No decorrer da pesquisa, os docentes expressam a necessidade de comprometimento com o projeto comum da série. Segundo eles, faz-se necessário, articular parcerias sólidas, entre os pares, nas ações conjuntas. Desse modo, o projeto interdisciplinar e as demais atividades da série funcionariam com eficácia. A atividade interdisciplinar é uma ação pedagógica comum, na dinâmica de todas as séries do colégio, e os professores envolvem-se em ações conjuntas durante todo o ano. Portanto, é preciso, cada vez mais, interligar os conteúdos dos componentes curriculares que ministram com as ações do projeto, para favorecer uma aprendizagem significativa aos estudantes.

Ao abordarem sobre suas práticas os professores ressaltaram a necessidade do trabalho colaborativo para a concretização do projeto interdisciplinar. Salientaram que é primordial a participação dos colegas de série para o planejamento, na execução das ações e a culminância do projeto. Para isso, faz-se necessário, que a escola oportunize formação aos docentes para o trabalho em conjunto, com dinâmicas colaborativas, criação de ações que visam uma construção participativa do grupo no envolvimento colaborativo do conjunto.

Em relação aos profissionais da educação e sua formação, faz-se necessário desenvolver a formação entre os pares, pois, é dentro da profissão, que damos sentido e construímos os processos de formação para a ação educativa. Portanto, entendemos que os professores estão dentro de uma responsabilidade institucional e social com participação educacional no espaço público da educação, lugar em que a sociedade transita e se comunica constantemente.

Desse modo, os professores estão interagindo com o público de fora da escola, mostrando seu trabalho educativo de dentro da escola. É a expressão da voz dos que constroem com seus alunos o conhecimento e a cidadania. É construir com os professores a consciência da amplitude da profissão.

Na pesquisa, os resultados mostram que é preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente. Os professores diante da sua ação pedagógica podem aprofundar e embasar-se teoricamente para a discussão de problemas, espaços e contextos, em que eles, como profissionais da educação, podem articular e intervir com estratégias pedagógicas.

É o agente da educação, que amplia sua participação na construção e responsabilidade com a vida da escola, mas também do lugar em que está inserido, a sociedade, a família, a cidade e o mundo. Desse modo, o professor não se limita apenas aos aspectos didáticos da profissão. Ele estará intervindo em todos os aspectos que influenciam sua prática docente.

A escola e o professor podem caminhar juntos, na perspectiva de autocrítica dos processos pedagógicos e de gestão. Nesse conjunto, o pesquisador tem a oportunidade de entrelaçar-se com a escola e o docente, trilhando possibilidades de uma nova prática docente, na formação de sujeitos inovadores de suas condições de profissionalização, a partir do contexto da educação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.



IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **A Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso.** In.: Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19^a ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/anexo_255_avaliao_da_aprendezagem_escolar.pdf> Acesso em: 02 mar, 2014.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> Acesso em 14 jun.2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos.** 2^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

Práticas de arte na formação de professores e funcionários

Sérgio Roberto Vaz Ferreira

Resumo

Este artigo faz uma reflexão sobre o Projeto de Formação Artística (PFA), do Colégio Santo Agostinho, e contempla dois objetivos principais: 1) discutir as estratégias utilizadas para a aproximação da comunidade escolar aos códigos e práticas artísticas; 2) avaliar criticamente o nível de envolvimento e experiência do público, nos processos de construção do conhecimento através da Arte. Na prática, o projeto integrou várias ações como desafios estéticos, convites para participação em exposições, gravação de vídeos, entrevistas, oficinas artísticas e parcerias pedagógicas, dirigidos, principalmente, ao corpo docente. Os participantes contaram com a consultoria da equipe do Departamento de Arte e Cultura do Colégio. Este artigo é um desdobramento da pesquisa iniciada no Mestrado em Educação da FaE – UFMG, concluído em 2014 e resultou numa imersão no universo de experiências pessoais, acadêmicas e sociais, onde se constroem as referências e o conhecimento artístico. Também possibilitou a sistematização – possível somente com a prática investigativa - de processos e resultados de formação artística até então intuídos.

Palavras-chave: Formação continuada, arte, comunidade escolar.

As proposta artística do PFA, direcionada inicialmente para o corpo docente e, posteriormente, estendida aos demais funcionários, encontrou respostas diversas e maiormente positivas, no Colégio Santo Agostinho. A base dessa proposta, ainda em vigência, tem sido o reconhecimento e cultivo das particularidades de cada membro da comunidade escolar. Sob outra perspectiva, pode-se objetar que a ideia simples de exercitar em todos a capacidade de dar forma visível a uma ideia, a uma sensação ou a algo ao qual não se sabe como chamar, é um passo significativo na afirmação do aporte da Arte nos processos de socialização, produção de conhecimento e experiência estética.



o pfa para o corpo docente e administrativo

A educação pela Arte, por sua especificidade, demanda reconhecimento de sua importância por parte da própria instituição escolar e, como estratégia, as iniciativas para tornar claro o objeto da Arte na educação, devem ser dirigidas não somente aos alunos, mas também para todos os professores – inclusive os de artes - e para toda a comunidade escolar. Os códigos artísticos são ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas e a prática escolar pode e tem agravado muito esta situação. Exposições de trabalhos de alunos como se estes, por si só, justificassem as etapas de aprendizado em sala de aula, têm contribuído para a crença – não só dos alunos, mas de toda a comunidade - de que as aulas de artes se afirmam no fazer, carecendo de conteúdo ao qual se possa chamar de conhecimento. Também reforçam a ideia de uma “arte escolar” que limita o campo de abrangência e leitura da produção. Trabalhos expostos nas paredes das salas e corredores, descontextualizados ou simplesmente acompanhados da descrição da atividade, fazem nossa área de conhecimento parecer pueril, descartável e até divertida.

Foi coerente, portanto, não enfatizar o resultado como parte mais importante e representativa de nossas abordagens. Em troca, o desafio de pensar conceitualmente a exposição desses trabalhos e de sempre expô-los acompanhados de textos menos explicativos que reflexivos, trouxe à prática de cada professor de artes e, por consequência, aos professores de outras áreas, a consciência daquilo que é proposto, produzido e sustentado pela pesquisa e pela reflexão. Não raras vezes, essa responsabilidade demandou extensas pesquisas assessoradas pela coordenação do Departamento de Arte e Cultura. Além disso, a proposta expositiva como um desafio para o professor, abriu mais um caminho de aprendizagem para a comunidade escolar: a ciência de que processo, produto e exposição são instâncias distintas de interpretação e de conhecimento.

A partir dessa constatação, as estratégias baseadas em ações onde o objeto da Arte na escola é o sujeito, se tornaram promissoras. E isso mudou todo o panorama.

Noutra perspectiva, ao acreditarmos que Arte na escola tem a função de facilitar o conhecimento de si e do mundo através da experiência estética e a sistematização dessas experiências, nos demos conta de que tínhamos em mãos uma ferramenta de modificação e crescimento do indivíduo e das relações acadêmicas. Foi possível ver também que as ações correntes dos vários setores da escola não eram suficientes para garantir essa possibilidade.

O PFA se inseriu no contexto dessa carência.

Ao entrar na escola, a arte é outra?

Implicações da complexização da teoria em correspondência com a simplicidade das práticas artísticas na escola

A Arte, assim como outras áreas de conhecimento, quando passa a compor um currículo escolar, se alia, por sua natureza, aos valores humanos que se pretende fermentar e cultivar numa corrente contínua, um fluxo que interliga o dentro e o fora da comunidade escolar.

Naquilo que toca ao conhecimento que germina nas especificidades da área, a construção do olhar estético – social, político, cultural e histórico - desenvolve a capacidade de confrontar com amplitude de discernimento e de julgamento as imagens impostas e consumidas entre outros tipos de informação do dia a dia, à compreensão das motivações humanas para produzir arte.

Vivemos na era das imagens e nenhum outro campo tem domínio tão amplo sobre este tema quanto a Arte e suas ramificações filosóficas, sociológicas, antropológicas e sensíveis. Por isso, a constatação de que parte do grupo de pessoas que alimentam diariamente o curso do conhecimento na práxis escolar, ignora ou simplesmente “respeita” o espaço da Arte, suscita angústia e preocupação. Seria natural cogitar que essa ideia de respeito se aproxima muito da imagem de uma “distância cordial”, e que estaria aliada a pré-conceitos ou a processos de alienação e segregação.

Em contrapartida, a promoção de um projeto ativo de inserção desses indivíduos no universo simbólico artístico, através da fruição das produções dos outros e o desafio de produzir signos pessoais, revela à pessoa evidências de sua unicidade. Também revela os mecanismos

internos que movem a produção/criação artística, permitindo a ampliação do alcance do olhar pessoal sobre o entorno e sobre as formas. Se atrelada a estas questões, a proposição de produção plástica não se resume ao mero fazer quando convoca o indivíduo a pensar a partir de suas vontades, de sua memória, a partir de si.

O resultado desse entranhamento de fatores envolvidos na experiência do sujeito como criador e/ou espectador, não está necessariamente ligado ao conceito de beleza clássico, apresentando hoje, mais complexidade na organização de seus elementos estruturantes.

Mas essa conexão entre sujeito, criador e espectador, somente se efetiva na obra. E esse mesma conexão, não chegaria a particularizar-se como característica pessoal e intransferível, mas estaria mais ligada à capacidade de pensar e sentir, aludindo a uma provável dependência de sentido da obra, ancorado no sujeito. Essa interdependência aparentemente particular, segundo Nunes (2002) é comum a todos os indivíduos pertencentes a determinado contexto sociocultural. Assim, dentro de culturas específicas, as capacidades de pensar e sentir se moldam a partir de códigos perpetuados e assimilados como naturais. Alguns desses códigos se produzem dentro das especificidades de tais culturas, incorporados valores da cultura mais geral e particularizados pelo processo de assimilação e projeção desses mesmos códigos pelos indivíduos. Retornando ao meio em que se articulam, os códigos se remodelam e se readaptam na comunicação e consequente socialização dos valores nele incrustados. No que se refere aos produtos artísticos, dentro da cultura ocidental, conceitos globalizantes atingem gravemente o entendimento e o consumo de produtos culturais, entre eles, os artefatos artísticos. A imagem à qual se atribui valor artístico toma para si valores estabelecidos de ordem global que, em maior ou menor intensidade, interferem na fruição.

Sobre isso, Berger (1972) afirma que quando uma imagem é apresentada como obra de arte, o modo como as pessoas a admiram é condicionado por toda uma série de pressupostos adquiridos sobre Arte. Esses pressupostos se referem à beleza, à verdade, ao gênio, à civilização, à forma, ao estatuto social, ao gosto, ao mercado, aos discursos sobre arte, e tendem a mistificar toda imagem que se apresenta como obra de arte.

Esta mistificação representa um possível entrave para a boa prática educativa em Arte – espera-se que essa boa prática seja um dos objetivos da escola, já que essa área está entranhada na formação humana. Além disso, heranças culturais que validam a ideia de dom e de talento, até hoje atuam como processos de construção dos conceitos maniqueístas e elitistas da Arte e sobre o modo como essas visões colaboram para estabelecer as distâncias entre artista, Arte e público. Esses atritos fragilizam a insistência na defesa de que todo ser humano tem uma grafia artística a ser cultivada. Além disso, contribuem para a interpretação da obra mais como uma prova da virtuosidade e do gênio, que como um produto sensível – também social, político e cultural - do seu tempo. Entre tais ponderações e sobre o conceito de dom, o absolutismo da história oficial e das instituições, Mendes (2006) condena a relação de respeito infundado e irrefletido que outrora mantiveram algumas instituições e grande parte do público - ou ainda mantêm - pela mirada “desprovida das infinitas possibilidades de recriação de significados estimulada pelo caráter polissêmico da obra de Arte.” (Ibidem, p.327).

Por conseguinte, o fato de o apreciador/leitor situar-se num lugar de impotência – fruto do distanciamento entre ele e a obra, pelo respeito infundado a esta última -, incide diretamente nas estratégias e possibilidades de a escola viabilizar uma aproximação entre comunidade escolar, a produção e o conhecimento artístico, vistos por Aguirre (2007) como resultantes da convergência de inúmeras forças que não são especificamente pertencentes ao campo da Arte e que integram o equipamento conceitual e sensível (estético), tanto de seus produtores como dos receptores. Isto diz respeito, inclusive, ao modo como o professor trata a informação dada ao público (alunos e funcionários da escola). Trata-se da parcela de contribuição da Arte na formação do seu público, de fazer entender o papel social, estético, cultural e histórico dos produtos artísticos em alguns casos e, em outros, dependendo da natureza das atividades, de evitar que o contato entre espectador e obra sofra interferências desnecessárias.



Esta relação entre sujeito e imagem está sujeita a uma variedade de influências e interferências, já que a experiência estética é, essencialmente, perceptiva.

Neste ponto, expostos os dilemas, paradoxos e possíveis caminhos da instituição, prevalece a necessidade da escola de ser cada vez mais uma estrutura móvel, não predeterminada, mas flexível, mais articulável em suas dimensões: a educativa, a de aglutinadora das experiências pessoais e coletivas, de arcabouço da memória e de seus integrantes e da sua própria história, de lugar de discussão e configuração da Arte no tempo presente e de integração social e urbana, pela cultura e por sua arquitetura.

Para as escolas tradicionalmente planteia-se uma estrutura ou, se cabe melhor, uma antiestrutura onde, mais que um espaço de produção de resultados, de informação ou de ciência, cada membro tenha reconhecida sua importância dentro do todo e se perceba como tal, a partir do acolhimento de todos pelo produto principal da instituição educacional: o conhecimento e a formação humana. É preciso ainda que essa inter-relação possa ser percebida por aqueles que consomem as imagens expostas no espaço escolar nas mesmas e idênticas condições de visibilidade estabelecidas por finalidades comunicativas claras, definidas por uma compreensão plena, pela escola, de sua missão.

A Arte é relativamente nova na escola. Haja visto, a impotência das administrações escolares e dos professores – inclusive os de Arte – em definir o papel dessa disciplina na formação, além do lugar comum da sensibilidade, criatividade ou talento.

Não obstante, a oportunidade de, através do reconhecimento de sua importância, fomentar ações artísticas que resultaram no entendimento mais claro por parte do corpo docente e, posteriormente, por parte do setor administrativo, das possibilidades surgidas nesse processo, mudou o modo como o Colégio Santo Agostinho de Nova Lima – que abrigou e deu espaço para os desdobramentos do projeto de formação artística – recebe, articula e enfatiza a Arte em seu currículo. Foi possível otimizar os resultados nas questões práticas para as quais os métodos, processos cognitivos e experiências artísticas ofereceram soluções ou hipóteses profícuas. Essas questões, que surgiram da análise dos dados colhidos nas práticas, envolviam:

- A necessidade de reconhecimento dos aspectos plásticos e estéticos da Arte como elementos caracterizadores de contextos históricos, filosóficos e geográficos;
- O desconhecimento das relações entre consumo, bem-estar, e realização, e a veiculação de signos e recursos artísticos;
- Situações de isolamento da disciplina e dos professores de artes causadas pelo desconhecimento de seus propósitos e possibilidades educacionais, bem como por concepções equivocadas sobre o seu papel na escola;
- Episódios de auto exclusão e de conseqüente alijamento das tentativas de aproximação promovidas pelo Departamento de Arte e Cultura, por parte daqueles que se sentiam incapazes ou sem formação suficiente para produzir, analisar criticamente ou simplesmente fruir uma obra ou imagem.

Esta última questão apontou para a necessidade averiguar em que nível a mistificação, como reflexo de conceitos generalizantes, estava presente na experiência dos sujeitos no espaço escolar. Para observar e confrontar dados sobre o lugar no qual o sujeito se vê em relação à Arte, procedeu-se a um registro da relação circunstancial entre experiências formativas oferecidas e os sujeitos – incluindo o feedback do uso do espaço arquitetônico para formar, expor e desafiar o público, a aferição da eficácia das estratégias comunicativas e informativas, a resposta à acolhida dos profissionais de outras áreas pelas atividades artísticas oferecidas, o resultado das interferências artísticas em espaços de uso comum de professores e pessoal administrativo, a resposta a desafios artísticos – teóricos e práticos - e a reação à valorização da expressão pessoal. Foi possível perceber, a partir dos dados colhidos, que a área de conhecimento Arte e seu

valor como tal se situa entre o sujeito - sua história, formação, cultura e o quanto este assimilou dos discursos artísticos, acadêmicos, etc. – e a escola – sua configuração, suas convicções e as ações decorrentes de seu projeto, o seu ritmo diário e os lugares de fluxo de pessoas.

Essa organização do tempo e do espaço escolar determinou, evidentemente, o modo de usar os recursos expositivos, de explorar a sua arquitetura, seus métodos operativos e a disposição das etapas de planejamento, execução e conceituação do projeto. Adequações e vontade de enfrentar esses desafios promoveram mudanças administrativas e conceituais e abriram caminhos para o acesso, a fruição, a interpretação, a subversão e até mesmo para a contestação das narrativas subliminares às propostas de produção e reflexão artística.

Considera-se o fato de que a conformação de cada atividade proposta dentro do projeto, dá origem a uma tessitura argumentativa, um discurso, um subtexto que percorre todo o contexto escolar. Este subtexto se constrói ao longo dos percursos propostos à comunidade escolar, tanto a partir da série de ações e conceitos, quanto do aparato comunicativo utilizado, sob forma de informações técnicas, materiais gráficos, discursos e particularidades reveladas.

Portanto, ainda que queira definir com clareza seus objetivos e estratégias, a escola – e ela não pode se esquecer disso - não deixa de ser um espaço subjetivo. As suas intenções discursivas e configurações físicas, currículo e gestão são ainda interpretações coerentes do projeto de formação humana.

Sobre as práticas de arte na formação de professores e administrativos

Embora pareça lugar comum, é importante lembrar uma premissa que tem servido para nortear o trabalho de escolas que buscam cumprir sua missão de formação humana:

“Na escola, todos são educadores”!

Parece ser, no mínimo, incoerente, pensar em educação sem preocupar-se com o entendimento pleno da importância do processo educativo, por parte daqueles que promovem, todos os dias, as condições necessárias para que o ambiente escolar favoreça o desenvolvimento das atividades de todos – alunos, funcionários e professores – com responsabilidade, resultados positivos, com disposição e, por que não, com prazer e solidariedade.

Porém, na contemporaneidade, o trabalho com o humano se amplia com o reconhecimento de que o que chamamos “humano” compreende uma intrincada trama de aspectos, tais como o religioso, o cultural (considerando, inclusive, os micro-contextos culturais que compõem a comunidade escolar), o psíquico e o sensível.

A partir dessa perspectiva, podemos considerar a presença de ações no sentido de possibilitar a construção de um ambiente profícuo para que a educação global e plena de nossos alunos se realize nas práticas diárias.

As escolas católicas no Brasil têm tradição de qualidade na educação. Além disso, regra geral, tem a missão de conservar e promover as virtudes, os valores humanos e harmonia social, com base nos valores cristãos. O corpo de funcionários também está, direta ou indiretamente, em contato com os alunos. Juntos alunos e funcionários – incluindo professores - formam uma comunidade que, se molda nas relações interpessoais, nas formas de comunicação e na forma de lidar com o conhecimento. A partir da atitude e modos de convivência praticados por cada um e pelo conjunto, vão se firmando as regras, condutas e valores. Todos aprendem, no decorrer do tempo, a conviver nesta pequena sociedade. Cada um contribui com suas convicções, histórias, experiências e saberes a partir do todo.

O ocasional isolamento da Arte como disciplina especializada e sua suposta relação com a ideia de beleza, herança cultural arraigada em grande parte dos grupos sociais, contribui negativamente para a imagem da disciplina, por agregar forçosamente a ela atribuições de lazer, deleite, da própria beleza no sentido mais amplo. Pode ser essa a origem de um “supérfluo” que assombra os profissionais e conteúdos da área. É preocupante pensar que, em muitas escolas, a segregação acontece a partir da gestão do conhecimento. As práticas educativas podem legiti-



mar e propagar a ideia de que as pessoas que trabalham no setor de Recursos Humanos devem limitar-se à gestão de pessoas, que os funcionários de serviços gerais devem somente cuidar da limpeza e manutenção ou que professores têm a única função de promover o conhecimento. Até aí, não foram contemplados os valores da igualdade, do respeito, da valorização e da solidariedade. Também não foram atingidos os preconceitos, o sentimento de pertença e a noção de comunidade.

As escolas católicas, tem por dever reconhecer e trabalhar essa realidade para serem coerentes com a sua própria missão.

Com vistas a concretizar este ambiente escolar ideal através da premissa que iniciou esta reflexão, o Colégio Santo Agostinho – Nova Lima, através de seu Departamento de Arte e Cultura, desenvolveu ao largo desses últimos 3 anos o projeto de Práticas de Arte para Formação de Professores e Funcionários.

O projeto surgiu de duas reflexões latentes:

- A educação acontece com todos e para todos (como comentamos anteriormente);
- A Arte, embora contemplada no currículo escolar brasileiro desde 1996 - LDB 9.394 -, continua sendo um corpo estranho para a maioria das pessoas e, mais preocupante, para a maioria das pessoas que trabalham na escola.

Entretanto, na história da humanidade, as práticas e o legado artístico são documentos – em alguns casos, os únicos vestígios – além de permearem todas as áreas de conhecimento. As artes são os termômetros, ou melhor, são *testemunhos mnêmicos* – emprestando a expressão de Didi-Huberman (2013) – do tempo e contextos em que foram produzidas, praticadas. É difícil entender o ensino da História, da Geografia, da Filosofia, da Literatura ou mesmo da Química, sem considerar os produtos artísticos e a estética.

Como expressão humana, a arte também é capaz de traduzir o indivíduo a ele mesmo e aos outros.

Assim como a escrita, cada um tem um modo de expressar-se, uma *caligrafia artística*. Consciente ou não, desenvolvido ou ainda em gestação, tímido ou pungente, reprimido ou sem controle, cada um tem seu modo próprio de expressão artística.

Portanto, a Arte desempenhou em nosso projeto um papel primordial: o de reconhecer, integrar, humanizar e formar o indivíduo dentro da comunidade escolar, como mostram os registros de algumas ações, a seguir.

O projeto Práticas de Arte para Formação de Professores e Funcionários

A implantação do projeto ocorreu no ano de 2012, envolvendo a totalidade dos funcionários da escola (mais ou menos 250 pessoas), e tem mostrado resultados surpreendentes: valorização humana, melhora nas relações, receptividade e relação de gosto e empatia com o campo das artes, interesse em mostrar-se como indivíduo atuante e criativo.

Essa dinâmica estabelece, assim, um vínculo entre a vida da escola e aquele que produziu a obra, sendo a obra e o que ela representa no momento e no contexto em que é apresentada, o veículo de conexão entre comunidade escolar e produtor.

Aguirre (2005) interpreta essa experiência estética como um elemento de “deslegitimação” do valor incondicional à Arte institucionalizada ou “oficial”, fora daquele que possa estabelecer cada um dos indivíduos que dela gozam, propondo que a experiência estética apareça completamente entranhada com o resto das experiências humanas. Essa perspectiva, segundo ele, une o artista ao espectador, convertendo aquele em intérprete das experiências que o cercam e este em recriador das experiências do artista.

A fim de reforçar ainda mais sua concepção, Aguirre (2005) se apoia em Shusterman (1992) e em Dewey (1994) para defender a ideia de que a possibilidade de que algo possa ser experienciado esteticamente não reside na coisa (obra) em si, nem na origem da própria experiência, mas na intenção, na forma e no sentido que o receptor dá à sua relação com o conceito ou com o evento. Sua defesa de um vínculo entre o contexto do aluno e da experiência com a obra parte do pressuposto de que, se aceitamos a ideia de Dewey (1980) de que a obra de Arte não o é até que se funda na experiência com o espectador, a experiência estética não depende da obra em última instância, mas do seu envolvimento com o sujeito.

Além disso, a arte hoje está mais integrada às discussões do currículo, às decisões pedagógicas e, sem dúvida, mais presente e acolhida na escola.

A seguir, estão relacionadas algumas ações do Projeto, bem como a finalidade específica de cada uma, dentro do objeto principal do Projeto: humanização, socialização e valorização da pessoa através de práticas artísticas.

Ações

Respeitou-se a liberdade de escolha em participar das ações do Projeto de Formação de Professores.

As ações propostas não se destacam pela inovação, pela complexidade ou por serem efetivamente didáticas. Tiveram como motivação principal.

- Dissipar o medo da Arte, de sua teoria e seus conceitos;
- Usar a produção plástica dos professores e funcionários como elemento de promoção de igualdade e de valorização da expressão pessoal;
- Introduzir no vocabulário e nas experiências estéticas elementos da Arte;
- Enfatizar as oportunidades e aportes do fazer e do pensar artístico para a vida daqueles que participaram do projeto;
- Construir apoio e reconhecimento da disciplina artes, de modo a conquistar espaços de direito.

As ações a seguir, exemplificam as intenções do Projeto e serviram como produtoras dos dados que serão considerados para conclusões, reformulação de estratégias e sistematização dos resultados.

Serve como base teórica e conceitual das atividades, toda a reflexão desenvolvida até aqui e os argumentos desenvolvidos nas considerações finais.

Descrição das atividades

- Você tem fome de quê?

Foi montada na sala de convivência dos professores, uma mesa de jantar completa. Em cada prato estava escrita a frase “Você tem fome de quê?”. No lugar do garfo, uma caneta convidava a todos a responder à pergunta. No final de uma semana, a mesa apresentava um menu diverso de desejos, verdades pessoais e fome: de justiça e paz, solidariedade, poesia, amor verdadeiro...

- cantando no chuveiro

Uma cabine, imitação de banheiro, com pintura interna representando instalações sanitárias, azulejos e chuveiro, foi colocada na sala de convivência dos funcionários. Um dispositivo de gravação era acionado quando alguém entrava na cabine e fechava a porta. A proposta era de que, uma vez dentro da cabine, a pessoa poderia cantar, declamar, falar... assim como se faz debaixo do chuveiro.



A prática reforçou a liberdade de cada um ser e expressar-se sem o julgamento ou recriminação. O dvd gravado a partir da performance dos funcionários apresenta alguns bons cantores, trechos hilários e, acima de tudo, a demonstração de alegria, liberdade e acolhimento proporcionados não só por esta ação, mas pelo ambiente que tem sido fomentado na escola.

- Exposições de produções artísticas e artesanais dos funcionários

Falar da arte institucionalizada, da arte dos escolhidos e dos eruditos, não tem a receptividade esperada se, antes, as pessoas não experimentarem a arte em suas vidas. Há aqueles que a experimentam no seu mundo particular, mas não veem na escola nenhuma receptividade. As escolas, inadvertidamente, têm separado seus conteúdos dos aspectos da vida comum. A frase de Santo Agostinho “Conhece-te, aceita-te, supera-te” resume com sucesso o processo de formação do indivíduo e deveria ser abraçada como ideal escolar.

Para isso, é importante lembrarmos que educadores serão sempre educandos, aprendizes.

Trazer, continuamente, para o ambiente escolar, a capacidade criativa e o olhar estético dos funcionários é um passo importante para conhecê-los, fazer com que se aceitem e sejam aceitos e, com certeza, um grande impulso para a auto superação.

- Informativo FALA BOCA (Bolsa de Valores CSA)

Dentro do mesmo pensamento agostiniano, o Projeto procurou oferecer aos funcionários um informativo cultural semanal, o Fala Boca. O informativo foi disponibilizado em tvs e site do colégio, oferecendo agenda cultural, artistas e suas obras, dicas de livros e filmes, notícias sobre os acontecimentos artístico-culturais da escola e, numa das sessões intitulada Bolsa de Valores CSA, ofereceu também espaço para produções de funcionários.

- Visões de mundo

Nos mesmos moldes do Eu Imaginário, mostrado anteriormente, foram oferecidos, em 2014, óculos a todos os funcionários, acompanhados do bilhete a seguir:

Como eu vejo o mundo?

Estes óculos representam seus olhos.

Através deles, você olha o mundo de um modo só seu.

Coloque nestas lentes o mundo como você vê.

O desejo de perpetuar a prática de criação e soluções artísticas por parte dos funcionários se justifica na ideia de que, tornando-se uma ação periódica, ela se integre à cultura escolar.

- Eu imaginário

Finalidade: evidenciar particularidades, gostos, habilidades e sonhos de cada um, valorizando a riqueza da diversidade e dando igual oportunidade de participação e criação a todos.

Na ação realizada em 2013, um bilhete foi distribuído a todos os funcionários da escola, juntamente com um bonequinho de plástico, com os seguintes dizeres:

Eu imaginário

Este boneco representa VOCÊ.

Como você é?

Que cores você tem?

O que você veste?

De que você gosta?

O que você pensa?

Tente colocar tudo isso neste boneco e faça da maneira que quiser.

Use sua imaginação e coragem.

- A cara da escola (fotografias de funcionários e professores)

A riqueza dessa ação está na relação estabelecida entre alunos e funcionários da escola. Com a orientação da professora de artes, os alunos do ensino médio montaram um estúdio e convocaram, dentro das possibilidades da rotina escolar, os funcionários de todos os setores para posar para uma fotografia. Os alunos buscaram produzir não somente um retrato, mas captar a “presença” de cada um na escola, com suas características particulares, modos de ser e de agir.

Foi realizada uma exposição com o resultado da ação, em lugar de grande circulação da escola, como reconhecimento à importância de cada um e de todos.

- Video Livro

O videolivro é resultado do esforço e criatividade das pessoas que, fora do horário de trabalho, se dispuseram a divulgar a literatura nacional de forma desprendida e pessoal. Cada um deles recebeu um conto de um autor celebre da nossa literatura. O desafio era o de traduzir o conto ao vídeo, usando as mídias disponíveis e recursos improvisados. As instruções foram dadas a cada um através do seguinte texto:

Estimado,

Estamos preparando a semana de arte 2014 e gostaríamos muito que você participasse com sua veia artística.

O desafio que propomos a você é o de contar uma história.

O modo de contá-la fica a seu critério e criatividade. Busque uma maneira só sua de contá-la. Em agosto, transformaremos em vídeo sua criação e, juntamente com outros “contadores”, você fará parte de um VIDEOLIVRO, que será exibido na escola e divulgado no site e no canal do Youtube do Colégio Santo Agostinho Nova Lima.

A história que você vai contar está em anexo.

INVENTE, CRIE, INOVE, APROVEITE.

DEAC – CSA- NL

O dvd Video Livro uniu, de forma divertida e criativa, todas as pessoas envolvidas no dia a dia escolar, em torno da literatura.

- Gente em quadrinhos

Fotos de funcionários foram trabalhadas para colocá-los no universo dos quadrinhos. O resultado foi exibido nas telas de tv da escola.

Considerações finais

O Projeto e os resultados alcançados, reforçam o nosso intuito de aproximar o público e o corpo laboral do Colégio Santo Agostinho – Nova Lima, a convicção de que a arte aproxima as pessoas da “vida”. Aguirre¹ (2005) aponta que Rorty (1989) ressalta o vínculo final da obra de

¹ Professor Titular de Didática da Expressão Plástica e diretor do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade Pública de Navarra. Diplomado em Professorado de EGB e Licenciado em Filosofia pela Universidad del País Vasco, é Doutor pelo Departamento de Filosofia dos Valores e Antropologia Social da citada universidade. Como investigador, tomou parte e dirigiu vários projetos nacionais e internacionais, o último deles, “La formación en artes visuales en las instituciones sociales y culturales de la ciudad de Montevideo”, financiado pela AECI. Autor de vários livros, como o intitulado Teorías y prácticas en educación artística: Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación e de numerosos artigos em revistas especializadas nacionais e internacionais, como o intitulado “Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education”. Atualmente compatibiliza sua investigação sobre novas perspectivas teóricas para a educação artística com sua aplicação imediata em contextos educativos tanto escolares como extraescolares.



Arte com a experiência vital, considerando essa como o último destino de nossa relação com a Arte. Porém, não ignora as questões específicas da teoria, uma vez que as obras de Arte, além de nos ensinar algo sobre nós mesmos, também ensinam algo sobre Arte.

De acordo com o significado encontrado no dicionário Houaiss, o ato ou efeito de apreciar significa “atribuir valor a algo ou a alguém”. Pode-se deduzir então que, para se apreciar uma imagem, para avaliá-la, para narrar a experiência vivenciada com ela, é necessário entendê-la, fruí-la, decodificá-la. Vale ressaltar que, em seu livro *Teorías y prácticas en educación artística (2005)*, Imanol Aguirre, no capítulo intitulado “La investigación sobre la apreciación artística y su valor en la educación”, destaca a dificuldade de estabelecer uma conexão entre capacidade de apreciação e criação artística. Essas são capacidades intrínsecas: o bom apreciador constrói significados, produz conhecimento a partir da apreciação e é, por isso, um criador.

Entendemos, assim, esta proposta, como uma prática cuja pretensão é a de ampliar o alcance dos elementos constitutivos da Arte, voltados principalmente para a construção, não somente do indivíduo crítico, mas social, participativo, produtor de significados, a partir de seu contexto sociocultural, validando a obra de arte, a produção plástica e a reflexão decorrente, como elementos de mudança.

Dessa forma, a presença da escola na vida dos seus membros, seja por herança cultural ou por convicção pessoal – se é possível apartar uma da outra –, deixa de marcar um lugar que distingue a posição de quem sabe. Além de apontar para uma valorização da escola como fonte de conhecimento, o PFA também reafirma a ideia de que, para o indivíduo, aquilo que ele aprende através do olhar, dos desenhos e artefatos que produz, das leituras e músicas que ouve, dos filmes e imagens que consome por conta própria, integra o escopo dos conhecimentos relacionados à Arte. Esse apoderamento do aprendizado e das experiências extraescolares como conteúdos estéticos representou um considerável progresso para o corpo docente e administrativo.

Sabemos que o consumo de imagens, por outros meios, dá-se espontaneamente no convívio, sem a necessidade direta de reflexão sistemática ou teorização e através de referências como trabalho, relações familiares, modos de consumo das mídias disponíveis e modos de acesso a elas. Aguirre (2005) interpreta essa experiência estética como um elemento de “deslegitimação” da pretensão de atribuir valor incondicional à Arte canônica, fora daquele que possa estabelecer cada um dos indivíduos que dela goza, propondo que a experiência estética apareça completamente entranhada com o resto das experiências humanas. O papel da escola, então, seria o de “fazer passar por suas salas, pátios e corredores” todas as experiências estéticas e, é necessário reafirmar, entrecruzá-las com as experiências de outras culturas, épocas e contextos. É o entendimento do mundo e de onde se está, que espera para ser alcançado a partir da vivência do grupo. E a vivência do grupo se faz na dialética das experiências individuais.

Alguns fatores se apresentaram como definidores do olhar lançado ao mundo e à leitura das imagens classificadas como Arte no dia a dia dos sujeitos pesquisados: o acesso à informação, o tempo de permanência na comunidade, a condução da disciplina de artes na escola, a influência dos pares, as atividades executadas cotidianamente e a circulação em lugares fora da comunidade.

Ana Mae Barbosa, já em 1989, falava da importância de enfatizar a herança artística e estética dos indivíduos, levando em consideração o seu meio ambiente. Também propunha e desejava que os professores trabalhassem, em suas aulas, a leitura de imagens para desenvolver a capacidade de leitura crítica, enriquecida pelas informações, teorias e reflexões sobre elas.

É extremamente produtivo dedicar um tempo à descoberta de onde e como os funcionários consomem imagens e de que formas têm acesso a linguagens artísticas.

Os professores de artes que pretendam ser mediadores entre estudantes e a Arte devem conhecer o universo dos seus estudantes e devem saber falar sobre as linguagens artísticas que mais se aproximam deles, para trazê-los gradativamente ao conhecimento mais aprofundado dos conteúdos.

Mas antes de tudo, é necessário encontrar uma forma de seduzir a escola, de fazê-la se apaixonar pela imagem como se ela fosse mais que uma mera informação, de envolvê-la para que ela possa, então, apreciá-la, criticá-la, olhá-la e vê-la realmente.

O tipo de relação entre Arte e Cultura que se propõe atualmente carece de uma revisão nas formas de abordar o acesso à Arte. Conseguir-se-ia, com isso, evitar alguns dos problemas e excessos que afetam o ensino de Arte contemporâneo, mais especificamente, no que diz respeito à multiculturalidade. Os principais problemas são: 1) a dificuldade para compreender e conectar-se com o ponto de vista do produtor. Os obstáculos são menores quando se aceita como premissas para o entendimento da produção artística os discursos sobre as atividades sociais, os projetos morais e os anseios políticos; 2) considerar que o ponto de vista do produtor é o único que proporciona uma interpretação legítima e veraz do feito artístico. Confundir a profundidade da análise com a experiência e juízo estéticos representa um equívoco que costuma trazer como consequência outros maiores.

Na verdade, essa dinâmica de relações deve ser acionada em toda e qualquer atividade artística proposta, seja leitura, produção ou conhecimento da história e estilos, desde que, inicialmente, tenha se firmado bases concretas para que o estudante se reconheça social e historicamente em qualquer atividade proposta.

Sob esse prisma, o presente artigo proporcionou respostas ao objetivo proposto e trouxe outras reflexões relacionadas ao papel da Arte na escola. Para Kellner (1995), as experiências e identidades dos sujeitos são construídas socialmente e passam a ser determinadas por imagens, por discursos e por códigos com os quais convivem. Quando o sujeito faz uma leitura crítica da imagem, ele aprende e aprecia, decodifica e interpreta. E isso só é possível se ele olhar, antes, para si mesmo, para suas experiências, fazendo com que essa imagem se mescle com sua história, com sua realidade. Nesse momento, é a sua cultura que vai conduzir sua interpretação.

Sobressai o entendimento de que a definição de objetos de Arte e do “ser” artístico, assim como a reflexão sobre eles, habitam o mesmo campo dos afetos, do humano e, em grande parte, do poético. Dar o nome de Arte a algo compreende um universo intrincado de relações que, num rio caudaloso e profundo de processos que perpassam a vida humana, dançam na superfície agitada os aspectos da cultura próxima, da cultura global, das heranças da história pessoal e coletiva, dos desejos e lacunas, do afeto ao lugar onde se vive ou àquele que ansiamos, da educação recebida e assimilada, da educação não experimentada e todo o escopo dos sentimentos, vontades e emoções.

Referências

- AGUIRRE, Imanol. *El Arte como sistema cultural y sus implicaciones en educación artística*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 1996.
- AGUIRRE, Imanol. **Las artes en la trama de la cultura: fundamentos para renovar la Educación Artística**. Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 3-20, set. 2008.
- AGUIRRE, Imanol. **Teorías y Prácticas en Educación Artística**. Navarra: Octaedro, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: _____. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1972.



BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

COSTA, Marisa V. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEWEY, J. **Antología sociopedagógica**. Sevilla: CEPE, 1994.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente. História da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. **La educación en el Arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003

LARROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

MENDES, Késia. **A sacralização da Arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em Arte**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

PARSONS, Talcott. Orientações teóricas. In: _____. **O sistema das sociedades modernas**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974. p. 15-22.

PINA CABRAL, João de. **Identidades Inseridas: algumas divagações sobre identidade, emoção e ética**. In: SEMINÁRIO DE ANTROPOLOGIA, 2003, Lisboa. Working papers... Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, 2003. p. 5-30.

READ, Hebert. **Educação através da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Barcelona: Paidós, 1989.

VAZ, Sérgio R., **Formação Artística: tensões entre aprendizado formal e abordagens escolares. Dissertação de mestrado**. Faculdade de Educação, UFMG, 2013.

SHUSTERMAN, R. **Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art**. Massachusetts: Blackwell, 1992.

TASQUETTO, Angélica D'Avila. **Memórias e narrativas visuais: O diário de professor para pensar a formação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20, Florianópolis. Anais...Florianópolis: UDESC, 2011.

TOLSTOI, Leon Nikolaevitch. **O que é arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.

Ressignificação e aprimoramento da área de ciências humanas nos anos iniciais: Construindo um novo espaço de aprendizagem

Adriana Justin Cerveira Kampff, KAMPFF AJC*
Cristiane Diello Granville, GRANVILLE CD**

Resumo

O projeto de Ressignificação e Aprimoramento da Área de Ciências Humanas nos Anos Iniciais foi desenvolvido no contexto de um projeto maior de reestruturação curricular da Rede Marista de Colégios. No Colégio Marista Rosário, desde 2012, muitos são os momentos dedicados ao estudo e aprofundamento de conceitos das novas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, que amparadas nas Diretrizes Nacionais, desdobram-se em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Desde o princípio desse estudo, uma das grandes preocupações em nosso colégio, com vistas a garantir a excelência acadêmica, foi com a formação especializada do professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que a formação pedagógica oferecida nas Universidades enfatiza o processo de ensino e de aprendizagem e acaba por oferecer um conhecimento genérico e pouco aprofundado sobre as especificidades dos vários componentes curriculares. No artigo relataremos não só o modelo de formação adotado, mas também descreveremos a construção do material didático *Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar*, caderno de História e Geografia organizado pelo grupo de professores de 3º ano do Ensino Fundamental, fruto de toda a reflexão e estudo realizado ao longo desses três anos de formação.

Palavras-chave: formação docente, material didático, ciências humanas.

Introdução

Formar professores é um desafio constante em todos os níveis da Educação Básica. E quando pensamos na formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com a realidade de uma formação acadêmica voltada para leituras de fundamentação e teorias pedagógicas, pouca prática em sala de aula e, em contraponto, um estudo insuficiente, quando existente, do conteúdo a ser desenvolvido especificamente nas áreas do conhecimento.

*Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Colégio Marista Rosário. Mestre em Educação, Especialista em Supervisão Escolar. cristiane.granville@maristas.org.br

**Vice-Diretora Educacional do Colégio Marista Rosário. Doutora em Informática da Educação. adriana@maristas.org.br



Esses professores, quando iniciam sua vida profissional nas escolas, se deparam com uma sala de aula em que se faz necessário dar conta de aspectos socioemocionais de 25 a 30 estudantes, com o compromisso primordial de promover experiências significativas de aprendizagem. Além disso, necessitam compreender o projeto pedagógico da instituição e os encaminhamentos próprios oriundos desse projeto, como a forma de avaliação, a intervenção metodológica e a disciplinar.

Ciente da complexidade desse processo e comprometido com o aprimoramento constante do quadro docente, o Colégio Marista Rosário tem focado cada vez mais os seus esforços em práticas formativas e reflexivas, que revertam em crescimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, melhores resultados acadêmicos e socioafetivos para os estudantes.

Com o lançamento, em 2012, das novas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, uma série de formações começou a acontecer com vistas ao processo de reestruturação curricular da Rede de Colégios do Brasil Marista. Desde o princípio desse estudo, uma das grandes preocupações em nossa unidade foi formar o professor ao mesmo tempo em que reorganiza o currículo. O projeto de Ressignificação e Aprimoramento da Área de Ciências Humanas nos Anos Iniciais, que trataremos aqui, é uma dessas iniciativas, que faz parte do conjunto maior de ações.

Ao longo desse artigo relataremos não só o modelo de formação descrito acima, mas também resultados de todo esse investimento. Descreveremos a construção do material didático *Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar*, caderno de História e Geografia organizado pelo grupo de professoras de 3º ano do Ensino Fundamental, fruto de toda a reflexão e estudo realizada ao longo de três anos de formação.

O Projeto que realizamos hoje sobre Porto Alegre, no 3º ano, é repleto de sentido. Esse movimento é fruto do trabalho de planejamento das professoras junto de toda a equipe, dos estudos e investimentos da escola e de cada uma de nós. Um trabalho autoral. (Professora Cibele Kappel, Turma 35).

Esse material provém da necessidade que professoras e Coordenação Pedagógica tinham de sistematizar as atividades que eram realizadas ao longo do ano com foco no estudo do município. Todas as folhas, tarefas, textos, cartazes, esquemas, desenhos, mapas que eram produzidos e que eram arquivados e registrados ora em pastas, ora nos cadernos, não davam visibilidade para a riqueza e profundidade do trabalho, bem como, muitas vezes, não revelavam a sequência e a organização que esta área de estudos tanto necessita.

Foi então que, ano a ano, revendo o currículo, aprofundando os conceitos, realizando formações com especialistas na área, recebendo feedbacks de assessores, observando o crescimento e envolvimento dos estudantes nas atividades e refletindo pedagogicamente sobre a intencionalidade de cada bloco de conhecimentos que era construído e desenvolvido, que chegamos ao caderno *Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar*. Desejamos que nessas páginas você também possa conhecer um pouco mais do nosso lugar, das nossas práticas, do nosso processo formativo e de como, com investimento e estudo, uma escola pode transformar crianças em sujeitos do seu tempo e do seu espaço.

De uma escola tradicional a uma escola de tradição

O Colégio Marista Rosário integra o Instituto Marista, hoje presente em mais de 82 países e com quase 200 anos de atuação mundial. Está instalado na região central de Porto Alegre e é o maior colégio Marista do estado do Rio Grande do Sul. Pertence a Província Marista do Rio Grande do Sul, presente em 18 cidades do estado e em Brasília, e que conta com 26 escolas, unidades sociais, universidade e hospital, mais de 50 mil estudantes, 60 mil atendidos e 10 mil colaboradores – Irmãos Maristas e profissionais de diversas áreas.

Com uma reconhecida trajetória na educação, construída desde 7 de fevereiro de 1904, e atualizada permanentemente, o Marista Rosário oferece infraestrutura completa e adequada para cada nível de ensino. Atualmente, possui mais de 2700 estudantes e conta com o trabalho de aproximadamente 330 educadores, que atuam diariamente na missão de construir conhecimentos e formar para valores humanos, marcas do jeito marista de educar para a vida.

A partir do **Planejamento Estratégico** lançado em 2013, o Colégio Marista Rosário tem por **missão** “Educar crianças e jovens comprometidos com um mundo justo e fraterno, promovendo formação integral de excelência, à luz do Carisma Marista” e como **visão** “Ser referência nacional em educação integral de excelência, com a marca da inovação e da gestão sustentável”. Todo o planejamento foi pensado à luz do **Projeto Educativo do Brasil Marista**, também recente nas unidades e que veio com o objetivo de promover alinhamentos no processo educativo das escolas maristas do Brasil, respeitando suas experiências e trajetórias e dialogando com as suas diversidades.

O Projeto Educativo, aprovado em 2010, trouxe a necessidade da construção de diretrizes curriculares que se mostrassem alinhadas com a missão Marista, flexíveis, abertas, de forma a valorizar as peculiaridades regionais e as novas demandas educativas, e ao mesmo tempo, alinhassem o tratamento conceitual e metodológico das áreas do conhecimento e de seus componentes, articulando a tradição Marista, a inovação curricular e as exigências formativas da contemporaneidade, a serviço de um cenário educativo-evangelizador.

Nessa perspectiva, em 2012 foram lançadas as **Matrizes Curriculares do Brasil Marista**, que apontaram para a prática de um currículo que prima pela autonomia e o protagonismo do estudante e do docente; abrange a educação integral para além dos conhecimentos, principalmente em desdobramentos de macrocompetências políticas e ético-estéticas; pelo diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e delas com os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos sujeitos envolvidos na educação; pela construção de uma prática pedagógico-pastoral e, acima de tudo, pela formação de cidadãos críticos, plurais e atuantes na sociedade.

O Marista Rosário, colégio que sempre foi visto pela comunidade porto-alegrense como uma escola tradicional, e que possui grande visibilidade tanto na Rede, quanto na sociedade na qual está inserido, precisou ter sua gestão mobilizada para pensar a implementação de todos esses processos de forma gradativa, comprometida e qualificada, garantindo seu compromisso com sua história de 110 de educação.

Foi então que, ainda antes das Matrizes Curriculares chegarem às escolas, que todo o processo formativo se instalou. O grande foco do projeto era estudar cada um dos conceitos, reorganizar o currículo, refletir e modificar paradigmas, transformando práticas e metodologias. Com certeza, isso implicaria em impactos e questionamentos na comunidade educativa, principalmente entre pais e estudantes, que não estariam intimamente ligados às ações formativas e reflexivas.

Hoje, passados três anos, temos muitas dúvidas, muitos questionamentos, muito ainda a fazer. Mas temos uma certeza: não podemos mais parar e tudo o que fizemos até agora valeu cada minuto investido. Também temos certeza de que não somos mais uma escola tradicional. Mas nossos professores, mesmo aqueles que estão conosco há 20, 30 e até 40 anos, sabem que somos uma escola de muita tradição. E as famílias que continuam a nos procurar, em grande quantidade, vêm atrás dos valores sólidos e consolidados que continuamos a mostrar com o nosso jeito de aprender e de ensinar todos os dias.

Um currículo concebido por áreas do conhecimento

Por se tratar de uma grande rede de educação, presente nas mais diversas realidades sociais do Brasil, as MCBM estão organizadas de forma a garantir flexibilidade e abertura para o plural. Concebe o currículo como um sistema complexo e aberto, que articula o posicionamento da instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, sujeitos e redes de conhecimento.

Sendo assim, considerando as orientações legais e respeitando as especificidades locais, as Matrizes Curriculares estão organizadas em quatro grandes áreas do conhecimento: Língua-



gens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Essas áreas desdobram-se em componentes curriculares e apresentam, em cada uma: objetos de estudo, eixos estruturantes, macrocompetências, quatro categorias de competências a serem desenvolvidas – acadêmica, ético-estética, tecnológica e política – e conteúdos nucleares por segmento e ano escolar.

Cada escola da Rede Marista, dentro da sua realidade, recebeu como missão fazer o estudo das áreas e de seus componentes curriculares, bem como realizar o desdobramento dos conteúdos nucleares de cada ano escolar dentro das especificidades locais. Conforme a própria matriz traz, os conteúdos nucleares por ano são geradores de recortes epistemológicos do próprio conteúdo nuclear do segmento que favorecem a apropriação dos objetos de estudo em sua complexidade, em movimentos cíclicos e ascensionais. É por isso que cabe também ao professor, a partir dos desdobramentos, planejar os processos de ensino e de aprendizagem e os processos avaliativos decorrentes deles, apesar das MCBM nos fornecerem as concepções gerais em cada componente.

A partir disso, buscando não somente reorganizar o currículo, mas aprimorar também a formação dos professores, a Coordenação Pedagógica, com o apoio da Vice-Direção Educacional, organizou um longo e qualificado projeto de formação e estudo próprio para os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entendendo a especificidade desse público, que em sua maioria é formado em Pedagogia e não recebeu, dentro do espaço acadêmico, a formação adequada para os conteúdos específicos que deverão desenvolver em sala de aula, elaboramos um plano que capacitasse esses profissionais nos aspectos conceituais e pedagógicos da matriz, e também nos conhecimentos mínimos que envolvessem a compreensão dos eixos estruturantes, objetos de estudo e conteúdos nucleares de cada componente curricular.

O plano contou, primeiramente, com oito horas por área do conhecimento em 2013, por professor. Tal dinâmica foi estendida no ano de 2014. Cada momento de estudo e formação contava com a participação de todos os profissionais que atuavam de 1º ao 5º ano/EF, um assessor local especialista em cada componente curricular da área em estudo e um assessor externo para dinamizar o encontro.

Iniciávamos os estudos com a explanação do assessor externo, que havia recebido a MCBM da área a ser trabalhada com antecedência e desenvolvia a concepção da área, bem como os conceitos fundamentais do objeto de estudo e dos eixos estruturantes. Partíamos para o desdobramento dos conteúdos nucleares, em grupos por ano. Para finalizar o encontro de oito horas, reuníamos todo o grupo e analisávamos os conteúdos desdobrados na horizontalidade dos anos, garantindo o processo de aumento de complexidade dos conhecimentos de forma sistemática e gradativa ao longo do segmento.

Assim, garantimos 64h de estudo para cada docente nos últimos dois anos, além das duas horas de reuniões pedagógicas sistemáticas semanais, que ultrapassaram o momento de formação e tiveram a sua continuidade no trabalho com os estudantes nas salas de aula e nas trocas entre os colegas do próprio ano, entre os anos e com os assessores locais em momentos diversos.

Hoje observamos um currículo muito diferenciado nos Anos Iniciais do Marista Rosário. O aprimoramento do trabalho das áreas de Ciências Humanas e Naturais tem um destaque mais relevante, já que conta com componentes curriculares que necessitavam de maior conhecimento específico e aprofundamento de estudo. Ao longo desse tempo, o resultado na avaliação externa de larga escala, que realizamos anualmente com os estudantes do 5º ano, mostra gradativo aumento de proficiência em competências ligadas a essas áreas. Também há grande preocupação dos professores com o material didático a ser utilizado, maior exigência e intencionalidade na busca de saídas de estudos significativas, aprimoramento das práticas de laboratório e iniciação científica, dentre outras.

Ao ver o material de Porto Alegre organizado em um caderno, fico povoada com três sentimentos: primeiro, a satisfação do trabalho realizado; segundo, a certeza que o processo de ensinar é uma construção permanente de aprender; e terceiro, a sensação

do inacabado. Certamente, construir o material, nos torna ainda mais responsáveis pela produção do conhecimento, nos deixa significativamente apropriadas para desenvolver as atividades e nos possibilita a revisão constante das propostas, tanto dos conceitos, quanto da metodologia. (Professora Juliana Meazza, Turma 33).

O que percebemos é que o interesse e a autoexigência é sistemática e cresce continuamente. Quanto mais as professoras se aperfeiçoam, maior o desejo pelo estudo e o aprimoramento de suas práticas, mostrando satisfação com os resultados e ainda mais critérios em suas escolhas. Percebem que são conhecimentos que valem para toda a sua vida profissional e não estão somente vinculadas às práticas na sala de aula desse determinado *espaçotempo*.

Ressignificação e aprimoramento da área de ciências humanas

Conforme já citado, mesmo antes do lançamento das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, em 2012, já tínhamos ações e preocupações com estudos e alinhamentos conceituais, reflexões provocadas pelo recém-chegado Projeto Pedagógico e pelas necessidades dos novos tempos. E, quando decidimos que daríamos início ao estudo de cada um das áreas, frente à necessidade dos desdobramentos dos conteúdos curriculares que as Matrizes Curriculares nos exigiam, já tínhamos ideias claras do que era emergencial em termos de aprimoramento.

Partindo da análise dos dados que nos eram fornecidos através do sistema de avaliação de larga escala que participamos e das observações e necessidades emergentes, iniciamos nossos estudos e formações pelas áreas de Ciências Naturais e Humanas. Foram então chamados colegas, professores dos Anos Finais e Ensino Médio, para junto com os assessores externos, fazerem parte da equipe que acompanharia a reorganização curricular.

Necessitávamos fazer os desdobramentos dos conteúdos nucleares, realizando as escolhas mais assertivas para a nossa realidade, bem como aprofundar o conhecimento conceitual e específico desses conteúdos para que eles fossem desenvolvidos de forma adequada com os estudantes dos Anos Iniciais, sem perder de vista a metodologia e linguagem próprias para essa faixa etária.

O resultado não poderia ser melhor. Nossas professoras, pedagogas em sua maioria, traziam para as reflexões todo o seu conhecimento em termos de aprendizagem e metodologia, enquanto os assessores locais e externos, desenvolviam os conceitos específicos da Geografia, da História e das Ciências. Para compor o novo currículo, fomos selecionando os conteúdos próprios para cada série/ano em nossa realidade e aprimorando a forma de desenvolver os tópicos escolhidos. Já no primeiro ano, percebemos um pequeno aumento na proficiência geral de Ciências da Natureza, no resultado da avaliação externa e melhora no domínio de algumas competências de Ciências Humanas. Por mais que isso fosse apenas um pequeno recorte, dentre tantos outros fatores analisados, os resultados já nos mostravam que estávamos dando os primeiros passos na direção correta.

Foi dessa forma que um dos mais belos resultados de todo esse investimento começou a ganhar vida: o material didático Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar. Trata-se de um Caderno de História e Geografia organizado pelo grupo de professoras de 3º ano do Ensino Fundamental, que emergiu da reflexão e do estudo realizados, frente às necessidades de mudanças metodológicas que surgiam por conta das MCBM e do próprio crescimento pedagógico do grupo.

Tanto professoras, como Coordenação Pedagógica, tinham como prioridade a sistematização das atividades que eram realizadas ao longo do ano e que apresentavam como foco o estudo histórico e geográfico do município de Porto Alegre. Todas as folhas, tarefas, textos, cartazes, esquemas, desenhos, mapas que eram produzidos e que eram arquivados e registrados ora em pastas, ora nos cadernos, não davam visibilidade para a riqueza e profundidade do trabalho, bem como, muitas vezes não revelam a sequência e a organização que esta área de estudos tanto necessita.



Construir o caderno de estudos sobre Porto Alegre foi um grande passo para o grupo do terceiro ano, tanto para as professoras, quanto para os estudantes, que sentem a beleza de trabalhar com este instrumento. A busca das atividades e a construção de cada proposta foram baseadas na preocupação de se ter um material que fosse adequado às necessidades pedagógicas desta série/ano e da faixa etária. Como resultado, temos nosso caderno, um instrumento dinâmico, envolvente e seqüenciado. (Professora Daniela Godoi, Turma 32)

O estudo das Ciências Humanas, segundo as MCBM, se atenta à análise da ação humana a partir das diversas possibilidades de compreendê-la e apreendê-la. Visam à reflexão sobre o processo de transformação e permanência social, preocupando-se que os sujeitos não só a compreendam, mas se envolvam no real exercício da cidadania, demonstrando consciência crítica e *ação social responsável nos contextos locais e globais*.

Fazem parte dessa área os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Os estudos desses componentes se pautam na análise e na reflexão das complexas realidades que constituem o ser humano e nas relações sociais sob diferentes perspectivas. Isto se constitui como importante ponto de contato entre os componentes curriculares, com a preocupação de assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito/educando, levando-o a refletir sobre quem é e quem poderá vir a ser, entendendo os fatos diante de determinado fenômeno e reconhecendo-se como sujeito integrante e ativo neste processo.

Ao nos depararmos com os objetos de estudo trazidos pela nossa matriz em História - *Sujeitos e processos históricos* - e na Geografia - *Espaço geográfico* - tínhamos o desafio de significá-los em nossas práticas, mas também tínhamos a certeza de que eles estavam presentes, de alguma forma, em cada uma das propostas de estudo dos Anos Iniciais, mesmo que ainda em pouco número e não tão conscientes nos processos de intervenção. Os eixos estruturantes *Relações sócio-históricas e Linguagens históricas e Movimentos e inter-relações entre as escalas geográficas; Formações socioespaciais e transformações ambientais; Representação e comunicação espacial*, que embasam e estruturam esses objetos, apontavam algumas das fragilidades do nosso currículo, bem como a necessidade de agregar conteúdos nucleares em nossos estudos, com vistas à construção de competências e habilidades próprias para esse segmento, nessa área.

Nessa perspectiva, construímos ao longo das formações descritas, a nossa nova Matriz Curricular de História e Geografia dos Anos Iniciais. Muito mais que uma referência de conteúdos nucleares e competências a serem desenvolvidos, ela se constituiu em um marco formativo de mudança nas práticas docentes, em que o olhar dos educadores deixou de ser para o trabalho em si, mas para o sujeito que ele está formando.

A Geografia instrumentaliza para a leitura do mundo, o que faz pela construção de conhecimentos próprios, em colaboração com as demais disciplinas. Ela fornece elementos que possibilitam ler o espaço geográfico por meio da alfabetização geográfica, resultante de um processo educativo que, ao longo da escolaridade, familiariza o aluno com aspectos teóricos e técnicos e o torna capaz de compreender as interações que se apresentam no espaço. (...) No conjunto da Geografia, muitos são os elementos da leitura de mundo. Para ler o mundo, interpretando-o e reconhecendo-o, são necessárias outras leituras, pois não é possível dar conta do todo recorrendo apenas aos aspectos geográficos. Quando, por exemplo, é proposta

a leitura do trajeto de casa à escola, não se discute somente Geografia. Ao tratar da organização da sociedade, naquele trajeto, quanto à dimensão e disputa por espaços ou quanto ao processo de ocupação, são trazidos para a sala de aula temas pertinentes ao trabalho com outras disciplinas... (COSTELLA e SCHÄFER, 2012, p. 37-38)

E é assim que, no 3º ano, os estudantes estão hoje conhecendo, compreendendo e refletindo Porto Alegre, o lugar onde moram. Nesse estudo, a análise da ação humana e das suas relações com os saberes científicos têm possibilitado o desenvolvimento e o aprimoramento de competências críticas e argumentativas, como é o desejo da nossa Matriz Curricular.

Ousar faz parte do Marista Rosário! É com este intuito que as professoras, juntamente com a Coordenadora Pedagógica, elaboraram um material, cujo objetivo é conhecer melhor a cidade em que vivem. Material este que tem uma sequência, iniciando no meio em que vivem atualmente, trazendo aspectos sociais, culturais e históricos e suas transformações ao longo do tempo, até a formação da cidade. O que vemos é um trabalho eficaz, pois orienta os alunos com conteúdos interligados com a parte de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (Professora Adriana Miola, Turma 34)

É nessa perspectiva que as Ciências Humanas auxiliam no processo de construção e desconstrução das identidades culturais, trazendo a vida para a escola e levando a escola para a vida.

Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a História e a Geografia, nos Anos Iniciais, devem contemplar o estudo do meio da criança, do mais próximo para o mais distante, considerando as vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), as transformações e permanências através dos tempos e a análise das paisagens onde vivem os sujeitos. O principal conceito a ser construído é o de espaço, a partir das vivências infantis, seguido dos conceitos de tempo, grupo e trabalho, que darão suporte à compreensão desse espaço. A interface História e Geografia são essenciais. "A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade". (BRASIL, 1997, p. 88)

De acordo com Silva et al (2013, p. 10):

o trabalho da professora dos anos iniciais é destacado por promover uma visão integradora de diferentes áreas. Ao articular conhecimentos do senso comum, conceitos científicos relacionados ao contexto e habilidades, a educação efetiva uma proposta que permite a leitura do espaço.

Para efetivar o trabalho, muitas eram as propostas realizadas no 3º ano do Ensino Fundamental, em busca de experiências que fossem significativas para os estudantes. O objetivo era que eles conhecessem a história do município onde moram, alguns de seus pontos turísticos, históricos e de lazer, bem como os aspectos geográficos e de formação do povo.

No Marista Rosário, construíamos ano a ano, propostas, textos, roteiros de saídas pedagógicas, dentro outras atividades, para dar conta de promover uma aprendizagem integradora



e de qualidade, mas nosso questionamento era sempre até que ponto, de fato, as crianças dessa faixa etária conseguem internalizar e significar o conhecimento. Os pais, por sua vez, muitas vezes também questionavam a sequência das atividades e nem sempre compreendiam o todo do trabalho, que ia sendo arquivado em pastas e cadernos.

Os materiais didáticos encontrados para subsídio do professor, raramente dão conta de fornecer elementos de análise, reflexão e construção desses conhecimentos. São materiais que trazem informações e registros, mas fica sempre a cargo do grupo de professoras do ano selecionar e discernir o que vão trabalhar com as turmas.

Diante de toda essa reflexão, do processo formativo e da reestruturação curricular que estávamos vivenciando, a provocação era muito grande para que nosso material tomasse outros rumos.

O caderno de POA é um processo de construção que iniciou há três anos, quando nos instigamos a pensar em formas de sistematizar o trabalho de Ciências Humanas. Foi nesse período que as primeiras atividades foram pensadas e realizadas com os alunos. Com o passar do tempo, a necessidade de pesquisar e aprofundar o assunto se tornou cada vez mais necessária, pois era preciso tomar conhecimento dos conteúdos relacionados ao nosso município para sistematizá-los e deixá-los de acordo com a compreensão da faixa etária dos estudantes. Um dos grandes desafios foi encontrar bibliografias que embasassem essa pesquisa, pois os conteúdos de História e Geografia apresentavam-se de forma muito densa e poucas eram as referências apropriadas ao nosso segmento. Todos os conteúdos sistematizados em atividades foram resultados de pesquisas e ideias que o grupo sinalizava a partir da necessidade de construir um trabalho significativo para os estudantes, em que eles pudessem participar, vivenciar e perceber que o caderno foi feito exclusivamente dentro do contexto que estavam estudando. Por isso, durante três anos as atividades foram realizadas pelos alunos e avaliadas pelo grupo de professores e coordenação para que estivessem cada vez mais contextualizadas e apropriadas. Nesse período, muitas mudanças foram feitas, conceituais e metodológicas. A ordem dos conteúdos, por exemplo, precisou ser reorganizada, visando o estudo inicial da realidade atual de Porto Alegre para que a partir de olhar sobre o presente, os estudantes pudessem ter mais recursos para compreender o passado. (Professora Juliana Meazza, Turma 33)

Hoje, o que temos, é um material que considera a realidade local, valoriza os relatos orais, as imagens, as fotografias, os documentos, os percursos e as histórias individuais, e buscam transformar os conhecimentos prévios e os olhares infantis e de suas famílias sobre nossa Porto Alegre, em instrumentos de construção do saber escolar. E, acima de tudo os estudantes são protagonistas do seu conhecimento, tendo em seus professores, parceiros e referenciais para aguçar a curiosidade e a investigação.

O Caderno de Porto Alegre é muito legal. Eu aprendi coisas que eu nunca pensei em aprender. Quando eu faço o tema de personalidades, eu penso que sou a personalidade. E no Colégio, no trabalho de Porto Alegre antiga, é como se eu vivesse naquele tempo. (Henrique, estudante da Turma 31).

Tomemos como exemplo as páginas 31 e 32 do Caderno Porto Alegre, representadas nas figuras 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 – Atividade: Localização do nosso Colégio



Fonte: Caderno Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar, 2015.

Figura 2 – Proposta reflexiva sobre o entorno do Colégio



Fonte: Caderno Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar, 2015.



A sequência da atividade propõe que os estudantes descrevam as paisagens um, dois e três da página 32, observando e registrando as semelhanças e diferenças entre elas. E, após análise crítica e reflexiva com colegas e professora, retomando tanto os aspectos físicos, quanto históricos e geográficos, as crianças finalmente concluem essa proposta, pensando sobre prejuízos e benefícios da ação do homem no ambiente.

A sequência apresentada é uma das atividades que contempla o desdobramento do conteúdo nuclear Organização espacial e suas relações dinâmicas a partir do município: bairro, cidade, campo, estado, país e continentes da Matriz Curricular de Geografia e o conteúdo nuclear Informações e documentos históricos diversificados: retratos da história local, da História. Analisemos todas as informações e desdobramentos desse item, representados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Matriz Curricular do Brasil Marista da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Geografia: desdobramento específico do Colégio Marista Rosário

GEOGRAFIA		CONTEÚDOS NUCLEARES POR ANO/3º ANO	CONTEÚDOS DESDOBRADOS: TEMAS DE ESTUDO
COMPETÊNCIAS DO SEGMENTO	CONTEÚDOS NUCLEARES		
Identificação dos elementos físicos e culturais singulares que caracterizam, funcionalizam e diferenciam os lugares.	Espaço vivido, percebido e concebido.	Organização espacial e suas relações dinâmicas a partir do município: bairro, cidade, campo, estado, país e continentes.	A complexidade da organização de um município (do bairro estudado para os outros bairros). Eventos de transformações relacionados a uma temporalidade factual.
Reconhecimento de que o espaço geográfico é constituído por elementos sociais e culturais. Construção das noções espaciais. Identificação de fluxos locais e globais para as construções (infraestruturas) e organização da vida local.	Alfabetização cartográfica. Orientação e relações espaciais. Representações geográficas em múltiplas linguagens. Relação entre trabalho e tecnologia na produção do espaço em diferentes tempos e lugares.	Tratamento de informações. Elementos do mapa. Leitura, interpretação e produção de mapas.	Pontos de referência utilizados na orientação e localização. Legendas e convenções. Representações em escala. Leitura de plantas e mapas.

Quadro 2 – Matriz Curricular do Brasil Marista da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História: desdobramento específico do Colégio Marista Rosário

HISTÓRIA		CONTEÚDOS NUCLEARES POR ANO/3º ANO	CONTEÚDOS DESDOBRADOS: TEMAS DE ESTUDO
COMPETÊNCIAS DO SEGMENTO	CONTEÚDOS NUCLEARES		

Reconhecimento da linguagem histórica, interpretação de fontes documentais, com reconhecimento do papel da sua diversidade e aplicabilidade em função dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção. Produção de textos diversificados que retratem relações entre presente e passado e identifiquem a ação humana nos processos históricos.	Construção do conhecimento histórico.	Informações e documentos históricos diversificados: retratos da história local.	Diferentes temporalidades de Porto Alegre. Diferentes documentos que retratam a história do município.
--	---------------------------------------	---	---

Antes, o que era trabalhado apenas como um texto informativo trazendo as mudanças ocorridas ao longo do tempo, hoje se desloca para um trabalho que convida o estudante a refletir, além de buscar na matriz de Geografia a interconexão de conhecimentos, num trabalho de teia, como prevê a concepção.

A organização do Caderno de Porto Alegre foi pensada conforme a fundamentação de nossas Matrizes Maristas e as formações que fizemos com especialistas da área. A partir das diretrizes estabelecidas por nossa mantenedora, acreditamos ser significativo para estudantes de 3º ano a aprendizagem a respeito de nossa cidade através da relação entre o espaço contemporâneo e as origens da fundação de Porto Alegre. Sendo assim, organizamos o material sempre traçando paralelo entre o novo e o antigo, envolvendo os aspectos gerais das Ciências Humanas. Dessa forma, o Caderno mostra a interdisciplinaridade, tanto em relação a tempo, quanto a espaço, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva por parte dos estudantes. (Professora Suyan Ferreira, Turma 31)

Ao se abordar o estudo sob esse enfoque, o que mais temos percebido é o quanto a história local, parcialmente desconhecida, causa curiosidade e admiração às crianças. O saber e a análise histórica e geográfica sobre Porto Alegre, acaba construindo um outro olhar para nosso lugar, em que percebemos estudantes e famílias deixando de ser expectadoras ou “moradoras” de um município, para serem admiradoras e parte constituintes dessa sociedade.

Podemos monitorar o processo de aprendizagem no relato dos estudantes, que conforme se apropriam do material produzido, o relacionam com sua vida diária. É comum escutar dos alunos e de suas famílias os relatos de que foram aos lugares que estudamos, que conhecem as ruas, praças, rios que analisamos ou que leram os escritores citados no Caderno. Não que antes não realizassem tais atividades, mas agora relacionam a realidade vivida fora e dentro da escola de forma mais concreta, uma aprendizagem inigualável. (Professora Cibele Kappel, Turma 35)

Outra vez, não podemos deixar de citar a nossa percepção sobre o percurso realizado até



então. Os estudantes que passam pelo 3º ano do Marista Rosário, porto-alegrenses ou não, terão memórias e histórias para contar e recontar ao longo de sua vida sobre esse lugar, que também foi ou é deles. Vale lembrar que, como nas palavras da professora Adriana Miola, “O caderno é um material de apoio deste processo, já que é tão difícil encontrar subsídios sobre o assunto na linguagem desta faixa etária.” Através dele, e de inúmeras outras experiências, construiremos conhecimentos para a vida, que também os constituirão como sujeitos de suas próprias histórias e olhares, independente dos lugares onde irão viver. E, principalmente, esperamos acima de tudo, que com consciência crítica, sejam atuantes nesses espaços, contribuindo para uma sociedade melhor.

Ideias finais: diante do pronto e inacabado, um ciclo constante de aprimoramento

Hoje, não consideramos o Caderno concluído. A sensação do inacabado, que por vezes gera insegurança, nesse caso nos dá a certeza da possibilidade que temos de produzir conhecimentos de maneira cada vez mais contextualizada e significativa para os nossos estudantes. Especialmente, nos instiga e nos desafia a avaliar, reformular, acrescentar e aprimorar o material, pois o trabalho é de nossa autoria e nos garante essa flexibilidade. (Professora Juliana Meazza, Turma 33)

As palavras da Professora Juliana nos trazem o melhor retorno que uma equipe gestora deseja ter: que o investimento em cada momento formativo foi de essencial importância para que os documentos norteadores da nossa proposta fossem de fato efetivados na prática pedagógica das salas de aula. E mais, que o protagonismo do professor, na construção do currículo e de seus desdobramentos, é tão essencial quanto o do estudante no percurso de sua aprendizagem.

A professora Ana Cláudia complementa:

Por fim, ficou pronto o Caderno de Porto Alegre do 3º Ano do Colégio Marista Rosário. Um material elaborado a muitas mãos com a intencionalidade de envolver nossos estudantes com o conhecimento sobre a sua cidade. Neste momento, acontece sua aplicação de fato, em que estamos tendo a oportunidade de verificar o quanto valeu a pena todo o esforço por um ideal. Os estudantes estão acompanhando de maneira mais efetiva e suas famílias trazem satisfação e muitos elogios ao trabalho realizado. (Professora Ana Cláudia Correa, Turma 36)

Outra observação realizada é que os itinerários formativos de cada um desses profissionais vão sendo traçados individualmente, independentes da formação única que oferecemos dentro da escola. É o desejo, as afinidades com a área e a etapa de vida em que se encontram, que movem os educadores a buscar outros cursos, outras leituras, outros espaços formativos. Para Arroyo (2000, p.70):

as opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão de auto-imagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamento, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional. (...) Está em jogo o pensar, o sentir e ser da gente.

Ainda dentro desse contexto, Nóvoa (2000, p.17) traz:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Por isso, no entrelaçamento das identidades e dos processos formativos, é que cada professor vai modificando mais lenta ou rapidamente as suas práticas pedagógicas, revendo concepções e intervindo de forma diferenciada nas relações de ensino e de aprendizagem.

O que o trabalho até agora efetivado nos mostra, é que realmente há uma grande realização profissional do grupo de professoras que atua no 3º ano do Ensino Fundamental e que, além de fazer parte da construção do currículo e do material didático que ora utiliza, também o avalia, reavalia e reconstrói nas intervenções diárias.

Percebe-se que a resolução das atividades é com envolvimento dos estudantes. A cada proposta é incrível ver o prazer no rostinho de cada um em executar o que é proposto. As crianças conseguem ver suas evoluções nas aprendizagens e gostam de completar o material com suas pesquisas externas, que ficam registradas nele, gerando sentimentos de coautoria, participação e responsabilidade no processo de aprendizagem. É muito bom trabalhar com o Caderno Porto Alegre, pois é possível visualizar em suas páginas o dinamismo atual da cidade e os seus componentes através da evolução dos tempos, como também sentir-se participante do processo atual da cidade. Proporcionamos assim, a possibilidade de cada um ser um agente de mudança, não somente um observador. Sinto que o uso do material trouxe aos estudantes uma proximidade com sua cidade e um sentimento maior de carinho, pois quanto mais se conhece, mais se gosta. (Professora Daniela Godoi, Turma 32)

A realidade constatada não nos deixa saída senão continuar a caminhada. Para além de continuar investindo em formação do grupo e aprimoramento do material, compondo novas revisões, novos olhares, novas perspectivas de estudo, é fundamental que se provoque uma reflexão em todo o segmento, pois o alinhamento das séries/anos é que vai garantir a sistematização e consolidação dos conceitos fundamentais da área e o desenvolvimento das competências elencadas nas MCBM.

A segunda etapa do processo de implementação proposto pela Rede Marista, promove reflexões mais focadas na metodologia e na avaliação nesse momento. Os momentos formativos e reuniões semanais já estão contemplando, em 2015, o encontro das professoras dos Anos Iniciais, divididas por área do conhecimento, com representantes de cada uma das séries/ano, com os Assessores de Área do Colégio. Novas reflexões já estão surgindo no grupo docente, espaço em que elas mesmas começam a constatar e externalizar as diferenças e as necessidades de materiais autorais estruturados.

Outro aspecto é que o Caderno Porto Alegre: meu lugar, seu lugar, nosso lugar, para além de uma revisão, precisa de um segundo “tratamento pedagógico e especializado”. Mesmo tendo passado pela revisão criteriosa de professores especializados em História e Geografia, e com



todo o investimento no olhar pedagógico sobre o conteúdo, sentimos a necessidade, como Equipe Pedagógica Gestora de construir a sessão de orientações didáticas desse Caderno.

Nas palavras da Professora Juliana:

a realidade que estudamos está em constante mudança e isso significa que o trabalho pedagógico, sob esta perspectiva, não pode ficar estagnado. Isso nos provoca avaliar constatações, buscar novas informações, promover reflexões, gerar opiniões e promover um lugar de aprendizagem, fora e dentro da sala de aula, permanentemente. (Professora Juliana Meazza, Turma 33)

A construção das orientações didáticas será o marco da consolidação pedagógica e conceitual do material. Apesar das constantes mudanças que irá sofrer ao longo do tempo, em função de ser um trabalho autoral e próprio da realidade local, esse novo documento, que acompanhará o Caderno, contará sua história e suas concepções, garantindo os eixos e objetos de estudo.

Os desafios não são pequenos e a estrada ainda é longa. Mas o caminho percorrido já nos mostra os motivos de termos chegado até aqui e nos enche de alegria. Pensar que estamos dia-a-dia, em pequenas parcelas, construindo sujeitos mais críticos e conhecedores do lugar onde moram é encantador. Constatar que os professores, que trabalham com eles todos os dias, realizam essa atividade de forma prazerosa e profissional, é ainda melhor. Rumo a ser referência nacional em educação integral de excelência deixaremos nossa marca de inovação e educaremos nossas crianças comprometidas com um mundo mais justo e fraterno. Afinal, essa é a marca Marista. É o nosso jeito de ensinar e de aprender.

Espero que esta caminhada continue firme e prazerosa, e que no final no ano possamos colher os frutos de um trabalho bem pensado e elaborado. APRENDEMOS DE TODOS OS JEITOS e este foi um jeito diferente de aprender sobre PORTO ALEGRE!!!! (Professora Adriana Miola, Turma 34)

Eu adoro o livro de Porto Alegre porque nós falamos de assuntos que aprendemos ou de outros que aprendemos em outros anos e não lembrávamos. O livro Porto Alegre nos lembra desses assuntos e nos ensina novos. Na minha casa meus pais acham muito legal nós aprendermos mais do que já sabemos! É muito legal o livro de Porto Alegre! (Karol, estudante da Turma 31)

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MCBM, **Matrizes Curriculares do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2013.

PEMB, **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

COSTELLA, Roselane Zordan e SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim/RS: Edelbra, 2012.

SILVA, Dakir Larara Machado da. **Práticas pedagógicas em Geografia: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim/RS: Edelbra, 2013

NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2000.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.



Reflexos do estudo sobre autorregulação e metacognição da aprendizagem no contexto escolar

Andrea Alves Margato, MARGATO AA*
Daniela Afonso Chaves, CHAVES DA **

Resumo

Já é consenso entre os educadores a importância dos estudos de autores como Vygotsky e Piaget para a Educação. A Rede Sagrado - Colégios Sagrado Coração de Maria, concatenada com as concepções educacionais de relevância atual e com o processo ensino aprendizagem, tem buscado fundamentações teóricas que embasem e auxiliem na implementação de novas práticas educacionais. Uma dessas teorias é a Social Cognitiva, cunhada por Albert Bandura (1986). Essa teoria, dentre outras premissas, postula que a emoção é um dos agentes geradores do aprendizado, fundamentando que a autorregulação e a metacognição são pontos chave para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. O objetivo desse trabalho é orientar os estudos de autorregulação para aprofundamento teórico deste tema, capaz de dar sustentação à implantação e adoção gradativa de estratégias de autorregulação integradas às disciplinas. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, levantamento de metodologias diferenciadas já utilizadas em sala de aula, socialização de boas práticas pedagógicas, construção de planilhas para verificação e monitoramento do desempenho acadêmico, verificação do resultado das práticas diferenciadas através de conversa com os alunos, visitas às salas de aula, análise dos resultados acadêmicos e redirecionamento das práticas pedagógicas, bem como seus objetivos, quando necessário. Verificamos a mudança de algumas práticas docentes, que refletiram diretamente nos resultados dos estudantes.

Palavras-chave: teoria social cognitiva, autorregulação, metacognição.

1. Introdução

O Colégio Sagrado Coração de Maria no Brasil é parte integrante de uma rede internacional de escolas mantida pelo Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria.

Após expandirem-se por países da Europa, África e América do Norte, em 1911 as primeiras religiosas do Instituto chegaram ao Brasil. Todas elas vindas de Portugal: Madre Maria de Aquino Vieira Ribeiro, Madre Maria de Assis Gomes da Fonseca e Madre Santa Fé Gomes Conde.

* Pedagoga - FAFIC, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar - UNIG, Coordenadora Pedagógica Geral no Colégio Sagrado Coração de Maria de Ubá.

** Pedagoga - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Especialista em Educação Infantil - CEPENMG. Mestre em educação pela UNINCOR. Coordenadora Pedagógica Geral no Colégio Sagrado Coração de Maria de Belo Horizonte.



Iniciaram sua missão em terras brasileiras com a fundação de orfanatos e colégios.

Ubá em Minas Gerais foi a cidade escolhida para acolher a primeira unidade do “Colégio Sagrado Coração de Maria”, onde Irmã Maria de Aquino e suas companheiras foram recebidas com total acolhimento da sociedade ubaense. Vinham alunas de todo o estado de Minas Gerais para o internato, que em 1970 passou a receber também rapazes.

A família Sagrado Coração de Maria estende-se hoje ao **Rio de Janeiro, Brasília, Vitória e Belo Horizonte**, caminhando na vanguarda da educação, assessorada por uma competente equipe de pedagogos, especialistas e teólogos, preocupada em formar hoje o cidadão de amanhã. Desde a sua fundação, os Colégios têm como proposta “proporcionar uma educação de excelência para crianças, adolescentes e adultos, fundamentada nos valores cristãos, promovendo protagonismo na construção de competências, cultura da solidariedade e compromisso com a transformação social.”

O modelo pedagógico adotado pela Rede Sagrado baseia-se na proposta construtivista sociointeracionista, cujos fundamentos se aproximam dos princípios evangélico-libertadores.

Apoiada nos princípios de desenvolvimento dos saberes contemporâneos e num processo educativo que estimula a criatividade, a construção da autonomia e do pensamento crítico, a proposta pedagógica garante que cada pessoa seja respeitada na sua dignidade e na sua singularidade.

Os Colégios Sagrado Coração de Maria assumem o compromisso de oferecer ao estudante condições de aprender a aprender, de aprender a ser, a conviver e a fazer, por meio de um trabalho que envolve ações pedagógicas coerentes e progressivas que se estendem da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Tendo em vista a Missão, e cientes da necessidade de se repensar o processo ensino aprendizagem e as concepções de educação da atualidade, a Rede Sagrado - Colégios Sagrado Coração de Maria, tem buscado fundamentações teóricas que embasem e auxiliem na implementação de novas práticas educacionais.

Tais teorias podem subsidiar o desenvolvimento de ações para a formação da autonomia do estudante, estimular a sua motivação, ampliar seu sentimento de autoeficácia e, ainda, colaborar para que ele constate qual é a sua maneira pessoal de aprender.

Uma dessas teorias é a Social Cognitiva, cunhada por Albert Bandura (1986). Esta teoria apresenta, dentre outras prerrogativas, que a emoção é um dos propulsores do aprendizado, estabelecendo uma profunda relevância na necessidade de estudos referentes à autorregulação e a metacognição da aprendizagem.

Desde 2008, o CAEP (Centro Administrativo Educacional da Província) instituiu o Programa de Formação e Educação a Distância da Rede Sagrado (Profead), com o objetivo de oferecer um aprofundamento teórico e prático sustentado numa concepção de formação continuada em serviço. Essa ação pressupõe ajudar os professores a desenvolverem seu pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva que favoreça a compreensão das opções teóricas que fundamentam o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o currículo por competência assumidos nos Colégios da Rede Sagrado considerando, também, suas implicações didático-metodológicas.

Numa formação nesses moldes, espera-se que os professores e pedagogos ampliem a assimilação teórica dos conceitos que envolvem as temáticas trabalhadas e aprimorem suas práticas, revelando essa transformação nas diferentes dimensões da sua ação: ao trabalhar com os conteúdos/conceitos que determinam o nível da sua competência técnica, no saber fazer ligado aos procedimentos relacionados ao seu ofício e nas suas atitudes manifestadas em sala de aula ou nos diferentes espaços escolares.

A partir de 2013, como temática do Profead, iniciou-se de forma sistematizada e formal os estudos referentes à Teoria Social Cognitiva com os professores, enfatizando a importância da metacognição e da autorregulação para o processo ensino aprendizagem.

A princípio as ações foram voltadas para a formação teórica do corpo docente e técnico pedagógico, contando com a consultoria de especialistas renomados da área, como Soely A. J.

Polydoro¹ e Pedro Sales Luís Rosário².

Verificou-se, após o momento de estudo, a mudança em algumas práticas docentes, que refletiram diretamente nos comportamentos dos estudantes, práticas essas voltadas para técnicas específicas de estudo, levantamento de conhecimento prévio, metodologias investigativas, intervenções diferenciadas, dentre outras.

2. Albert Bandura e a introdução à teoria social cognitiva

Albert Bandura, psicólogo canadense atuante nas pesquisas de ordem comportamental e cognitiva, iniciou sua produção teórica em 1977. De lá a evolução do conceito de autoeficácia e suas alterações foram incorporadas à evolução da Teoria Social Cognitiva que passou assim a ser conhecida em 1986. Apesar da importância da obra de Bandura para inúmeras áreas de conhecimento, e da sua repercussão internacional, sua teoria ainda é pouco difundida no Brasil.

Azzi diz que:

Albert Bandura nasceu em 4 de Janeiro de 1925, em uma pequena cidade – Mundare – da província de Alberta, Canadá. Seus pais eram descendentes de Ucrânicos, e ele é o filho mais novo de seis. Encontra-se na autobiografia do autor que sua escolarização, até a conclusão do ensino médio, ocorreu em sua cidade natal, em uma escola que possuía apenas dois professores e poucos recursos acadêmicos (durante todo o curso do ensino médio, por exemplo, havia apenas um livro de matemática utilizado pelo professor). Apesar de tantas dificuldades, o grupo de alunos de Mundare era bastante aplicado, e aproximadamente 60% deles saíram da cidade para cursar uma universidade. AZZI (2014, p.16)

Bandura afirma que os conteúdos escolares, reproduzidos em livros são transitórios, mas as ferramentas utilizadas para a aquisição desses conhecimentos servem para sempre, inclusive para o direcionamento em outras dimensões humanas, afirmando a necessidade de os estudantes realizarem a autorregulação do seu processo de aprendizagem.

As contribuições da Teoria Social Cognitiva para a educação são inúmeras, dentre elas: o conhecimento do aprendiz, a natureza do processo ensino aprendizagem e as ferramentas e condições favoráveis para uma boa aprendizagem.

De acordo com Azzi,

Os constructos teóricos propostos por Bandura são amplamente investigados no campo educacional junto a diferentes atores, professores, pais, gestores, alunos e outros profissionais da educação. Uma aproximação com a literatura especializada permite-nos perceber que o constructo da autoeficácia é certamente um dos mais estudados, mas há inúmeros estudos sobre autorregulação da aprendizagem e, mais recentemente, sobre desengajamento moral no campo educacional. AZZI (2014, p.22)

Conforme pudemos constatar, apesar de Bandura ter realizado estudos e programas iniciais de pesquisa e ação na área da psicologia clínica, suas postulações repercutiram para outros campos do conhecimento, como na saúde e na educação.

A Teoria Social Cognitiva discute o comportamento humano dentro da lógica da recipro-

¹ Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas. Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

² Professor- Associado em Agregação e diretor do Mestrado integrado em Psicologia. Investigador principal do grupo GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação) Universidade do Minho – Portugal.



cidade triádica (comportamento, fatores pessoais e fatores ambientais), evidenciando que o indivíduo está envolvido em um contexto de ligação desses três fatores mencionados.

Através das capacidades básicas humanas (simbolização, antecipação, autorreflexão, aprendizagem vicária e autorregulação) o homem age através de um sistema autorreferente que lhe permite atuar estabelecendo objetivos para atingir fins específicos, planejando ações e readaptando-as segundo os mesmos fins e prevendo resultados.

De acordo com Bandura, os indivíduos são agentes, isto é, podem exercer, ainda que parcialmente, controle sobre seus destinos. Exercer a agência significa atuar com intencionalidade. As pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários. E é por meio de trocas exercidas nos sistemas sociais que ocorrem as adaptações e mudanças.

Além disso, Bandura também realizou uma série de pesquisas e experimentos verificando as consequências que a exposição a modelos promove. Seus estudos iniciais estão centrados na questão da agressividade, e o experimento do João Bobo é um dos mais famosos nesse sentido.³

Segundo Bandura,

Virtualmente todos os fenômenos de aprendizagem resultantes de experiência direta podem ocorrer em base vicária por meio de observação do comportamento de outras pessoas e de suas consequências. BANDURA (1979, P. 69)

Vale ressaltar que Bandura refuta o conceito de modelação como uma simples imitação ou que a modelação poderia desfavorecer o processo criativo. De acordo com ele a aprendizagem por modelação pode aperfeiçoar ações ou estratégias pessoais para se garantir um maior resultado na vida acadêmica ou mesmo profissional, quando é o caso.

A aprendizagem por modelação pode trazer, como consequência, desenvolvimento dos processos motivacionais e de incentivo, à medida que o observador percebe que o comportamento do modelo é bem sucedido e que a aprendizagem daquele comportamento pode gerar consequências semelhantes.

As consequências dos comportamentos resultantes da relação triádica é que permitem às pessoas algum controle sobre seus destinos e a imposição dos limites no autodirecionamento dos mesmos.

Nos estudos de Bandura o conceito de autoeficácia foi sendo evoluído durante aproximadamente duas décadas (1977 a 1997) incorporando, assim, novas definições dentro da Teoria Social Cognitiva. Em 1997, Bandura conceitua autoeficácia como a “percepção das crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”.

Percebemos nessa definição as características do movimento comportamental em direção à realização de algo: a crença na capacidade pessoal de ser agente na produção do percurso a ser seguido para a concretização de um fim determinado, deixando clara e necessária a realização da produção final com metas e objetivos.

Por afetar, mesmo que indiretamente, o comportamento e por causar impacto direto nas aspirações, construção de respectivas metas, expectativas de resultados, experiências emocionais e afetivas, como também a percepção de impedimentos e condições de oportunidades, é que a autoeficácia pode representar o ponto central na condição de realização concebida pelo indivíduo.

As pessoas, mesmo portadoras de competências positivas diversas para desempenhar tarefas o fazem de maneira diferente e obtêm resultados diferentes.

Através dos estudos das produções de Bandura, Boruchovitch e Costa apud Azzi & Polydoro afirmam que:

Algumas pessoas, mesmo desenvolvendo uma expectativa de resultados altamente positivos propiciada pelas técnicas que as protegeriam de determinadas consequências, apresentavam diferenças na percepção da capacidade para usar essas técnicas em ambientes não terapêuticos. BORUCHOVITCH E COSTA apud AZZI & POLYDORO (2006, p. 93)

Quando uma pessoa possui um elevado senso de autoeficácia ela estabelece uma relação estreita com a motivação para agir em função da concretização de seus objetivos.

O senso de autoeficácia pode ser percebido através de quatro fontes, segundo Bandura (1998). São elas: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos. A primeira fonte destacada diz respeito às experiências vivenciadas pelo indivíduo, constituindo a principal fonte de influência sobre ele por oportunizá-lo condições de experiências reais. A segunda refere-se à observação de modelos sociais, a terceira às persuasões que, para gerarem efeitos positivos, devem ser baseadas em situações de sucesso reais e não de fracasso, que podem embaçar o julgamento da experiência. A última, estados fisiológicos, está relacionada ao nível de estresse e experiências emocionais. Quanto menor o nível de estresse e quanto maior o equilíbrio emocional do aprendiz, melhor será o seu controle de raciocínio, contribuindo para a elevação do senso de autoeficácia.

Segundo Boruchovitch apud Azzi & Polydoro, “a autoeficácia exerce um impacto na seleção de tarefas, no grau de motivação, na qualidade e na quantidade de investimento a ser feito, afetando sobremaneira o nível de desenvolvimento dos alunos”. BORUCHOVITCH apud AZZI & POLYDORO (2006)

Azzi afirma que

As crenças de eficácia determinam como as pessoas se sentem como pensam, como motivam a si mesmas e como se comportam; são, desse modo, o coração da agência. AZZI (2014, p.40)

O processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante tem como desafio o engajamento dele com as estratégias educacionais utilizadas. Além disso, sabemos que o esforço, a perseverança e a persistência é um caminho para superar obstáculos, ações intimamente ligadas à autoeficácia.

De acordo com Vieira e Azzi,

As crenças de autoeficácia oferecem as bases para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, estando, dessa maneira, diretamente ligadas ao funcionamento das capacidades humanas. VIEIRA E AZZI (2014, p.16)

Cientes que a crença na alta performance é essencial no processo de motivação e construção da aprendizagem, é de suma importância que os estudantes se sintam capazes de aprender, de construir novos conhecimentos, de se autorregular, de utilizarem estratégias diferenciadas para a aprendizagem etc.

Além desse trabalho com os estudantes é necessário cada vez mais discutir, também, a relação entre crenças e a ação docente, ou seja, a autoeficácia docente.

Assim sendo, para visualizar novos resultados e mudanças comportamentais, no entanto, é necessário se trabalhar a crença de eficácia do aprendiz e do próprio educador.

Professores também podem apresentar elevadas ou enfraquecidas crença de eficácia. Considerando a relação dos professores com o senso de autoeficácia, Boruchovitch e Costa apud Azzi & Polydoro afirmam que “mesmo assumindo os riscos de reducionismo, a produção na

³ O vídeo com esse experimento pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=zVynCNGxYmU>.



área tem apontado o perfil do docente com crença robusta ou enfraquecida” BORUCHOVITCH e COSTA apud AZZI & POLYDORO (2006, p. 93) conforme síntese apresentada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Exemplos de relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Elevada autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Exibe grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos; • É aberto a novas ideias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades dos estudantes; • Atua de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno; • Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propenso a melhorar; • Cria clima positivo para a aprendizagem; • Atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade; • Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas; • Busca o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação; • Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.
Baixa autoeficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a tendência de manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos; • Enfatiza o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.

Fonte: Bzuneck (1996); Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) apud Azzi & Polydoro (2006, p. 93)

Os educadores apresentam crenças sobre a natureza do conhecimento, a percepção sobre si mesmos, sobre sua própria capacidade de ensinar e promover a aprendizagem. A crença do educador em ser capaz de trabalhar determinado conhecimento ou utilizar determinada estratégia com os estudantes é fundamental para que essa ação seja efetivamente realizada com sucesso ou não. Há, portanto, relação direta apontada em diferentes estudos entre o senso de autoeficácia do professor com os resultados educacionais.

Na mesma lógica, se o professor conhece a crença dos estudantes e descobre que parte da classe encontra-se com percepção baixa de autoeficácia, pode-se planejar situações educacionais que promovam a percepção de sucesso. Por isso, é preciso, além do conhecimento e domínio de uma série de estratégias pedagógicas, que o professor acredite que seus comportamentos podem interferir no processo de aprendizagem de seus alunos.

Torna-se importante o papel da escola e do professor no sentido de ensinar seus alunos a avaliarem seu senso de eficácia para que autorregulem a aprendizagem.

Ao ensiná-los a avaliarem constantemente sua autoeficácia antes e após a realização de uma tarefa eles estarão aprendendo a monitorarem suas metas e resultados, como também a interpretar julgamentos próprios ou de outrem, que podem interferir no investimento do esforço direcionado à tarefa, podendo assumir posturas comportamentais ou cognitivas mais estratégicas para o alcance do sucesso.

Vale aqui realçar que o sucesso do aluno também depende do seu preparo e condição cognitiva, mas que indivíduos que apresentam níveis aproximados dessas características, podem apresentar níveis diferenciados de resultados nas tarefas, a depender da força da autoeficácia percebida, como já anteriormente destacado.

3. Autorregulação da aprendizagem

Conforme já foi citado anteriormente, a autoeficácia está diretamente relacionada ao processo motivacional do ser humano. A crença de que somos capazes de realizar determinadas tarefas influencia diretamente na execução destas.

No entanto, apenas a crença de que somos capazes não nos dá condições de efetivarmos determinadas ações. Precisamos de ferramentas, de embasamentos, de habilidades, conhecimentos e competências para que a aprendizagem aconteça.

A autorregulação da aprendizagem auxilia na escolha de ferramentas, na organização da atividade, na execução e no monitoramento das ações, bem como na reflexão sobre as possíveis correções de rotas antes do término do processo, auxiliando na maximização do tempo e no resultado obtido.

A imprescindibilidade de se compreender como os estudantes alcançavam resultados surpreendentes em sua aprendizagem despertou a necessidade de se estudar sobre os processos de autorregulação da aprendizagem.

De acordo com Rosário e Polydoro,

Tomamos como definição que a autorregulação é um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de alcançá-los. ROSÁRIO E POLYDORO (2014,p.18)

O conceito de autorregulação da aprendizagem está cada vez mais sendo difundido no meio educacional. Temos percebido que a aprendizagem deve ser um processo de ação do estudante, onde proativamente eles tomam o controle da situação e monitoram todo o processo. Os estudantes que utilizam a autorregulação da aprendizagem no processo educacional são proativos nas estratégias para aprender porque sabem das suas potencialidades e dificuldades, e também porque, no momento de estudo, suas ações e estratégias são voltadas para o objetivo que estabeleceram. Esse movimento, que normalmente vem acompanhado por bons resultados, traz satisfação pessoal e estimula a motivação para prosseguir a melhorar ainda mais os resultados.

A autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade inata, ou seja, ela pode ser aprendida ao longo da escolaridade. Essa aprendizagem pode se dar através de ensinamentos diretos ou modelagem dos educadores, pais ou pares, que muitas vezes estabelecem um papel mais ativo do que os próprios educadores.

Os estudantes que utilizam de estratégias de autorregulação na sua aprendizagem utilizam ferramentas, mudam percursos ou mantêm recursos de forma ativa e proativa, monitorando o processo e buscando soluções para a melhoria dos resultados e alcance dos objetivos.

Rosário e Polydoro afirmam que

Três aspectos estão envolvidos no processo de autorregulação da aprendizagem dos alunos: as estratégias de autorregulação da aprendizagem, as percepções de autoeficácia e o comprometimento pessoal com os objetivos educativos. As estratégias de autorregulação da aprendizagem são ações que envolvem atividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos. A autoeficácia é entendida por Bandura como a crença do indivíduo em



sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para realização de uma tarefa específica. Autoeficácia tem papel mediador entre as habilidades do indivíduo, o desempenho anterior e o comportamento prospectivo, e desenvolve uma função central na regulação do próprio pensamento e do comportamento. Quanto aos objetivos escolares, estes variam quanto à sua natureza e ao tempo necessário para alcançá-los. ROSÁRIO E POLYDORO (2014, P. 21)

Podemos dizer, portanto, que a autorregulação da aprendizagem é um processo intencional que pressupõe a ação do sujeito e a tomada de consciência da situação em que se encontra e de onde se pretende chegar. Esse processo auxilia na medida em que favorece a tomada de consciência dos alunos para a escolha de estratégias mais adequadas para cada situação de aprendizagem.

Montar um programa de autorregulação da aprendizagem para estudantes da Educação Básica não é uma tarefa fácil, já que as diversas áreas do conhecimento possuem objetivos, habilidades e competências específicas que precisam ser desenvolvidas com os estudantes. Ao mesmo tempo, já sabemos que estratégias de autorregulação são essenciais para que a aquisição dessas habilidades e competências das diversas áreas seja feita de forma significativa e efetiva com os estudantes.

Por isso, um trabalho com todos os professores da escola é essencial, a partir do momento em que se percebe que todos eles podem trabalhar perspectivas como a autoeficácia, a motivação e algumas estratégias de estudos específicas por área que auxiliarão na autorregulação. Esse trabalho está sendo feito de forma sistematizada nas escolas da Rede Sagrado Coração de Maria.

Ao mesmo tempo procura-se, nas escolas da Rede Sagrado, estabelecer, em parceria com as Coordenadoras Educacionais, um programa de estudo voltado para o trabalho com a autorregulação. Esse programa de estudo utilizará, dentre outras ferramentas, de narrativas para o trabalho com algumas estratégias de estudo e de autorregulação da aprendizagem.

O trabalho com as narrativas se fundamenta, nesse caso, à medida que se torna possível trabalhar com os estudantes as estratégias específicas adotadas em cada uma das histórias e as possibilidades de trabalho tendo em vista a análise dessas narrativas.

Esse trabalho está embasado na metodologia utilizada por Pedro Luís Rosário, em Portugal, que utiliza de diversas narrativas, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, para auxiliar os estudantes na promoção da autorregulação da aprendizagem.

Para o Ensino Fundamental (anos iniciais) Pedro Rosário criou, juntamente com o Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação, o livro *Sarilhos do Amarelo*. Através da narrativa dessa história, que conta o sumiço do Amarelo e a procura deste pelas cores do arco-íris, as crianças vão descobrindo estratégias de autorregulação da aprendizagem e como essas ferramentas podem ajudar nas situações cotidianas, educacionais ou não.

O Ensino Fundamental (anos finais) contou com a criação de uma coleção de livros denominada “(Des)venturas do Testas”. Para cada ano de escolaridade desse segmento foi criada uma história onde o personagem relata seus processos de aprendizagem. Os livros trazem atividades que auxiliam no processo de aquisição de estratégias de autorregulação.

Para o Ensino Superior foi escrito o livro “*Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*”, em que o personagem redige cartas contando das suas novas experiências relacionadas à aprendizagem e relações. O livro também auxilia na identificação e aquisição de estratégias de autorregulação.

Trabalhar apenas com narrativas e atividades que auxiliem na aquisição de estratégias de autorregulação não é suficiente, no entanto, para a internalização destas. Os teóricos que estudam o processo de autorregulação relatam que os estudantes apenas conseguirão internalizar as estratégias de autorregulação, agindo de forma ativa no processo de aprendizagem, quando o modelo que explica a aprendizagem autorregulada for também apreendido. Esse modelo denomina-se PLEA (Planejar, executar e avaliar).

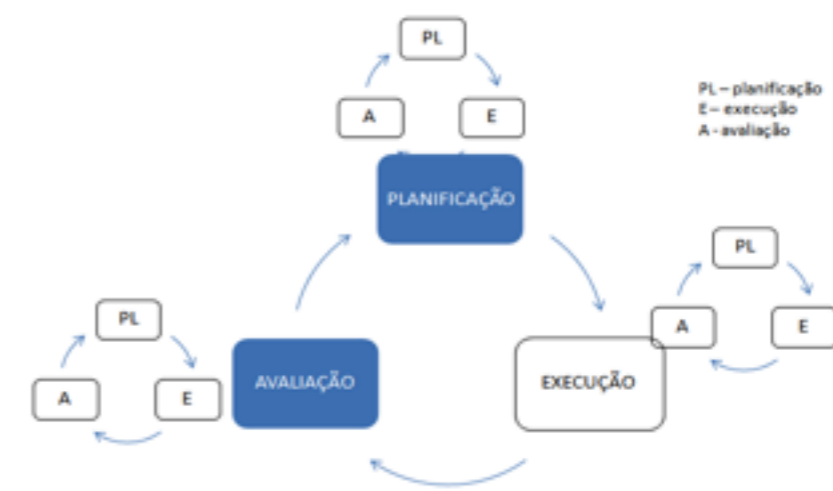


Figura 1 - Planejar, executar e avaliar - PLEA
Fonte: Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005

De acordo com Rosário e Polydoro,

(...) O PLEA consiste em três fases cíclicas, planejamento, execução e avaliação, sendo que em cada uma delas há a sobreposição do movimento cíclico completo. Isto é, convivem duas lógicas cíclicas, uma no modelo como um todo e outras em cada uma das fases do processo de autorregulação. Essa proposição evidencia que as tarefas correspondentes a cada fase do modelo devem ser planejadas, realizadas e avaliadas, possibilitando uma análise mais processual do fenômeno de autorregulação da aprendizagem. O processo não só se organiza a partir do planejamento para a avaliação, passando pela execução, mas em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada, reforçando a lógica autorregulatória. Esse modelo apresenta uma sequência do processo autorregulatório, no qual cada fase operacionaliza, em si mesma, o processo cíclico. ROSÁRIO E POLYDORO (2014, P.39)

Esse modelo sugere, portanto, que todas as tarefas e atividades sejam realizadas tendo em vista a lógica cíclica do modelo. Ao realizar o estudo para uma avaliação, por exemplo, utilizando de alguma técnica específica, por exemplo mapa conceitual, o estudante deve iniciar, na fase de planejação, com as duas outras vertentes incluídas: Planejação: planejar o momento de estudo e a estratégia utilizada. Execução: onde o estudo será feito, o que precisa ser organizado para que a execução aconteça, qual horário será utilizado, etc. Avaliação: Pensei em todas as possibilidades? Estabeleci o melhor horário? Ao longo do processo, preciso mudar alguma estratégia para alcançar meu objetivo?

Rosário (2004, p.29) afirma que podemos referir “a estratégias de aprendizagem sempre que os alunos definem objetivos proximais e distais para o seu estudo pessoal coordenando as táticas de estudo que entendem ser relevantes, no sentido de alcançarem os objetivos a que se propuseram”.

E ainda que:

Quando os alunos, no seu trabalho pessoal, monitorizam o seu estudo, adaptando as táticas, ao mesmo tempo que observam a sua contribuição na aprendizagem, estão a autorregular o seu processo de aprendizagem. (ROSÁRIO, 2004. p.29).



Para se trabalhar com as estratégias de aprendizagem Rosário (2004) sugere a utilização de três metodologias importantíssimas que, sendo aplicadas indissociavelmente, podem contribuir no processo de autorregulação pelo aluno. São elas o ensino, a modelação e a prática guiada. Sugere também os passos para se trabalhar essas estratégias, conforme apresenta o quadro a seguir:

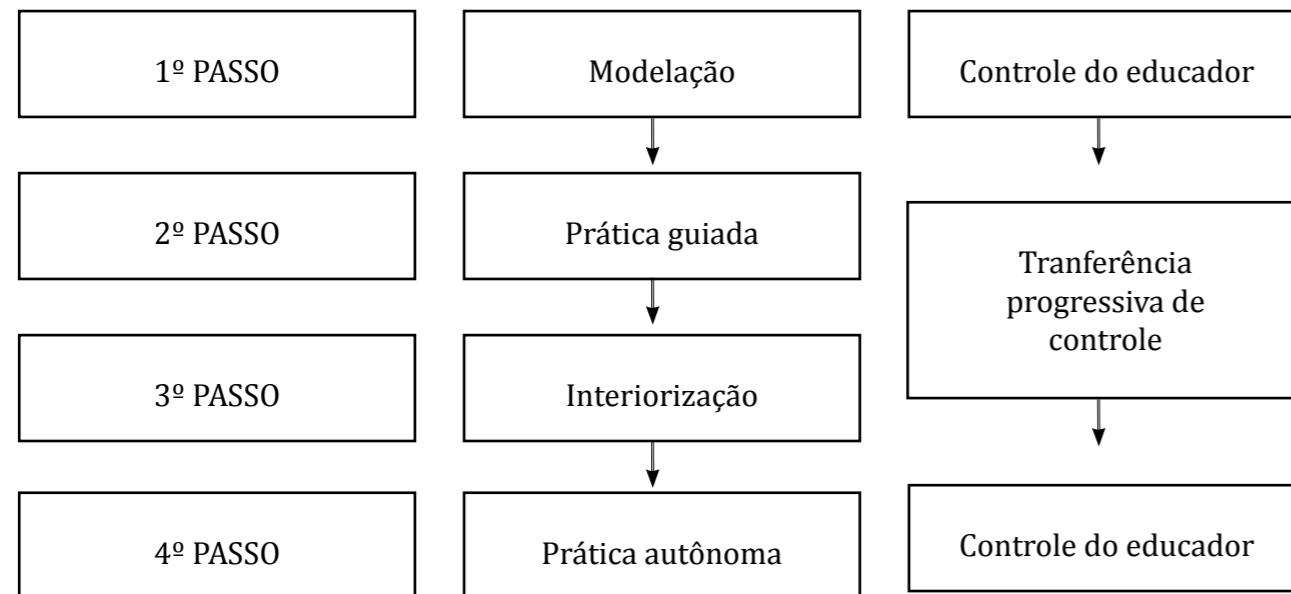


Figura 2 - Sequência para trabalhar as estratégias da aprendizagem.
 Fonte: ROSÁRIO (2004, P.91) – (Des)venturas do Testas – Estudar o Estudar

O que Rosário nos sugere nessa sequência é que o professor, ao propor uma tarefa aos estudantes, que a faça por modelação numa sequência de estimulação de uma autonomia gradativa para que eles a desempenhem, ou seja, o professor deve mediar todo o processo até que os estudantes estejam aptos à aplicação da estratégia sugerida no executar das tarefas, aplicando-as até mesmo em outros conteúdos e outras circunstâncias diversas.

O que se observa nos estudos de Rosário é que ele identifica a estimulação como papel central na aprendizagem e que através da autorregulação os alunos podem ser capazes de construir uma aprendizagem significativa a partir do entendimento, internalização e prática das estratégias, o que contraria a lógica de que a aprendizagem pode proceder de imposições ou castigos. Essa justificativa sustenta a opção da Rede Sagrado em sedimentar essa prática em suas unidades escolares.

As principais técnicas autorregulatórias sugeridas nas obras de Pedro Luís Rosário são enumeradas em casa fase do modelo PLEA – Planejar/Executar/Avaliar. Dentre elas, podemos citar o resumo, a tomada de apontamentos, o mapa conceitual, o esquema, o registro de memórias, o mapa de ideias.

Conforme pudemos perceber, ensinar ferramentas e estratégias de autorregulação da aprendizagem é fundamental para que os estudantes identifiquem as situações e processos que envolvem o ato de aprender. Isso facilitará o conhecimento e identificação das melhores estratégias de aprendizagem tendo em vista cada uma das situações a que o estudante será submetido.

Espera-se, com essa proposta, que os estudantes melhorem a autorregulação e adotem abordagens mais efetivas para a aprendizagem, desenvolvendo a proatividade no aprender e colocando-se como sujeitos ativos nesse processo. Além disso, almeja-se, também, o domínio dessas estratégias por parte do professor para que eles possam auxiliar no ensino dessas ferramentas e servirem, através de sua própria prática, de modelagem para os estudantes. Como afirma Rosário e Polydoro, “Um pequeno bote não avança direito com o esforço dobrado dos remos. Rodopiaria no mesmo local. Só a batida cadenciada dos remadores o aproxima da linha do horizonte. Sem o esforço e empenho de todos o bote não vence a inércia, não se aventura no mar”. ROSÁRIO E POLYDORO (2014, p. 50),

4. O trabalho desenvolvido com os professores da rede sagrado - Colégio Sagrado Coração de Maria - sobre a autorregulação da aprendizagem

A Rede Sagrado – Colégio Sagrado Coração de Maria – ciente da necessidade de se trabalhar a formação continuada dos professores e atenta aos estudos e demandas atuais, verificou a necessidade de se realizar estudos específicos com relação à prática docente e ao protagonismo infanto juvenil.

O Centro Administrativo e Pedagógico da Província (CAEP), desde 2008, instituiu um programa de formação para educadores onde, ano a ano, temáticas específicas são escolhidas para a discussão junto ao corpo docente.

Algumas dessas temáticas já trabalhadas são construtivismo, sóciointeracionismo, avaliação e, mais recentemente, a autorregulação da aprendizagem, tema de discussão e estudo deste trabalho.

O desenvolvimento desse estudo aconteceu de forma gradativa, desde a apropriação teórica dos conceitos postulados por Bandura até a mudança de algumas práticas pedagógicas e um maior protagonismo dos estudantes frente ao processo de aprendizagem.

Iniciou-se o momento de formação com as equipes pedagógicas das unidades, realizando pesquisas bibliográficas acerca das temáticas e estudos específicos em cada uma das unidades escolares.

Após esse primeiro momento de estudos, as equipes pedagógicas das cinco unidades se reuniram em Belo Horizonte para o aprofundamento dos estudos relativos à autorregulação e metacognição da aprendizagem, com a presença dos pesquisadores Pedro Luís Rosário e Soely A. J. Polydoro.

Voltando para cada uma das unidades (Rio de Janeiro, Ubá, Vitória, Brasília e Belo Horizonte), as equipes pedagógicas iniciaram o trabalho de formação com a equipe docente e com as famílias, visando a compreensão teórica e o elencar de práticas que favoreceriam as estratégias de autorregulação dos estudantes. Essas formações aconteceram através de palestra com professores, pais e em momentos de discussão com as coordenadoras pedagógicas de cada segmento da educação básica. Além disso, as equipes realizaram, com os professores, o levantamento de boas práticas já realizadas em sala de aula que favorecem a aquisição de estratégias de autorregulação da aprendizagem.



Figura 3 - Palestra a pais de estudantes da unidade de Ubá, realizada por Daniela Afonso Chaves, Coordenadora Pedagógica Geral da unidade de Belo Horizonte. Temática: “Como formar filhos autorregulados?”





Figura 4 - Encontro da equipe pedagógica das cinco unidades para a formação com Soely Polydoro.



Figura 5 - Trabalho em grupo sobre as escolhas das narrativas a serem trabalhadas na Educação Infantil.



Figura 6 - Dinâmica realizada com a equipe pedagógica das unidades da Rede Sagrado – Colégio Sagrado Coração de Maria – com a temática autorregulação da aprendizagem.



Figura 7 - Trabalho em grupo sob a supervisão de Soely Polydoro.

A equipe pedagógica das unidades teve a oportunidade de realizar novo encontro presencial com a pesquisadora Soely A.J. Polydoro. Este novo momento de formação teve por objetivo rever alguns conceitos importantes e trabalhar na prática algumas estratégias de autorregulação da aprendizagem para se trabalhar com os estudantes. Uma dessas estratégias diz respeito à escolha de narrativas para serem trabalhadas, inicialmente, com os estudantes da Educação Infantil.

O segundo momento de formação foi importante para que as coordenadoras pudessem discutir novamente algumas questões conceituais importantes e se aprofundassem em práticas pedagógicas diferenciadas que auxiliariam o professor, em sala de aula, na proposição de atividades que estimulassem as estratégias de autorregulação dos estudantes, proporcionando um maior protagonismo no processo.

A partir desse instante os momentos de estudo e busca por novas bibliografias se intensificaram, e a proposição de práticas diferenciadas em sala de aula se tornou mais constante, repercutindo positivamente nos resultados dos estudantes e na ação do corpo discente frente ao processo.



Figura 8 - Estudos sobre a Teoria Social Cognitiva coordenados pela Coordenadora Pedagógica Geral da unidade de Ubá.





Figura 9 - Palestra sobre a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, ministrada aos docentes da unidade de Ubá pela Psicóloga, especialista em Terapia Cognitivo Comportamental, Dra. Danielle Cunha Amaral.



Figura 10 - Oficina de textos sobre a Teoria da Autoeficácia realizada com os docentes da unidade de Ubá, coordenada pela Coordenadora Pedagógica Geral, Andrea Alves Margato.

5. Reflexos do trabalho desenvolvido com os professores da Rede Sagrado - Colégios Sagrado Coração De Maria - sobre a autorregulação da aprendizagem

Após os estudos as equipes docentes das unidades escolares da Rede Sagrado - Colégios Sagrado Coração de Maria intensificaram a inclusão da prática de estratégias de autorregulação com os seus estudantes, adaptando-as ao contexto disciplinar e conceitual de cada área do conhecimento.

Paralelamente ao trabalho dos professores as Coordenadoras Educacionais dos Colégios desenvolveram com os estudantes atividades práticas para que eles pudessem experimentar, através de dinâmicas de estudo, as estratégias de aprendizagem propostas por Pedro Rosário em suas obras. Esse trabalho ainda está sendo realizado periodicamente e tem como objetivo oportunizar aos alunos o conhecimento e prática de tais estratégias para que os mesmos, num exercício prático de autorregulação, possam distinguir, entre elas, as que melhor se aplicam às suas formas específicas e individuais de aprender e quais melhor se adaptam às especificidades de cada disciplina e área do conhecimento.

Esse exercício se mostrou muito favorável no estímulo à prática de estudar, pois os esforços empenhados pelos alunos foram se mostrando recompensadores com o aumento das médias acadêmicas e a satisfação pessoal no alcance de melhores resultados.

Estamos ainda em fase de processo já sendo dinamizado durante dois anos consecutivos. Apesar de pouco tempo já podemos contabilizar reflexos desse novo investimento de formação docente.

Com relação aos trabalhos junto aos estudantes pudemos verificar em termos qualitativos que, retroalimentando o feedback dessas práticas estratégicas de autorregulação, ocorreu uma mudança de postura nos hábitos de estudo de uma parcela de nossos estudantes que, utilizando-se de técnicas mais apropriadas às especificidades das disciplinas e seus conteúdos, como também às suas próprias características, se organizam com mais sucesso e disciplina para se apropriarem dos conceitos ensinados, tornando, conseqüentemente, mais efetiva e significativa a aprendizagem. Essa mudança se faz presente principalmente nos segmentos do Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, onde os alunos já demonstram mais autonomia no processo de estudar. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o trabalho das coordenações educacionais e a mediação dos professores e pais devem estar sempre presentes em comunhão com as propostas das escolas.

Para a Educação Infantil estamos em fase de construção de um roteiro de trabalho específico de autorregulação junto aos alunos através da utilização das narrativas infantis. O objetivo nesse segmento é valorizar a rotina e a organização do aluno com relação às suas tarefas, tentando imprimir nesse ambiente a diminuição do estresse, a organização pessoal e o aumento da segurança das crianças para contribuir com a sua aprendizagem.

À medida que o corpo docente das unidades escolares da Rede Sagrado foi se apropriando dos conceitos estudados e aqui destacados, pudemos perceber uma adesão parcial, mas expressiva, de acordo com nossas expectativas, de professores que se engajaram na proposta de inserir em suas aulas o trabalho com as estratégias de autorregulação propostas na obra já citada. Esses professores demonstraram maior interesse no planejamento coletivo com seus pares, refinaram suas relações interpessoais com os alunos, e se sentiram mais dispostos a analisarem sua própria prática e os resultados advindos dela. Em geral, professores do Ensino Fundamental apresentaram melhores resultados nesse sentido.

Isso nos permite afirmar que ainda temos que investir mais na busca da autonomia pelos discentes no Ensino Fundamental e, pelo contrário, no Ensino Médio, o investimento deve ser ampliado com relação aos docentes para que consigamos ampliar os resultados positivos em todos os segmentos da Educação Básica oferecida em nossos colégios.

Entre 2013 e 2014, numa análise quantitativa, pudemos destacar um aumento na média geral de nossos alunos. Seria prematuro ainda destacar esse dado como consequência direta do trabalho exposto. Ainda estamos analisando todos os fatores determinantes para esse progresso para que possamos afirmar com clareza quais os que, de fato, contribuíram para os avanços percebidos, contabilizando-os quantitativamente.

Referências

- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Série Teoria Social cognitiva em contexto educativo. Volume 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely A. J. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas-SP: Alinea, 2006.
- BANDURA, Albert. (1979). **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BANDURA, Albert ; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. Teoria Social Cognitiva – Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely A.J. **Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. Série Teoria Social cognitiva em contexto educativo. Volume 3. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José C; PIENDA, Júlio González. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Comprometer-se como estudar na Educação Superior. Editora Almedina, 2012.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. **(Des)venturas do Testas. Testas para sempre**. 5º ano. Porto Editora, 2002.
- _____. **(Des)venturas do Testas. Ordem para estudar**. 7º ano. Porto Editora, 2003.
- _____. **(Des)venturas do Testas. Estudar o Estudar**. Para professores, pais e Educadores. Porto Editora, 2004.
- _____. **(Des)venturas do Testas. O senhor dos papeis, a Irmandade do Granel**. 8º ano. Porto Editora, 2004.
- _____. **(Des)venturas do Testas. Testas, o Lvsitano**. 9º ano. Porto Editora, 2004.
- _____. **(Des)venturas do Testas. Elementar, meu caro Testas**. 6º ano. Porto Editora, 2006.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José C; PIENDA, Júlio González. **Sarilhos do Amarelo**. A partir dos 9 anos. Porto Editora, 2007.
- VIEIRA, Diana A.; AZZI, Roberta Gurgel ; (Org). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. Série Teoria Social cognitiva em contexto educativo. Volume 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

Construção de identidades de área de conhecimento: Reflexões a partir de um ensaio com professores do ensino médio do Colégio Marista Rosário em Porto Alegre.

Adriana dos Santos Moraes, MORAES AS*
Alexandre Saraiva De Maria, DE MARIA AS**
Cláudio Luiz Ribeiro da Silva, SILVA CLR***
Luciano Stropper da Silva, SILVA LS****
Sandra Maria Siebel, SIEBEL SM*****
Vanderlei Farias Guerreiro Junior, GUERREIRO-JR VF*****
Viviane Fermiano Alves, ALVES VF*****

Resumo

O Projeto Educativo do Brasil Marista delineou diversas dimensões da atuação e da organização escolar dentro de uma proposta de educação evangelizadora, tendo como alguns de seus princípios a ética cristã, a cultura da solidariedade na perspectiva da alteridade da cultura da paz e a cidadania planetária como compromisso ético político. Com base nesses princípios, foram elaboradas novas matrizes curriculares, organizadas por áreas de conhecimento. A matriz curricular traz elementos teóricos metodológicos que sinalizam ao docente a necessidade do sentimento de pertença, percebendo-se como peça fundamental nos processos que dinamizam os saberes. Propor um currículo por área de conhecimento requer ampliar o olhar e buscar aproximações que permitam constituir uma identidade de área. Entende-se aqui identidade como um processo em constante construção. Nesse movimento, as áreas de conhecimento foram convidadas a ajustar peças, a fim de formar uma rede em que cada componente curricular contribui com elementos que contêm as interconexões, relações recíprocas dos conhecimentos que estruturam cada área. Para criar um elo entre essas redes, docentes, equipe pedagógica, direção e comunidade escolar, foram convidados professores que atuam nos componentes curriculares das áreas em questão para atuarem como assessores e dinamizarem a construção desse caleidoscópio que instrumentalizará essas reflexões no grupo docente. Como fundamentação teórica para o reconhecimento das identidades nas áreas do conhecimento, foram utilizadas as contribuições de Zigmund Baumam (1997; 2004), Michel Foucault (1975), Stuart Hall (2006) e Maurice Tardif (2014). Numa perspectiva pós-estruturalista, multicultural, que leva em conta os saberes em plena movência, o identificar-se vem composto de uma imagem de fraternidade em que o coletivo, o estar presente, o sentimento de pertença

*Licenciada e Mestre em História e professora de História do Colégio Marista Rosário

**Licenciado em Física e Professor de Física do Colégio Marista Rosário

***Licenciado em Letras e Professor de Língua Portuguesa do Colégio Marista Rosário

****Licenciado em Matemática e Mestre em Educação, Ciências e Matemática Professor de Matemática do Colégio Marista Rosário

*****Licenciado em Letras e Professora de Redação do Colégio Marista Rosário

*****Licenciado em Biologia e Mestre em Genética e Biologia Molecular e Professor de Biologia do Colégio Marista Rosário

*****Licenciada em Química e Mestre em Engenharia de Materiais e Professora de Química do Colégio Marista Rosário



ça sejam assegurados pela singularidade do olhar de cada docente. A trajetória passou pela compreensão de conceitos inerentes à Matriz Curricular do Brasil Marista, tais como objeto de estudo, eixos estruturantes, articulação de diferentes formas de conhecer conhecimentos e competências. Elencando conceitos e conteúdos de cada componente curricular agregados a sua área, foram construídas redes de conhecimentos com intuito de verificar aproximações. As projeções realizadas foram examinadas pelos professores, sinalizando aproximações e propondo outros elementos temáticos, refletindo sobre as contribuições dessas relações para formação de identidades. O conhecimento, até então historicamente apresentado de forma fragmentada e muitas vezes desconectado dos demais componentes da área, deve ser reconsiderado na prática docente que preconiza uma ação de aprendizagem e significado.

Palavras-chave: identidade, redes de conhecimento, formação continuada.

“(…) não importa quanto tempo tens à disposição: se não tens como retê-lo, ele vazará como de almas rachadas e furadas. O tempo presente é brevíssimo, tanto que a alguns parece não existir, pois está sempre em movimento; flui e precipita-se; deixa de ser antes de vir a ser; é tão incapaz de deter-se, quanto o mundo ou as estrelas, cujo infatigável movimento não lhes permite permanecer no mesmo lugar.”

Lúcio Aneu Sêneca¹

No cenário contemporâneo da pós-modernidade, em que diferentes cosmovisões circundam o ideário da educação, o Projeto Educativo do Brasil Marista se apresenta como Missão pedagógico-pastoral. Nesta perspectiva, o documento delineou diversas dimensões da atuação e da organização escolar dentro de uma proposta de educação evangelizadora, tendo como alguns de seus princípios a ética cristã, a cultura da solidariedade na perspectiva da alteridade da cultura da paz e a cidadania planetária como compromisso ético político.

Em tempos de diluição de certezas oriundas de flutuações e de instabilidades associadas a escolhas múltiplas e de horizontes pouco previsíveis, a educação marista vem, fundamentada em sua Missão, valorizar o indivíduo como sujeito formador de uma coletividade, participante e ator do fazer solidário. Perceber a contemporaneidade na qual estes sujeitos se inserem, como se manifestam, problematizam e solucionam seu agir, atuar, é ressignificar a educação e vê-la como processo em devir.

Seja sob a ótica das teorizações críticas, seja sob a das pós-críticas, podemos reconhecer que o território formado pela composição-curriculo-pedagogia-escola é uma espécie de corporificação do nexos entre saber, poder e identidade².

A transitoriedade das modernidades reflete, nestes tempos de pouca solidez, uma assimetria. O “lugar certo” deixou de significar permanência e os pluralismos vêm como a povoar e engendrar o cotidiano, deslocando, a cada momento, antigos valores e formas de significação. O identificar-se, no dizer de Stuart Hall³, passou a ser uma “celebração móvel”, oriunda de um fluxo contínuo guiado pela flecha do tempo em um mapa relativístico. As culturas globais, formadas e oxigenadas neste cenário, refletem a imediatez e a multiplicidade de suas representações, tendo o indivíduo, como ator de suas vicissitudes, o principal articulador e mediador da intensidade destas confrontações. “Uma era de imaginação livre acaba de abrir-se. Em toda

¹ Termo utilizado, como licença poética, a fim de referir o estilo e modelo de Gaston Bachelard.

parte as imagens invadem os ares, vão de um mundo a outro, chamam ouvidos e olhos para os sonhos engrandecidos⁴”.

O filósofo Gaston Bachelard⁴, neste trecho retirado de sua Poética do Devaneio, faz um convite, podemos assim dizer, a uma busca da poética de nosso tempo. E ele dá seguimento:

Quando aceitamos ser animados por imagens novas, descobrimos irisações nas imagens dos velhos livros. As idades poéticas unem-se numa memória viva. A nova idade desperta a antiga. A antiga vem reviver na nova. Nunca a poesia é tão una como quando se diversifica ⁴.

E enfatiza ainda; “Mas não basta receber, é preciso acolher⁴”. Neste mover-se “bachelardiano”, acolher os tempos de agora e lançar-se aos desafios que nos são colocados é ir ao encontro do compromisso social da escola. A inserção nesta completude e complexidade de saberes em que infância, adolescência e juventude operam faz com que o Projeto Educativo Brasil Marista – que em sendo projeto encontra-se em sintonia com um devir, um sistema vivo e aberto, como o são os da sociedade em que vivemos – se apresenta com a proposta integradora da pessoa-sujeito em sua completude.

Numa visão pós-moderna, o currículo beneficia-se do pensamento pós-crítico, que amplia e diversifica os horizontes da teoria educacional, seus referenciais, os significados e os temas a partir dos quais a educação, a pedagogia, a escola e o próprio currículo passam a ser pensados no mundo contemporâneo².

Com base nos princípios de cidadania planetária - e para estes a existência humana subentende a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas -, novas matrizes curriculares, organizadas em áreas de conhecimentos e a partir de elementos afins, foram projetadas em direção a uma cultura da solidariedade e fraternidade, elementos integradores do sujeito no meio social.

As matrizes curriculares trazem elementos teóricos metodológicos que sinalizam ao docente a necessidade do sentimento de pertença, percebendo-se como peça fundamental nos processos que dinamizam os saberes. A proposição de um currículo por área de conhecimento requer ampliação do olhar e busca por aproximações que permitam a constituição de uma identidade de área. Em conformidade a um processo em constante construção, e na perspectiva apontada por Bauman⁵, é que se quer, aqui, entender identidade:

Não há como dizer quando uma sucessão de eventos chegou ao fim, ou em que ponto termina: a história humana permanece obstinadamente incompleta e a condição humana subdeterminada⁵.

Neste movimento, as áreas de conhecimento foram convidadas a ajustar peças, vislumbrando a constituição de uma rede em que cada componente curricular contribuísse com elementos representativos das interconexões, relações recíprocas dos conhecimentos estruturantes de cada área (figura 1).

Assim compreendida, como estrutura de um todo que engloba partes e que com elas mantém dependência funcional, cada área de conhecimento, em sua prática educativa, entende-se e insere-se nos processos e na interação recíproca.

(…) podemos identificar três concepções fundamentais da prática educativa oriundas de nossa cultura: a primeira, associa a prática educativa a uma arte; a segunda, a uma técnica guiada por valores; a terceira, a uma interação⁶.



Configuradas como espaçotempo de investigação e de produção de conhecimentos, as escolas maristas apontam alguns caminhos em direção às suas práticas pedagógicas:

Nesta perspectiva, ocorre o desenvolvimento de práticas pedagógicas cujos pressupostos são a problematização das realidades sociais, culturais, políticas, científicas e naturais e a criação de itinerários pessoais e/ou coletivos, para a construção crítica de novos saberes, discursos, conhecimentos, habilidades, linguagens e tecnologias².

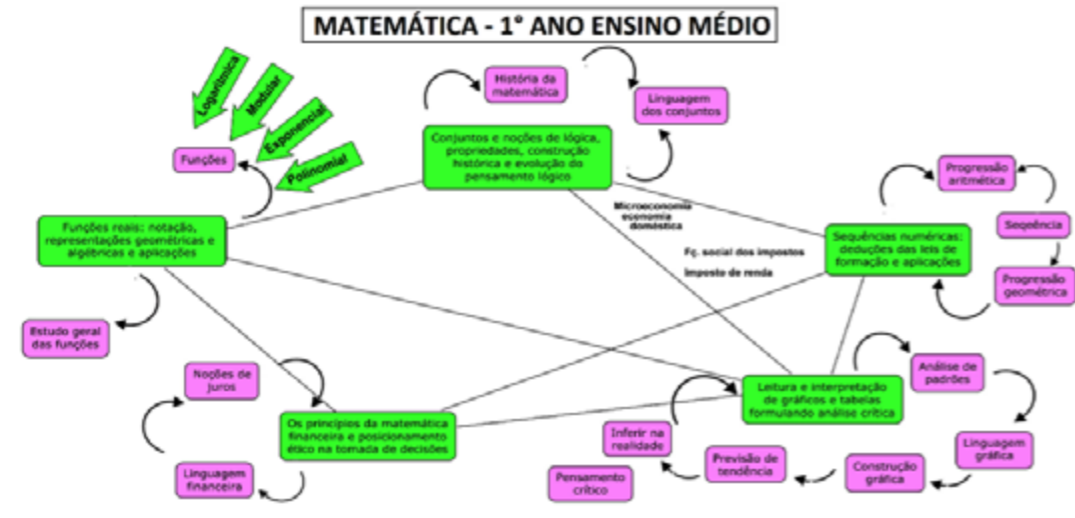
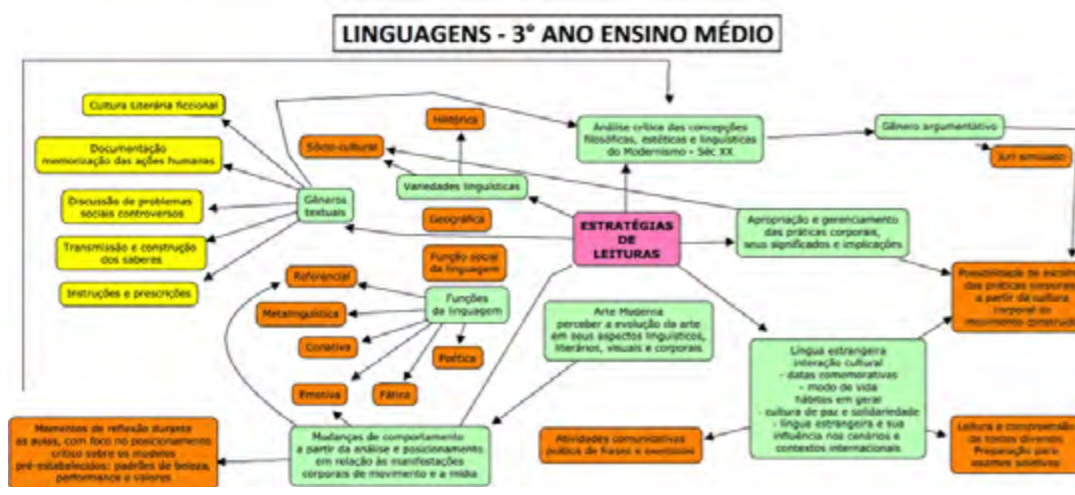
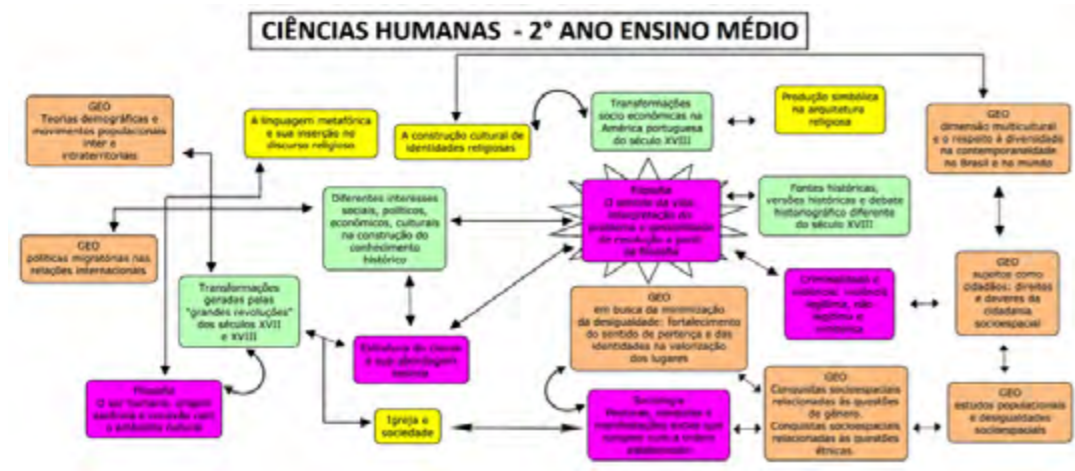
Numa rede, composta pelo ajustar de peças e pedaços que formam um todo consistente e coeso, em que muitos fios isolados ainda que ligados uns aos outros e em nova forma constituídos, tudo e todos só podem ser compreendidos em termos de sua relação recíproca, pela maneira como se ligam e entrelaçam. Nela, significativo espaço de interlocução, diferenças de opiniões, pensamentos plurais e diversidades encaminham energias em direção à consolidação de um projeto comum.

Pela ação e gestão dos processos pedagógicos e administrativos, tais energias devem ser alinhadas de forma competente, de forma a adquirirem capacidade para o fornecimento de respostas potencialmente mais eficazes do que simplesmente as decorrentes da soma de esforços individuais. Tal concepção e disponibilidade conformam e confirmam o disposto no Projeto Educativo Brasil Marista:

O trabalho integrado interdisciplinar alarga as possibilidades de compreensão, construção e recontextualização dos conhecimentos, dos saberes e dos fazeres e flexibiliza o fazer pedagógico, explicitando as formas de relação, de reciprocidade e de aproximação em diferentes áreas².

Neste entrelaçar de conceitos e práticas pedagógicas, o identificar-se dos componentes curriculares com a área de atuação propiciam conexões afinadas com a fluidez inerente à contemporaneidade, que a produz e impregna em diferentes segmentos da sociedade. O sociólogo Zygmunt Bauman, ao tratar da liquidez moderna, termo por ele cunhado, assinala a assimilação de uma consciência acerca da não solidez das ideias de pertencimento e identidade, uma vez considerados os aspectos negociáveis e revogáveis aí pressupostos. Para o autor, os caminhos percorridos, maneiras de ação, determinação revelam-se fatores cruciais, pois a ideia de pertencimento não pode ser tomada por destino, condição sem alternativa, inibidora da aquisição de identidade. Identidade e pertencimento apresentam-se sob a forma de tarefa a ser realizada “vezes e vezes sem conta, nunca de uma só tacada⁵.”

Em busca da liga, com o intuito de entrelaçamento numa perspectiva pós-estruturalista, multicultural, que leva em conta os saberes em plena movência, o identificar-se compõe uma imagem de fraternidade em que o coletivo, o estar presente, o sentimento de pertença, passam a ser assegurados pela singularidade do olhar de cada docente. A relação dialógica e reflexiva, constituinte do corpo de ação pedagógica, conforme proposição de Nóvoa⁷, deve estar em consonância com o projeto educativo estabelecido pela instituição. A formação continuada, necessária também a este pertencer, essa flutuação, tem que comungar do fazer educativo, como substrato necessário a um mergulho no vasto universo do conhecimento em expansão, seguindo a visão da física quântica, sempre aberto a desenvolver novas aprendizagens e aprimorar competências.



Convidado a dinamizar a construção de um caleidoscópio fomentador, instrumentalizador e condutor na condução de tais reflexões em equipe, um grupo de assessores composto por professores que atuam nos componentes curriculares das áreas em questão elaborou estratégias, tendo em vista a criação de elos entre as diversas redes: docentes, equipe pedagógica, direção e comunidade escolar.

Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca⁸.

A apropriação de pressupostos e atitudes desencadeadoras de movimentos em direção ao vivenciar um sentimento de pertença, revogável e sempre em prospecção, próprio a esta contemporaneidade, “líquida-moderna” e ambivalente, deu-se a partir do aprofundamento e compreensão dos conceitos e premissas envolvidos nas relações e entrelaçamentos que passariam a comungar os diferentes setores e indivíduos. Participar de referências comunais é abrigar um destino, para o qual se fazem necessárias busca e acomodação constantes. A equipe de assessores pautou sua caminhada reflexiva e fazeres nesses parâmetros, propiciando momentos de sensibilização, discussões, fornecimento de referencial teórico e/ou ilustrativo: bibliografia citada no decorrer do artigo, vídeo² contendo entrevista concedida por Zygmunt Bauman - em que o sociólogo discute questões como a pós-modernidade e suas implicações na formação do sujeito e sua identidade-, audição de canções indígenas recolhidas pela pesquisadora Marlui Miranda, constantes de CD Ihu- Todos os Sons.

A análise e compreensão de conceitos inerentes à Matriz Curricular do Brasil Marista, tais como objeto de estudo, eixos estruturantes, conteúdos nucleares, articulação de diferentes formas de conceber conhecimentos e competências constituíram ponto de partida. Ao elencar conceitos e conteúdos, os diferentes componentes curriculares, agregados a sua área, elaboraram redes de conhecimentos, com intuito de verificar aproximações, constantes essas do anexo 1.

No decorrer do processo, a compreensão dos conceitos constantes do Projeto Educativo do Brasil Marista² constituíram objeto de especial atenção, uma vez que constituintes das Matrizes Curriculares⁹ e, estas, embasadoras dos fazeres pedagógicos. Definem-se os primeiros, a partir dessa ótica, como a seguir se descrevem:

Objeto de estudo: Campo complexo de saberes, redes conceituais, seus discursos, sistemas de valores e seus condicionantes sócio-históricos, selecionados com base em uma intencionalidade educativa decorrente dos princípios e valores institucionais maristas. Representa um recorte epistemológico da ciência ou campo de conhecimento do qual faz parte e é transposto para a realidade escolar como essencial à formação do estudante marista⁹.

Eixos estruturantes: São agregadores de conteúdos nucleares e sustentam o desenvolvimento e o desdobramento dos conteúdos curriculares. Desse modo, eles articulam os fenômenos e processos básicos do componente curricular ao longo da educação básica⁹.

Conteúdo nuclear: Conjunto de conceitos sistematizados ao longo do currículo da educação básica nos processos de ensino-aprendizagem. São geradores de novos recortes epistemológicos, favorecendo a apropriação do objeto em sua complexidade, em um movimento cíclico e ascensional⁹.

Competência: Capacidade de mobilizar conhecimentos prévios, conteúdos escolares, experiências, linguagens, valores, consolidando novas possibilidades de intervir em situações

² <https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A> - acessado em 01 de setembro de 2014).



complexas, resolver problemas, alcançar objetivos pessoais e coletivos⁹.

O exame dos diferentes referenciais teóricos e das práticas pedagógicas permitiu aos docentes a análise do currículo desenvolvido em sua série/ano, conduzindo discussões, reelaborações, reflexão acerca de pertinência e/ou adequação entre os conteúdos específicos de cada componente curricular e os conteúdos nucleares. Promoveu um vislumbre às competências da matriz curricular, do INADE (Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional) e do ENEM, que permitiu aos docentes perceberem a inter-relação e a complementariedade de muitas competências, tendo em vista a promoção de um planejamento único, atento a estas demandas e em concordância com o Projeto Educativo do Brasil Marista.

Como todo processo é caminho, caminho é mover-se, e, no dizer de Bauman¹⁰ “ser moderno significa estar em movimento”, todo este movimentar-se até aqui descrito conduzia a uma metodologia integrada, que só funcionaria quando engendrada pelos componentes curriculares, formadores das áreas, a compusessem. A sequência didática foi a proposição abordada para por em prática o que até então se vivenciou.

A sequência didática estabelece conexão entre processos. Compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, garantindo a organicidade do processo de ensino-aprendizagem (...).

(...) é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com diversos contextos, situações, componentes curriculares, etc.(...). Facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem⁹.

As projeções realizadas foram examinadas pelos docentes, sinalizando aproximações e propondo outros elementos temáticos, propondo reflexões acerca das contribuições de tais relações para formação de identidades. O conhecimento, até então historicamente apresentado de forma fragmentada e muitas vezes desconectado dos demais componentes da área, deve ser reconsiderado por toda prática docente que preconize uma ação de aprendizagem carregada de significado. O filósofo Michel Foucault¹¹, na obra *A Arqueologia do Saber*, sinaliza um entendimento do saber não como “o canteiro epistemológico que desapareceria na ciência que o realiza.” (p.222) Concebendo-o assim, considerou sua inserção no tempo, e em projeção.

Discutir identidades, inserir-se em um projeto condutor de uma visão de pessoa que tem em sua integralidade a transcendência desta liquidez foi a proposição do processo educativo Marista. Ver-se parte representativa do todo, como sujeito ciente de seu protagonismo é ser responsável com o educar, pois

Não vivemos o fim da história, nem mesmo o princípio do fim. Estamos no limiar de outra grande transformação: as forças globais descontroladas, e seus efeitos cegos e dolorosos, devem ser postas sob o controle popular democrático e forçadas a respeitar e observar os princípios éticos da coabitação humana e da justiça social. Que armas institucionais essa transformação produzirá, ainda é difícil conjecturar: a história não pode ser objeto de uma aposta antecipada. Mas podemos estar razoavelmente seguros de que o teste pelo qual essas formas terão de passar para poderem cumprir o papel pretendido será o de elevar nossas identidades ao nível mundial – ao nível da humanidade⁵.



É justamente neste nível que se encontram os ideais do Projeto Educacional do Brasil Marista: pensar a humanidade é pensar em identidades, é assumir a Missão pedagógico-pastoral com a presteza de quem exercita originalmente seu protagonismo.

Referências

1. SÊNECA. L. A. **Sobre a Brevidade da Vida**. São Paulo: Nova Alexandria, 7 ed., 1995.
2. União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista-PEBM**. Brasília: UMBRASIL, 2010.
3. HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina; 2014.
4. BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes; 2001.
5. BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR; 2004.
6. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 16 ed., 2014.
7. NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
8. ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR; 1994.
9. União Marista do Brasil. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica**. Brasília. UMBRASIL, 2014.
10. BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR; 1998.
11. FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 8 ed., 2012.

Impactos do pnaic no ensino da alfabetização matemática. Análise sobre formação continuada de professores, práticas e o ensino em escolas públicas municipais de Fortaleza-CE

Aline Rodrigues Sampaio

Resumo

Este trabalho investiga o ensino da matemática no Ensino Fundamental, especificamente no 2º Ano, após a Formação Continuada, com foco na Alfabetização Matemática, realizada em 2014 pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em parceria do Ministério da Educação (MEC) e docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo é analisar os efeitos do PNAIC, no ensino da Matemática, quanto ao planejamento, à prática educacional e ao cotidiano escolar dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. A metodologia inicial é a apreciação de relatos coletados em campo, análise de planos e observações de aula de matemática de professores. Como resultado foi percebido que houve melhorias na qualidade do ensino, da aprendizagem e importância dada pelos professores alfabetizadores sobre o ensino da matemática simultaneamente com o ensino da leitura e escrita.

Palavras-chave: PNAIC, alfabetização matemática, formação continuada

Introdução:

Este artigo é parte resultante de uma pesquisa em andamento para construção de um projeto de mestrado. O trabalho em curso debruça a sua atenção sobre o ensino da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 1º, 2º e 3º Ano, após a formação continuada, com o foco na Alfabetização Matemática, realizada em 2014 pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), “um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”¹. Assim, pretendo analisar os efeitos do PNAIC no que se refere ao ensino da matemática, sobretudo, concernente ao planejamento, à prática educacional e ao cotidiano escolar dos professores das

¹ Brasil. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. – Brasília/ DF: MEC, 2014. Acesso em <http://pacto.mec.gov.br>.



turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. A motivação desta pesquisa partiu, inicialmente, da minha vivência enquanto professora-alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental, ligada à Rede Pública Municipal de Fortaleza, participante da respectiva formação continuada.

Sabe-se que a formação continuada na docência é de relevância para que haja sucesso no ensino e na aprendizagem dos alunos, uma vez que permite uma reflexão sobre a prática em sala de aula e a aquisição de novos conhecimentos. Para Nóvoa “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...]”². O professor alfabetizador, não deve ser visto como um mero reprodutor de métodos e técnicas. Ele deve estar em constante formação, não só na área da linguagem, mas em todas as outras áreas que fazem parte do ciclo de alfabetização. O PNAIC vem como um auxílio nesse processo e de acordo com o Caderno de “Apresentação” do material impresso sobre Alfabetização Matemática (2014), os princípios que orientam as ações do PNAIC são: *A prática da flexibilidade; A constituição da identidade profissional; A socialização; O engajamento; A colaboração*³.

Muitas formações continuadas já foram oferecidas para professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza, mediante programas de formação continuada, entre as mais recentes, o “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”⁴, implantado pelo Governo Federal a partir de 2006 e o PAIC – Plano de Alfabetização da Idade Certa (2007). De acordo com o que se lê na página do Governo do Estado do Ceará:

Alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental foi o objetivo geral proposto para o PAIC. Reconhecendo que ter a alfabetização como prioridade exige planejar e executar ações sistêmicas e articuladas, o programa foi organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor⁵.

Neste sentido, compreende-se que o PAIC não contemplou a formação continuada em matemática e gerou uma prioridade no ensino da linguagem, ou seja, na leitura, escrita e oralidade da língua materna, em detrimento da matemática. De acordo com as considerações feitas por FERREIRO e TEBEROSKY⁶, no processo de alfabetização e letramento deve ser levado em conta que a criança está inserida numa diversidade cultural. Logo, a matemática merece receber a mesma importância durante o ciclo da alfabetização, uma vez que ela é uma ferramenta para a leitura e interpretação do mundo⁷. Apesar de terem sido ofertados diversos cursos de formação para professores, o ensino da matemática “tem mostrado índices não satisfatórios, conforme dados do SAEB/Prova Brasil, 2010”⁸.

Desta feita, em 2014, foi ofertado para professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública do Brasil um curso de formação continuada em alfabetização matemática,

2 Nóvoa, A. “Formação de Professores e Profissão Docente”. IN: Nóvoa, A. (Coord.). Os Professores e a sua Formação. - Lisboa: Dom Quixote; 1995.

3 Brasil. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

4 Brasil. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento. Apresentação. Acesso em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content.

5 Ceará. Governo do Estado. Programa de Alfabetização na Idade Certa. - Ceará: Secretaria de Educação. Acesso em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>.

6 Ferreiro, E.; Teberosky, A. Psicogênese da Língua Escrita. - Porto Alegre: Artmed; 1999.

7 Souza, C. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. Sociologias (UFRGS) - Porto Alegre; v. 8, n.16, 2006. p. 20 - 45.

8 Cardoso; D; Isaías, S. M. A. “Pacto Nacional de Alfabetização com Ênfase em Matemática: uma Possibilidade de Formação Continuada” S/ D. Disponível em: www.sieduca.com.br/admin/upload/93_artigo_revisado_e_enviado.doc.

através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado pelo Ministério da Educação/ MEC - Governo Federal. O PNAIC considera que “a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas”⁹.

Durante a minha participação na formação supracitada, em contato com professoras da Rede Municipal de Fortaleza que lecionam no 2º ano, pude perceber que houve mudanças significativas no ensino e nos planejamentos das aulas de matemática. Ao que se atesta nos relatos das professoras, boa parte do conteúdo visto na formação era novidade para muitas das docentes, uma vez que durante a sua formação no ensino básico e na formação superior, o ensino da matemática foi defasado. Fora isso, durante a sua atividade de ensino, elas relatam que em outros programas de formação o foco era apenas a alfabetização e letramento dissociado da matemática. FIORENTINI e LORENZATO¹⁰ revelam que “os estudos sobre os saberes profissionais do professor, até início dos anos 90, têm revelado baixos níveis de compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado”.

Segundo o relato da professora M. L. C. M., lotada no 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Félice Pistoni, que participou da formação continuada em matemática, realizada no ano de 2014: “nunca houve formação em matemática, só teve para o letramento e alfabetização e desta vez foi bom, por que estamos tendo a oportunidade de aprender novas metodologias e priorizar o ensino da matemática juntamente com a linguagem”.

De acordo com a fala da professora, o ensino da matemática estava sendo preterido em relação ao ensino da linguagem e o PNAIC possibilitou a compreensão da alfabetização matemática como sendo indissociável e fundamental para a alfabetização, na perspectiva do letramento das crianças.

Em relação ao planejamento e às práticas do ensino de matemática, a professora relatou que “aprendi novos métodos de ensinar, aprendi a construir jogos e pude aprender com as colegas de outras escolas, formas mais divertidas e prazerosas para ensinar matemática para as crianças, sem ser aquela coisa separada do português”.

Neste sentido, percebe-se na fala da professora que a formação continuada em matemática, dada pelo PNAIC, foi importante para a (re) construção das práticas do ensino e a ampliação dos conhecimentos dos conteúdos matemáticos. Em geral, as professoras percebem a importância dos cursos de formação continuada, que visam melhorar a qualidade do ensino, através de aquisição de conhecimentos a cerca da alfabetização matemática, juntamente com as trocas de experiências entre os professores durante a formação e da apropriação de métodos e técnicas inovadoras e lúdicas de ensino. No entanto, reconhecem que há limitações, pois tiveram uma formação básica e superior comprometidas e não aconteceram formações que permitissem superá-las.

Ao perceber esses reflexos no planejamento e prática do ensino da matemática, interessei-me em pesquisar esses efeitos como problemáticas, visto que acredito ser relevante, tanto para compreender os impactos do PNAIC junto às atividades de ensino na alfabetização matemática, quanto perceber se houve mudanças significativas nas atividades em sala de aula, bem como na elaboração dos planos de aula e na importância de se ensinar a matemática simultaneamente com o ensino da linguagem. De igual modo, pretendo entender a relevância de formações continuadas em matemática, uma vez que em alguns relatos as professoras reconhecem não ter tido uma formação básica e superior satisfatórias para ensinar matemática, como bem relatou a professora S. S., professora do 2º ano, da Secretaria Regional de Fortaleza 4: “Nunca gostei muito de matemática e durante a minha vida escolar, não tive interesse em aprender, pois as aulas eram sem graça e apenas decoreba. Na faculdade, só tive uma cadeira e já no final do curso, só o ensino o que aprendi, o que é quase nada.”

9 Brasil. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. - Brasília/ DF: MEC, 2014. Acesso em <http://pacto.mec.gov.br>.

10 Fiorentini, D.; Lorenzato, S. Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos. 2ª Ed. - Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção Formação de Professores).



A formação continuada e a educação matemática:

Para auxiliar as reflexões levantadas nesta pesquisa, é mister entender o debate teórico em torno dos conceitos *formação continuada* e educação matemática. Neste momento da pesquisa, as inquietações apresentadas primam por compreender que o desenvolvimento profissional das professoras está em construção, bem como, o ensino da matemática possui limitações relacionadas a esta educadora em formação. As professoras que ensinam matemática nos primeiros anos do ensino fundamental são profissionais com graduação em pedagogia. De acordo com MELLO (2000):

a distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo¹¹.

Percebe-se que, em geral, o profissional licenciado em pedagogia não tem instrumental suficiente para ensinar matemática do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, uma vez que a sua licenciatura oferece apenas uma disciplina para o ensino da matemática. Essa limitação leva esses profissionais buscarem cursos de formação continuada para auxiliarem em suas atividades pedagógicas, como as professoras destacadas nesta proposta de pesquisa.

Sobre formação continuada, entendemos aquilo que HERDEIRO e SILVA (2008) consideraram sendo o “professor como profissional em permanente desenvolvimento¹²”. A partir de PONTE (1994), as autoras compreendem que a “habilitação profissional” do professor ainda está inacabada, uma vez que seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação básica e superior são insuficientes. Logo, o profissional percebe “a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo, ele próprio, o comando do seu desenvolvimento¹³”. Neste sentido, devem ser consideradas junto à sua formação profissional as mudanças ocorridas ao longo desse processo, tangente aos currículos escolares, teorias educacionais, teorias pedagógicas e transformações na sociedade. Assim,

é, também, o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores¹⁴.

Nesta proposta de estudo, entendo a formação continuada como “o caminho encontrado para o desenvolvimento profissional do docente de todos os níveis de ensino¹⁵”. Com os relatos colhidos ao longo do tempo, tenho percebido que as professoras entrevistadas compreendem que esta alternativa favorece o seu aprimoramento intelectual, “quando este já está no exercício de sua função¹⁶”.

11 Mello, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. São Paulo em Perspectiva, v. 14, Nº 1, 2000. p. 98-110.

12 Herdeiro, R. & Silva, A. M. “Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes”. IN ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Florianópolis. 2008. (Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente).

13 Ponte, J. P. Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM, nº31, 1994. p. 9-12 e 20.

14 Hedeiro e Silva. Op. Cit.

15 Buruffi, A.M.Z.; Araújo, T.F.B. “Formação Continuada de Professores: da Teoria à Prática. IN: InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 40-49, 2008 - Trimestral. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/27/27%20Artigo_04.pdf.

16 Idem

Em relação à *educação matemática*, as necessidades de aprimoramento intelectual percebidas acima convergem com BARGUIL (2015. p. 70), quando se trata da realidade do pedagogo brasileiro, em que chama atenção para “i) a diminuta carga horária dedicada à Matemática; ii) essa disciplina é a mais temida pelos graduandos dos cursos de Pedagogia; e iii) esse profissional é o responsável pela iniciação das crianças com a Matemática formalizada¹⁷”. Os efeitos dessa realidade são percebidos em também em LORENZATO (2008), quando a disciplina Matemática se torna:

(...) a maior responsável pela exclusão escolar, seja ela por evasão ou repetência (...) Constata-se, ainda, que a Matemática na escola é apresentada com pouca ou nenhuma relação com o cotidiano dos estudantes, resultando na falta de compreensão dos conteúdos, dificultando a aprendizagem e gerando sentimentos de incapacidade e desgosto pelos números¹⁸.

De acordo com os autores, entendo que a formação profissional das educadoras do município de Fortaleza não permitiu que elas entendessem a educação matemática como “processo de conhecimento dos mundos – interno e externo¹⁹”. Em comum, as professoras reconhecem o que SILVA e BARGUIL (2012) apontaram sobre o que ocorre durante a formação básica, superior e, sobretudo, a continuada, referente à

falta de vivência de oficinas com materiais concretos durante a formação inicial e continuada dos professores. Os cursos que formam professores não priorizam a utilização desses materiais na formação do aluno/professor, que quando estiver exercendo sua profissão certamente encontrará muita dificuldade para ensinar os conteúdos matemáticos (...)²⁰

Portanto, entendo que, ao longo do tempo, o histórico da realidade brasileira em relação à formação básica, superior e continuada das professoras, não possibilitou que estas percebessem a matemática e a educação como “estratégias contextualizadas e totalmente interdependentes²¹”. Neste sentido, compreendo que os “intensos sentimentos negativos em relação à Matemática”, vivenciados pelos estudantes e apresentados por CHACON (2003) são de igual modo sentidos pelas professoras, quando estas elaboram os seus planejamentos, realizam as suas aulas e abordam os conteúdos deste conhecimento.

Assim, entendo que a necessidade das professoras em participar de formações continuadas se deva à percepção delas em superar tais limitações, vividas ao longo da sua trajetória básica, superior e profissional. De algum modo, através das formações continuadas, entre as quais o PNAIC, as professoras em evidência buscam conhecer minimamente a história dessa disciplina, se apropriando dos conceitos e modificando sua prática. Acredito, portanto, que, de maneira geral, o professor deve estar em constante formação, principalmente em relação ao ensino da matemática, visto que é uma área de grande carência na sua formação docente, podendo esta ser considerada como um [pre]texto na relação aprendizagem-aprendiz-escola.

17 Barguil, P. M. (Org.). Aprendiz, Docência e Escola. - Fortaleza, 2015. Disponível em http://www.ledum.ufc.br/Aprendiz_Docencia_Escola.pdf.

18 Lorenzato, Sérgio. Para Aprender Matemática. 2ª Ed. – Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Formação de Professores).

19 Barguil. Op. Cit. p. 68.

20 Silva, R. C.; BARGUIL, Paulo M. “O Quadro Valor de Lugar, a Teoria dos Registros de Representações Semióticas e o Sistema de Numeração Decimal: o que sabem os futuros Pedagogos?” IN: Anais do XVI EMBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática – Canoas/

21 D'Ambrosio, U. Educação Matemática: da Teoria à Prática. - Campinas: Papirus, 1996.



Resultados parciais:

Esta pesquisa qualitativa tem como sujeitos investigados os professores da Escola Municipal Padre Félice Pistoni, que estão ensinando nas séries de 1º ao 3º ano, no ciclo de alfabetização, que fica situada na Secretaria Executiva Regional 4, do Município de Fortaleza. Segundo YIN, as “pesquisas qualitativas seguem métodos etnográficos e buscam satisfazer duas condições: o uso que o pesquisador faz de observações detalhadas e minuciosas do mundo natural e a tentativa de se evitar comprometimentos anteriores a qualquer modelo teórico”²². Logo, entendemos por pesquisa qualitativa aquela em que o indivíduo é priorizado, “com toda a sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sócio-cultural e natural”. Assim, considero que seja fundamental nesta análise “a interação pesquisador-pesquisado”²³.

Em relação à abordagem, acreditamos que a *histórico-dialética* oferece ferramentas pontuais para as análises propostas neste projeto. Em termos de pesquisa qualitativa, que analisa planos de aulas, relatos através de entrevistas com professoras, a observação *in locu* das aulas, materiais de apoio da formação do PNAIC, esta abordagem compreende a educação (seus agentes e instrumentos) como uma “prática inserida nas formações sociais”, a desvendar o “conflito de interpretações” e o “conflito de interesses” que atingem a sociedade e os sujeitos investigados²⁴. Neste sentido, a experiência de vida das professoras em evidência, as condições da sua formação profissional, bem como, as suas ferramentas de trabalhos e o cotidiano em sala de aula são compreendidos como elementos inseridos no “contexto das formações sociais que resulta de condicionamentos sociais, políticos e econômicos”²⁵.

A amostragem das professoras será definida contando com sete profissionais docentes do Ciclo de Alfabetização. Três serão professoras do 1º ano, duas, professoras do 2º ano e mais duas professoras do 3º ano. De modo a alcançar os três anos iniciais do ensino fundamental. Essas professoras devem ter participado do curso em Alfabetização Matemática, oferecido no ano de 2014, pelo PNAIC e devem estar lecionando, ainda, nas mesmas séries. Para isto, realizaremos aquilo que se compreende por “estratégia participante”, pois, além da observação direta, será considerado “todo conjunto de técnicas metodológicas (incluindo entrevistas, consulta a materiais etc), pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”²⁶.

De modo análogo às “vantagens aplicadas aos questionários”, a pesquisa qualitativa com entrevistas é relevante, pois, possibilita extrair relatos de vivências com um número menor de pessoas, permite que essas respondam quando o momento é apropriado, há pouca interferência do entrevistador, “proporciona economia de custo, tempo, viagens, (...) não expõe os sujeitos da pesquisa à influência do pesquisador” (Idem). Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, pois, “organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem deles e, até mesmo, formular questões não previstas inicialmente”²⁷.

Os materiais de apoio pedagógico do PNAIC (Cadernos de Formação) serão analisados mediante “análise de conteúdos”, que observa de modo mais atento “os significados de um texto. Isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto. Essa atividade é, assim, essencialmente interpretativa”²⁸.

A análise dos planejamentos será relevante, a fim de perceber se as orientações sugeridas tanto pelo material de apoio, quanto nas formações presenciais estão sendo contemplados.

Faremos análises das aulas observadas durante a sua realização em sala, que serão filma-

das com a permissão das professoras, a fim de perceber como elas lidam com o que foi sugerido pela formação do PNAIC. Vale salientar que “se por um lado, a observação pode provocar alterações no comportamento dos observados, por outro, a observação *in locu* facilita a compreensão do significado que esses dão à realidade”²⁹.

A escolha desses métodos se deu porque acredito serem estes os procedimentos que melhor ajudam a entender como as professoras têm atuado em sala de aula, que metodologias foram utilizadas por elas, como ocorre o planejamento, que recursos didáticos são utilizados. Pretendo observar as aulas das docentes por uma semana (cada docente), somado às entrevistas e questionários.

Referências:

Barguil, P. M. (Org.). **Aprendiz, Docência e Escola**. - Fortaleza, 2015. Disponível em http://www.ledum.ufc.br/Aprendiz_Docencia_Escola.pdf.

Bicudo, M. A. **Relação entre a Pesquisa em Educação Matemática e a Prática Pedagógica**. Rio Claro: UNESP, 1992.

_____. **Pesquisa em Educação Matemática: Pró-Posições**. _ Campinas: Cortez, 1993. Vol. 04, Nº. 01.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa**. – Brasília/ DF: MEC, 2014. Acesso em <http://pacto.mec.gov.br>.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. . – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Educação Inclusiva/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Educação Matemática do Campo/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico (Caderno 1)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. . – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos (Caderno 2)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. . – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal (Caderno 3)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. . – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: Operações na Resolução de Problemas (Caderno 4)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Ges-

22 Yin, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

23 D'Ambrósio. 1996. Op. Cit.

24 Fiorentini e Lorzato. Op. Cit.

25 Idem

26 Idem. Ibidem.

27 Idem. Ibidem.

28 Rizzinni, I.; Castro, M. R.; Sartor, C. D. Pesquisando: Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. USU, 1999.

29 Fiorentini e Lorenzato. Op. Cit.



tão Educacional.. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: **Geometria (Caderno 5)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: **Grandezas e Medidas (Caderno 6)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: **Educação Estatística (Caderno 7)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: **Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber (Caderno 8)/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.. – Brasília/ DF: MEC, SEB, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

Buruffi, A.M.Z.; Araujo, T.F.B. “**Formação Continuada de Professores: da Teoria à Prática. IN: InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.** Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 40-49, 2008 - Trimestral. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/27/27%20Artigo_04.pdf.

Cardoso; D.; Isaia, S. M. A. “Pacto Nacional de Alfabetização com Ênfase em Matemática: **Uma Possibilidade de Formação Continuada**” S/ D. Disponível em: www.sieduca.com.br/admin/upload/93_artigo_revisado_e_enviado.doc.

Ceará. Governo do Estado. Programa de Alfabetização na Idade Certa. – Ceará: Secretaria de Educação. Acesso em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>.

Chacón, I. M. G. **Matemática Emocional: os Afetos na Aprendizagem Matemática.** (Trad. Daisy Vaz de Moraes) – Porto Alegre: Artmed, 2003.

D’Ambrósio, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática.** - Campinas: Papyrus, 1996.

Day, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

Dias, A. M. I. et al. (Orgs.). **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** - Porto Alegre: Artmed, 1999.

Fiorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos.** 2ª Ed. – Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção Formação de Professores).

Fonseca, A. S. A. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar.** – Fortaleza: PPGE/ FAGED/ UFC, 2013 (Tese de Doutorado).

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. “**Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes**”. IN ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Florianópolis. 2008. (Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente).

Lima, P. F. “**Um Estudo sobre Práticas de Ensino de Matemática de Professores Alfabetizadores**”. IN: Anais do XVIII EMBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática. Recife, 2014.

Lorenzato, S. **Para Aprender Matemática. 2ª Ed.** – Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Formação de Professores).

Machado, J.N. **Matemática e Educação: Alegorias, Tecnologias e Temas Afins.** – São Paulo: Cortez, 1992.

Machado, S. D. A. (Org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução/ Anna Franchi et.al; org. Silvia Dias Alcântara Machado** – 3 ed. Ver., São Paulo: EDU, 2012.

Martins, I. M. H. “**Alfabetização Matemática: como foi, é e poderá ser na perspectiva do letramento**”. IN: Anais do XVIII EMBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática. Recife, 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, N° 1, 2000. p. 98-110.

Monteiro, F. I. **Professor Alfabetizador: Identidades, Discursos e Formação Continuada.** – Rio de Janeiro: PPGE/ UFRJ, 2014 (Dissertação de Mestrado).

Nóvoa, A. “**Formação de Professores e Profissão Docente**”. IN: NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e a sua Formação. - Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Nunes, A. I. B. L. e Nunes, J. B. C. “**Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente**” IN: Série-Estudos. - Campo Grande: n. 36, , jul./dez. 2013. p. 91-108.

Oliveira, M. K. S.. **Formação Contínua de Professores Alfabetizadores no Cotidiano Escolar.** - Fortaleza: PPGE/ UECE, 2014 (Dissertação de Mestrado).

Oliveira, M. A. P. **Análise de uma Experiência de Formação Continuada em Matemática com Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília: PPGE/ UNB, 2014 (Dissertação de Mestrado).

Pinto, A. M. S. **Saberes Docentes de Instrutores Mobilizados na Prática Pedagógica em Cursos de Educação Profissional Inicial e Continuada: Um Estudo de Caso.** – Fortaleza: PPGE/ UECE, 2014 (Dissertação de Mestrado).

Ponte, J. P. **Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM, nº31, 1994. p. 9-12 e 20.**

Rizzini, I.; **Castro, M. R.; Sartor, C. D. Pesquisando:** Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. USU, 1999.

Silva, R. C.; Barguil, Paulo M. “**O Quadro Valor de Lugar, a Teoria dos Registros de Repre-**



sentenças Semióticas e o Sistema de Numeração Decimal: o que sabem os futuros Pedagogos?" IN: Anais do XVI EMBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática – Canoas/ RS. Disponível em: <http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/embrapem2012/>.

Souza, C.. Políticas Públicas: **Uma Revisão da Literatura. Sociologias (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 8, n.16, 2006. p. 20 - 45.

Tardif, M., Llessard, C. e Gauthier, C. Formação dos

Professores e Contextos Sociais. Porto, Portugal: Rés-Editora, 1998.

Tanuri, L. M. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, 2000. p. 61 – 88. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>.

Yin, R.. K. Estudo de caso: **planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

Formação continuada de professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas

Ana Nubia dos Santos Oliveira, OLIVEIRA ANS.*
Profa. Maria Altina Silva Ramos, RAMOS MAS**

Resumo

As novas transformações e grandes mudanças que vem ocorrendo no século XX ao XXI, são viabilizadas principalmente pelo uso da Internet. A tecnologia da informação, no Brasil, vem ganhando espaço a cada ano, principalmente na área da educação, essas inovações são introduzidas de forma diferente nas regiões, em algumas áreas o uso de tecnologias da informação ainda é pouco difundido. No Amazonas, apesar das escolas serem dotadas de computadores de última geração, o município não possui professores com formação adequada para uso das TIC nas práticas pedagógicas, o que seria uma desvantagem pois esse uso exigirá múltiplos conhecimentos e competências do professor, além ter uma boa relação com sua disciplina, esse professor deverá relacionar o seu conteúdo as diversas técnicas de aprendizagem através das TIC.

Palavras-chave: formação pedagógica, ferramentas de aprendizagem, tecnologia da Informação.

1. Introdução

O processo de evolução de uma tecnologia é claramente um processo evolutivo e não um processo revolucionário, que segue uma sucessão lógica de eventos que é determinada por uma conjunção de fatores econômicos, sociais e culturais (Winston, 2003).

O objeto de estudo do fenômeno compreendem de forma antagônica vários modelos de análise e discussão das TIC. Os estudos começaram a aumentar na década de 80 e assim emergem uma nova visão que segundo Fullan (2001) é necessário criar processos para que o professor possa construir e compreender o uso das tecnologias e que possam dar qualidade ao ensino

*Doutoranda em Educação da Universidade do Minho – Portugal. ananubia_oliveira@yahoo.com.br

*(orientador)



e o desempenho do aluno. No campo educativo a tecnologia muitas vezes é vista como solução para maior parte das dificuldades em sala de aula e o possível uso de um computador ou de um vídeo pode promover aos alunos outra forma de ver o ensino. Segundo Bruner (1996) ao longo do século XX, tornou-se mais estreita a relação tecnologia e educação.

1.2 Definição da problemática e sua importância

Por décadas discutiram-se os potenciais benefícios do uso da tecnologia no aprendizado, chegamos ao século XXI com a proposta de um conhecimento voltado para as novas tecnologias, “obrigando a repensar objetivos pedagógicos e a reestruturar os seus princípios de organização” (Bertrand, 1991), onde houvesse a interação do professor, aluno e tecnologia. Freire (1995) enfatiza que precisamos ser homens e mulheres que empregam todos os recursos disponíveis para dar o grande salto que nossa educação exige. Juntamos a preocupação em inserir novas tecnologias nos espaços educacionais quando nos deparamos com a carência básica das escolas públicas em material tecnológico disponível para essa intervenção. Dowbor (1994, p. 122) acrescenta que, “frente à existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em “dois tempos”, fazendo o melhor possível no universo pretendido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização dos novos potenciais que surgem”

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na Educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (Freire, 1995. p 98)

E a escola é o alicerce da educação básica, por isso ela não pode estar alheia às mudanças tecnológicas e essas tecnologias estão cada vez mais presente no cotidiano escolar, desde fonte de informação, blogs, facebook, twitter, entre outros. Assim, deparamo-nos com fortes limitações psicológicas, epistemológicas, sociais e culturais, não só dos docentes com também dos alunos. O ingresso de novas tecnologias no cotidiano escolar pode gerar atitudes divergentes entre os educadores. Valente (1993) expõe três possíveis reações que sintetizam essas atitudes: indiferença, ceticismo e otimismo.

Percebe-se que existe interesse do Estado em prover os professores de uma formação básica continuada, mas a demanda de profissionais que procuram por essa formação ultrapassa a expectativa, muitos professores, no ímpeto de melhorar suas práticas investem em suas formações, por iniciativa própria, deixando os direitos garantidos por lei de uma formação.

Em Manaus, a Secretaria Municipal de Educação –SEMED gerencia 330 escolas da educação infantil ao ensino fundamental, que em 2011 passaram a fazer parte do projeto UCA – Um Computador por Aluno, do Governo Federal, onde até a presente data, somente uma Escola Municipal foi contemplada, a Escola Municipal João Alfredo, localizada no Bairro da Paz em Manaus, que no dia 08 de fevereiro de 2011, recebeu do Governo Federal 1.100 computadores, e segundo o Secretário de Educação, existe uma expectativa de dotar a escola de outras ferramentas digitais, tais como: lousa digital, software, entre outros. Sendo que desde o recebimento desses computadores até a presente data, nenhum acompanhamento foi realizado com os professores para e que essa nova ferramenta de aprendizagem foi utilizada, assim como segundo relatos, só está sendo autorizado o uso dos computadores apenas duas vezes na semana.

Percebe-se que não houve um planejamento antecipado para o acolhimento por parte dos professores dessa nova ferramenta, assim como, a formação dos professores para uso dessa tecnologia

junto aos alunos, nem mesmo a Escola, dentro desse contexto, se preparou para essa nova realidade.

Na busca de soluções, procuram-se ações de disseminação de TIC nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, entendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias, e a formação dos professores é um curso natural e urgente a todo ou qualquer processo de desenvolvimento no contexto educativo.

Castells (2007, p. 15) considera que “a Internet constitui a base tecnológica da forma organizacional que caracteriza a Era da Informação: e que a Internet é a “rede das nossas vidas.” Atualmente tornou-se um pilar fundamental numa sociedade que está hoje mais conectada do que ontem e menos do que amanhã: a Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Muitas são as inovações na área das tecnologias que surgem a cada ano, e a rapidez de mudança vem causando alvoroço na sociedade e principalmente numa parcela mais motivada ao uso dessas tecnologias, os jovens estudantes.

E assim, com toda essa pressão de aprendizado com o uso das TIC, surge o grande questionamento: Os professores estão preparados para ensinar as teorias e integrá-las as ferramentas tecnológicas atuais?

Após muitos estudos, principalmente no Brasil, onde a educação ainda não é prioridade, percebe-se que agora no século XXI e que acordamos para esses novos desafios de formar professores capazes de integrar o conteúdo, conhecimento e tecnologia nas suas práticas em sala de aula.

Assim, temos como problemática central:

A formação do professor, através do modelo TPACK, geram impactos nas suas práticas pedagógicas?

1.3 Objetivos

No campo das políticas públicas educacionais no Brasil, este projeto tese, terá como objetivo principal “ Analisar os impactos gerados nas práticas pedagógicas do professor após a formação através do método TPACK”. E como objetivos específicos, temos:

- Estudar o currículo das disciplinas apresentado na escola;
- Realizar oficinas de preparação através do método TPACK;
- Promover a discussão desta temática em regime presencial, na escola, e online no facebook através da criação de tutorias e grupos de estudo;
- Realizar inquérito junto aos professores e analisá-los através do sistema NVivo;
- Identificar e apresentar diversas atividades que os educadores/ professores possam utilizar junto às crianças para um melhor aprendizado;

Divulgar o trabalho em encontros locais, nacionais e internacionais

1.4 Razões da Escolha

Numa sociedade de mudança constante e muito rápida, o professor precisa estar sempre atualizado as novidades contemporâneas. A busca por um ensino melhor, remete o profissional da educação a buscar ferramentas inovadoras para levar o conhecimento a todos.

Sendo esse conhecimento cada vez mais escasso, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil, onde muitas crianças estão fora de sala de aula e muitos adultos são analfabetos. O Brasil tem 12,9 milhões de pessoas analfabetas, segundo o relatório de 2012 da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), organizada pelo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) com base em dados de 2011. De acordo com a pesquisa, o número de pessoas com mais de 15 anos que não conseguem sequer escrever um bilhete diminuiu apenas 1,1% em relação a 2009. A taxa registrada em 2011 foi de 8,6%. Em 2009, essa taxa chegava a 9,7%. A taxa de analfabetismo em 2011 foi mais alta entre as pessoas com mais de 25 anos. Do total de pessoas analfabetas, 96,1%



estavam nessa faixa etária. Entre as pessoas com mais de 50 anos a taxa é de 18,6%.

Esses números nos remetem a pensar o que poderia estar sendo feito para mudar essa realidade? Partindo dessa perspectiva, busca-se uma estratégia de educação que possa apresentar um quadro diferente no Brasil.

Percebe-se que o ensino presencial não é mais satisfatório, não atende as demandas, cada vez maior, deixando fora do alcance escolar muitos segmentos da população, isso tem demonstrado segundo Pretto (1996), que as escolas estão abandonadas pelo setor público, os professores não possuem qualquer tipo de incentivo profissional, social ou econômico, fragilizando assim, todo o sistema educacional.

E é essa realidade que pretendemos ajudar a mudar, e entendemos que a formação dos professores para o uso de ferramentas mais modernas de ensino, contribua com o crescimento e melhoria da educação. Assim como, eleve o grau de motivação e capacitação, gerando um retorno econômico satisfatório, para o professor, o aluno e a sociedade.

2. Enquadramento teórico

A década de 80 trouxe grandes mudanças ao mundo, transformações sociais, econômicas e tecnológicas em todas as esferas da sociedade. Na educação essas mudanças tecnológicas foram favoráveis, facilitando a disseminação da educação, principalmente nos países onde a educação ainda não é prioridade.

As tecnologias também mudam a consciência do professor em relação a e sua formação. A percepção da necessidade de superar os modelos ultrapassados de ensino e as pressões da sociedade para o uso de estratégias e inovações tecnológicas perpassa pela profissão de ser professor. Jordão (2009) esclarece que as mudanças de pensamento e ação deve ter início pelo professor, pois o que se vê no dia a dia da educação é a repetição de estratégias ultrapassadas, essa mudança deve acontecer de forma permanente e continuada atendendo as novas tendências.

2.1 Formação do Professor num contexto de transformação

Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso. (Candau. 1997, p. 32)

Muitos se questionam sobre qual formação adequada ao professor? Formação essa que envolva todas as tecnologias atuais, que traga metodologias atualizadas das ferramentas as quais ele possa utilizar de forma a integrar teoria e prática. Conforme explica Stahl (1997), muitas instituições ainda utilizam os métodos do século passado e impõem aos docentes métodos que ignoravam os avanços tecnológicos.

Os métodos que integram a teoria e a prática são os mais bem recebidos pelos alunos, o contato direto com a realidade gera sucessos imensos, o contrário tem levado ao fracasso o ensino e o aprendizado, limitando a atuação do professor e aliena o aluno (Dantas, 1999).

Uma capacitação inicial contribui para que os professores possam conhecer os saberes, métodos, modos que serão utilizados durante sua vida profissional e capaz de torná-lo um diferencial. A formação também traz outras vantagens como prepará-los para a realidade de sala de aula, repassar as experiências do ambiente de trabalho, muni-lo de ferramentas pedagógicas que serão utilizadas de modo a tornar as aulas dinâmicas e produtivas e proveitosas. Um momento ainda do professor conhecer a práxis da pesquisa científica e pós-graduação.

No ensino público, a práxis da sala de aula e direcionada somente a sala de aula, não tendo

atividades interdisciplinares e articulações entre outras instituições, alienando o professor ao mundo da escola. O uso das ações inovadoras, segundo Nóvoa (1991) nem sempre são resultados da formação dos professores e preciso não mistificar que existe a necessidade de uma intervenção da realidade.

Em pleno século XXI, momento onde o advento da internet nos permite acessar a várias tecnologias para que as ações inovadoras sejam utilizadas e as ferramentas de tecnologias da comunicação e da informação possam torna-se uma libertadora, cidadã, crítica e participativa, capaz de proporcionar diferentes aprendizados.

Mellado (2000) defende que a formação do professor tem início com suas experiências cotidianas, durante seus estudos, onde ele adquiriu seus valores e saberes que serão seu espelho no seu trabalho de ensino, ele passa a ser criterioso no uso de padrões e de processos no educar .

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. (Jordão, 2009, p.12).

É importante entender que o professor é elemento chave na educação de qualidade e o ensino a busca por uma qualidade no ensino é justamente qualificar o professor e torná-lo a peça fundamental nesse trabalho. O paradigma de que o professor não é essencial no ensino é um paradigma já quebrado. Um professor influencia diretamente no aprendizado do aluno, e quanto mais conhecimento e ferramentas, mais os seus ensinamentos serão espelho para outros.

Uma das questões primordiais na integração das TIC e professor, e justamente conhecer o que os professores são capazes de realizar em sala de aula, e depende não só do docente, como da sua motivação e atitude favorável a conhecer e aprender a usar os métodos e técnicas no computador para implementar em sala de aula.

Por outro lado, preparar o professor aos desafios do uso da internet, e poder orientar o aprendizado. Dependendo do que o professor já conhece ou vai conhecer, a introdução de ferramentas como o computador, o professor deverá estar preparado para repassar estes conhecimentos aos alunos.

2.2 Tecnologias da Informação e Comunicação no processo Educativo.

Perante todas as exigências do mundo contemporâneo, impostas a educação, principalmente para a renovação do ensino tem se mostrado ineficiente para atender as demandas cada vez mais crescente. Procura-se cada vez mais, um sistema de qualidade que atenda a essas novas exigências, tanto em ambiente escolar como também em ambientes de formação profissional.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são opções para atender as novas exigências educacionais, acredita-se que as TIC podem apresentar benefícios expressivos para a educação, seja ela presencial ou à distância, é importante que os professores saibam fazer uso dessas tecnologias e que sejam capazes de definir as vantagens, limitações e os cuidados que devem ser tomadas, o uso correto dessas ferramentas possibilitam uma qualidade nas aulas ministradas. O potencial de cada mídia depende da maneira que será utilizada (Dantas, 2005)

Os desafios ou oportunidades que o uso das TIC pode proporcionar aos professores novos conhecimentos para concretizar as mudanças necessárias na busca de uma educação com qualidade, buscando criar processos de aprendizagem educacional, conforme afirma Papert (1994, p. 6),



A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação afim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, (...)

A escola contribui para a democratização dos vários acessos à informação e as distintas formas de produção e difundir o conhecimento, haja vista que os indivíduos de grupos menos beneficiados, social e economicamente poderiam ter entrada a essas tecnologias e usufruir os benefícios de sua utilização, fatos que certamente contribuiriam para a diminuição dos riscos de acentuação das desigualdades.

A sociedade atual tem acompanhado a disponibilidade de informações nos diversos meios de comunicação, assim como, a velocidade em que essas informações são veiculadas e acessadas transformando a forma como as pessoas estão buscando o conhecimento. Assim a educação pode revelar-se por diversas modalidades, uma delas é o ensino à distância – EAD, que cresce a cada ano, e tornou-se uma saída de educação as localidades mais distantes e de acesso difícil. Vários modelos de ensino estão sendo aplicados, dependendo da região e das tecnologias disponíveis desta localidade.

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. MERCADO. 1999, p. 27):

Na formação de professores para uso das TIC, Stahl (1997, P. 312), considera que “A inclusão de uma disciplina específica nos cursos de formação de professores parece ser o caminho para que todos os futuros professores cheguem às escolas dominando certas habilidades.”

A inclusão dessa disciplina não soluciona o problema da formação, pois o professor iria estagnar seus conhecimentos, limitando as ações de inovação. O aprendizado tem que ser contínuo. Essa inclusão somente garante a apresentação da temática e não tornando ela interdisciplinar.

2.3 Expectativas e resistências das TIC na Educação

As experiências do uso das TIC em diversos países já mostram um grande sucesso, principalmente aqueles onde a educação é precária e ainda não é prioridade o ensino.

Num passado não tão distante encontrávamos pessoas que para acesso ao ensino precisavam deslocar-se de locais muito distante até uma escola, e assim mesmo, o ensino ainda era precário.

Atualmente com advento da internet, as distâncias deixaram de existir, as informações estão disponíveis a qualquer momento que desejar, assim como, não existe limites para a comunicação. Os computadores passaram a fazer parte da realidade da sociedade contemporânea e estende nossos horizontes de aprendizados. O número de computadores em uso no mundo ultrapassou 1 bilhão de unidades e deve duplicar até 2014, na medida em que os mercados emergentes assumam uma participação maior na base mundial de PCs instalados. De acordo com números divulgados hoje pela empresa de pesquisa de mercado Gartner, essa base cresce 12% ao ano (Shiffler, 2013)

As inovações do século XX trouxeram vantagens em todas as áreas. Na educação apresentou métodos, modos e modelos de tecnologias, que tiveram resultados diretos no ensino e aprendizado e a formação do professor. Uma das principais contribuições tem sido no ensino à distância.

A educação à distância tem sido a saída para a educação e a formação de educadores para o uso dessas novas tecnologias. Costa (2007) afirma que os modelos de EAD precisam ser adequados ao perfil dos alunos e das regiões onde devem ser implantados. Esses modelos são influenciados por vários fatores e mecanismos, que pedem um planejado em todo o processo pedagógico do curso. A decisão pelo modelo correto enriquece a práxis dos profissionais que atuam com o EAD, além abrir grandes oportunidades de vagas aos alunos, democratizando o ensino.

Esses modelos estão ligados às tecnologias existentes e disponíveis para a integração entre professor, aluno e educação. Considerando que as tecnologias possam concretizar seus objetivos, Mercado (1999) expõe que faz-se necessário, além de uma preparação adequada dos professores, um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias, do contrário, corre-se o risco de se confrontar com velhas práticas, mais caras e com um caráter pretensamente moderno, haja vista que a simples introdução da tecnologia não é capaz de modificar as concepções do professor acerca das questões pedagógicas.

Pecebe-se assim, o professor como o grande facilitador do ensino com uso das TIC, merecendo um olhar diferenciado, pois toda inovação gera resistência a implementação do ensino à distância e ao uso das TIC. É necessário o convencimento da equipe, para que sejam geridas as mudanças e esse convencimento dar-se-á pelo próprio sucesso da formação do profissional.

A resistência faz parte do ser humano, isso não surpreende em nenhuma mudança a ser realizada. É preciso entender o porquê da resistência. O receio da insegurança entre os professores dar-se em razão do costume em estar em sala de aula, o hábito e a cultura do formato do ensino, pois a “novidade” pode exigir conhecimentos que muitas vezes eles não possuem. O receio de perda do aspecto social visto que o ensino à distância existe o aprendizado individual, sem a presença de outros alunos em lugares diferentes, e isso compromete a formação de amigos. Receio de perda econômica, pois muitos professores acreditam que esse método compromete seu emprego, visto que algumas disciplinas são gravadas e repetidas, não necessitando do professor presencial. Receio da perda de controle, visto que em sala de aula o professor é autônomo, onde ele desenvolve sua metodologia, seu conteúdo, e no ensino à distância exige um controle e sistematização do professor.

Ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades. (Moran, 2008. p.8).

Segundo Dias (2000), mesmo tendo pleno conhecimento que o computador traz benefícios para os indivíduos e o seu uso em ambiente educacional, muitos professores resistem. Essa resistência gerada pelo medo da substituição do professor pelo computador, pensamento esse já ultrapassado.

2.4 A formação do professor no conceito TPACK

A formação básica e continuada do professor pode levá-lo a excelência do ensino, muito já se fez e vem fazendo para integrar o professor e as novas práticas de ensino com o uso das TIC. Mas, muitos caminhos ainda estão sendo revelados, Baylor & Ritchie (2002, p. 410) afirmam que “oportunidade de aprender e observar novos métodos de ensino com as TIC, partilhar questões e problemas com os outros e explorar novas ideias com os peritos e com os pares”, são ideias e experiências que os professores vêm ao longo dos tempos aprendendo.



Há muito, não só os professores mais toda a sociedade clama por uma integração das escolas com as novas tecnologias e que os professores alcance modelos inovadores de ensino. Coutinho (2008) afirma só existe mudança se houver investimento num modelo de formação e desenvolvimento profissional que entenda os professores não há mudanças nestes últimos sem uma forte aposta num modelo de formação e desenvolvimento profissional que entenda os professores como parte primordial do desejo de mudança do sistema educativo.

Procura-se assim, um mecanismo que relacione conhecimento, competências e inovações, um modelo de formação em TIC que seja capaz de desenvolver no professor atitudes positiva e competências de utilização da TIC como ferramentas cognitivas no processo didático (Coutinho, 2010).

Neste sentido muitos teóricos têm alcançado grande sucesso na busca de relação professor e ensino inovador e alunos, Shulman (1987) parte da proposição que ensinar perpassa pela arte e a ciência, o professor apresenta seus conhecimentos entre o que ele sabe e o que ele ensina e busca adaptar esses conhecimentos aos interesses dos alunos. Mishra & Koehler (2006) apresenta um modelo que integra os 3 tipos de conhecimento que caracterizam o professor utilizador das TIC em sala de aula, integrando uma apresentação Científica, pedagógica e tecnológica, antes chamada TPCK e mais tarde de TPACK. A combinação certa da integração desses três conceitos ao currículo resulta num equilíbrio de conhecimentos científico ou de conteúdo, pedagógico e tecnológico, o que se tornou o conceito básico do TPACK.

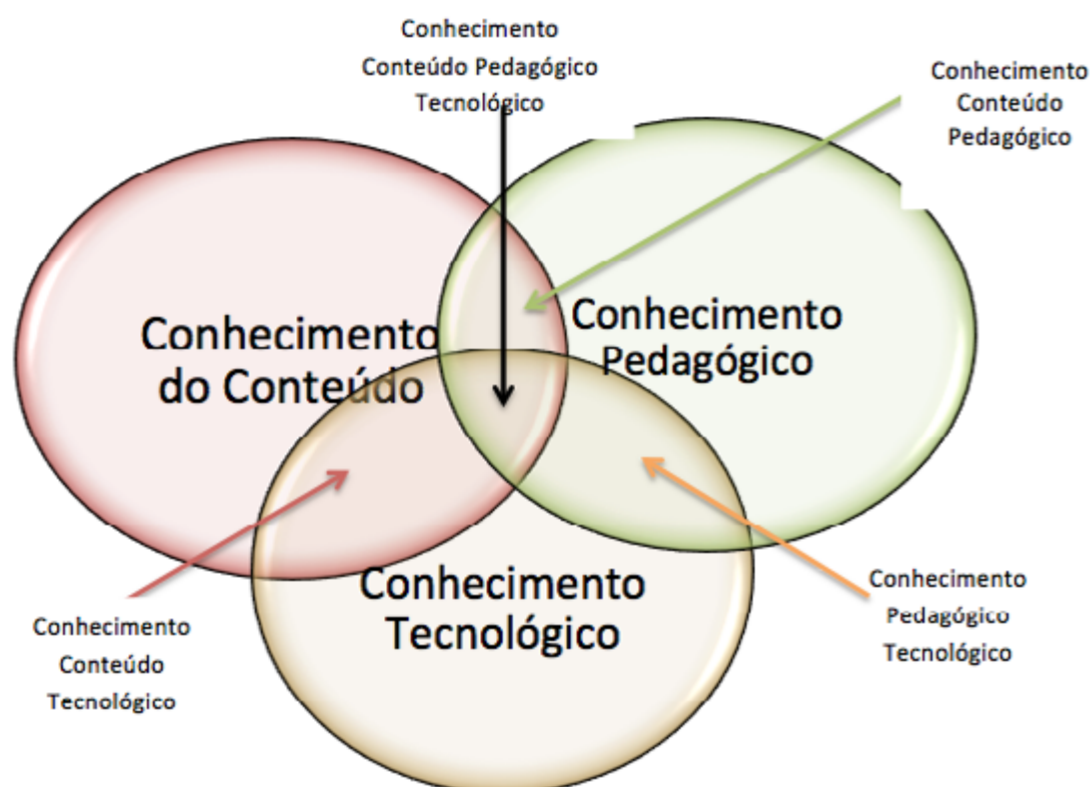


Figura 1 – Modelo TPACK
Fonte: adaptado de MISHRA & KOEHLER, (2006, p. 1025)

Em termos práticos e segundo Koehler e Mirsha (2008), o TPACK resulta da intersecção de três tipos diferentes de conhecimento:

- O *Pedagogical Content Knowledge*: habilidade de ensinar um determinado conteúdo curricular;
- O *Technological Content Knowledge*: utilizar os recursos tecnológicos mais adequados para transmitir um determinado conteúdo curricular;
- O *Technological Pedagogical Knowledge*: saber usar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

Este modelo dar uma nova visão do processo ensino aprendizagem, tornando o ensino com o uso das ferramentas eficaz ao mesmo tempo em que sustenta aquelas que devem ser as competências do professor em sala de aula, assim como possibilitam o aprendizado do aluno.

Nesse sentido, o aprendizado do professor no método TPACK precisa ser de forma gradual, ou seja, do mais simples ao mais complexo, Cox (2008) enumera uma sequência no aprendizado: a) saber usar as tecnologias; b) numa dada área curricular, c) integrada numa estratégia pedagógica específica d) num determinado contexto educativo, e) para promover a construção do conhecimento do aluno, relativo a um determinado conteúdo/tópico programático e/ou para contribuir para a consecução de um objetivo educacional previamente identificado.

As TIC no ensino não podem ser vista como a substituição do quadro e pincel pelo computador, mas sim um modo de ensinar e aprender integrando escola, professor e aluno. O sucesso escolar dos nossos alunos, todos desejamos, e a pesquisa mostra que a utilização das TIC para fins pedagógicos, é um fator de motivação e de inovação educativa (Ricoy Coutinho, 2009)

3. Metodologia

3.1 Desenho metodológico: investigação ação

Este estudo se desenvolve de acordo com metodologia da investigação-ação, este método integra de forma uniforme, três diferentes formas de estudo: a investigação, formação e a prática realizada por profissionais de uma determinada área. Kurt Lewin é considerado por Dolbec (2003) o pai desse método. Esta abordagem vem de encontro ao projeto tese, pois permitir-nos sermos, simultaneamente, investigadores, formadores e profissionais.

Elliot (2009, p.88) define a investigação-ação, como “o estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”, a formação dos professores visa inovar, modificar e melhorar suas práticas de uso das tecnologias em sala de aula, assim como, estimular a reflexão e o aprendizado a partir da prática. A metodologia investigação-ação vem em integrar essa necessidade, onde Cohen e Manion (1994), afirmam que essa metodologia permite a “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção”, ou seja, leva o professor a refletir sobre seu conteúdo e modificar suas práticas e assim favorecer o ensino para o aluno.

“A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo” Kemmis, (1993, p.5).

Segundo Esteves (1986), a investigação-ação organiza-se em função de três objetivos: In-



investigar; Inovação e Formação.

Coutinho (2008) informe que:

“Deste diálogo entre pressupostos teóricos e a ação concreta nasce o carácter cíclico da Investigação-Ação (...). De facto, na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.”

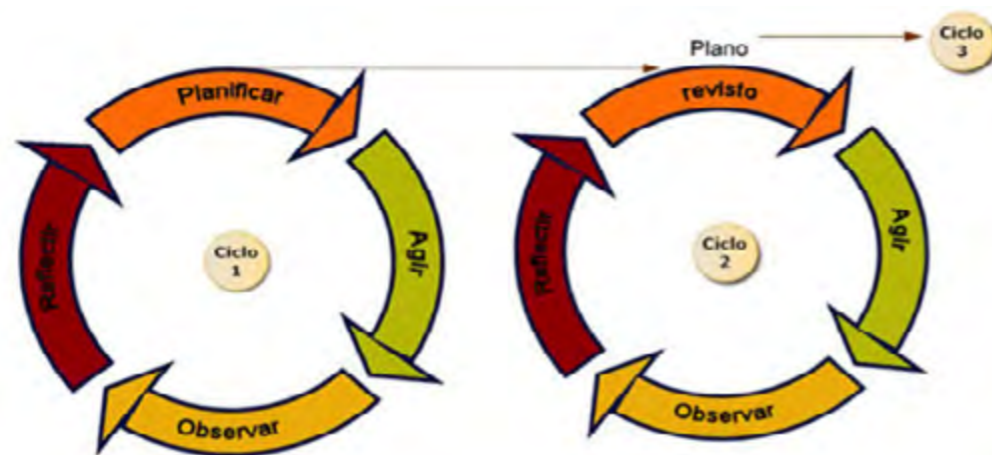


Figura 2 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação
Fonte: Adaptado de Coutinho (2008)

3.1.1 A investigação ação e intervenção educativa

A investigação ação contribui na prática educativa pois torna o professor agente ativo da prática e da mudança. Benavente (1981) relata que “os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-ação”. Com a aplicação da investigação ação pretende-se intervir diretamente no professor alcançando mudanças na prática dessa profissional em sala de aula, aquilo que Perrenoud (1989) apresentado por Benavente (1981) designa por “Sociologia da Intervenção”. Esta intervenção capaz de mudar quando trabalharmos o grupo (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

A mudança gera conflitos, mas implica em formar novas mentalidades, formas de atuação e conceitos. Sanches (2005) refere-se a investigação-ação como o processo capaz de realizar as mudanças e permitir que os professores assumam a responsabilidade de decidir as mudanças que pretendem aplicar.

3.2 Etapas

- Conhecer o curriculum para o semestre do 2º Semestre de 2014, e verificar em qual (is) disciplinas e qual (is) professores dessa disciplina poderão ser formado;
- Diagnóstico inicial do conhecimento do professor em tecnologia, esse diagnóstico será realizado através de questionário;
- Oficinas de formação – (CRIE) 45h (teórico e prático), onde no horário da manhã teremos aulas expositivas e no horário da tarde aulas práticas através de oficinas de uso de tecnologias.
- Acompanhamento presencial e online (observação), através de uso do facebook ou outros sites de acompanhamento das ferramentas em sala de aula.

e) Modelo Tpack.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

- Inquérito para caracterização da amostra
- Notas de campo durante a formação
- trabalhos realizados pelos professores capacitados
- dados sobre todas as atividades no grupo facebook capturados pelo NVivo.
- Entrevista não estruturada aos professores capacitados.

3.4 Análise dos Dados

Para Bogdan e Biklen (2010, p. 205) “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram sendo acumulados”, assim, o investigador aumentar a sua própria concepção desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

O projeto é fruto das múltiplas atividades executadas, foram compilados dados diversificados extraídos das entrevistas, das notas de campos, das interações ocorridas na rede social Facebook, registos vídeo, áudio e fotográfico, materiais utilizados nas sessões de formação, trabalhos produzidos pelos professores e outras evidências que possam ajudar a analisar o problema em causa. A diversidade das fontes de dados permitir-nos-á proceder à triangulação dos mesmos. Patton (1990, referido por Carmo & Ferreira, 1998, p. 183), “afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais «sólido» é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenômenos ou programas”.

Para o tratamento de dados recorreremos à análise de conteúdo, entrevistas, foram tabuladas com apoio do software NVIVO que “trabalha com documentos do Word, documentos PDF e materiais audiovisuais, e uma ampla gama de ferramentas inovadoras que permitem uma análise profunda e flexível. O software de Pesquisa Qualitativa ajuda as pessoas a gerir, formar e fazer sentido as informações não estruturadas.”

Para análise da interação online no Facebook foi usado software de análise da interação em redes a selecionar oportunamente. Os questionários forão tabulados com base numa análise estatística descritiva relativamente aos resultados brutos sendo utilizado o programa IBM SPSS Statistics Editor de dados, versão 22, viabilizado pela a Universidade do Uminho de Portugal.

4. Resultados esperados

A formação, ação e reflexão aplicada aos professores responderam a questão da investigação proposta. O uso dessas TIC facilitaram as aulas dos professores, assim como motivaram os alunos a participarem ativamente das aulas. Professores sensibilizados e estimulados para a utilização didática dos computadores em sala de aula, assim como o domínio das estratégias e procedimentos de utilização dos diferentes equipamentos tecnologicos disponíveis. Os professores passaram a oferecer mais segurança e mais empenhados em trabalhar com suas turmas. No início da formação foi criado um grupo de fórum de discussão para os professores, assim como grupo no facebook, assim todos poderiam trocar ideias, também foram criados programas de continuidade para os professores e apresentação de novas ferramentas.

5. Conclusões e impacto social

Após dois semestres de aplicação, pode-se observar professores mais motivados e alunos participativos, a aulas práticas com o uso das TIC proporciona uma melhor aprendizagem, essas estratégias pedagógicas reduzem as ausências dos alunos em sala de aula, mantendo-os em ambiente saudável e motivador.

Referências

- Adell, J. (2010). **Educación 2.0**. In Barba, C. & Capella, S. (Coords), Ordenadores en las aulas: La clave es la metodología, pp.19-33. Barcelona: Graó.
- Almeida, A. N.; (2011) Delicado, A. & Alves, N. A. (2008). **Crianças & Internet: Usos e Representações, A Família e a Escola**. Disponível em: http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf [Acedido em Janeiro de 2011].
- Baylor, A. L. & Ritchie, D. (2002). **What factors facilitate teachers skill, teacher morale and perceived student learning in technology-using classrooms? Computers & Education**, 39 (4), 395-414
- Benavente. Ana; Correia; Adelaide Pinto (1981). **Obstáculo ao Sucesso a Escola Primária**. Lisboa 1980 – Lisboa I.E.D, caderno nº 3.
- Bertrand. Y.(1991). **Teorias Contemporâneas da Educação**. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora
- Bruner. J.S. (1996). **The Culture of Education**. Harvard University Press. 224 p
- Candau, Vera Maria. (1997) **Universidade e formação de professores: que rumos tomar**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). **Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2009). **Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português**. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.2 (1); pp. 75-86, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.
- Coutinho, C. P (2008). Del ício.us: uma ferramenta da Web 2.0 ao serviço da investigação em educação. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1 (1), pp. 104-115. Disponível em <http://eft.educom.pt>
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: La Muralla
- Cox, S. (2008). **A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge**. Doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, UT. European Schoolnet (2006). The ICT impact Report. Disponível em http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf
- Dias, D. de S. (2000). **Motivação e resistência ao uso da tecnologia da informação: um estudo entre gerentes**. Revista de Administração Contemporânea, v. 4, n. 2, p. 51-66.
- Dantas, Aleksandre Saraiva. (1999). **As contribuições da formação inicial para a profissionalização dos professores: abordagens teóricas**. (monografia). Mossoró-RN
- Delors. J (1996). **Learning: The Treasure Within UNESCO of the Internation Comission on education for the twenty firt Century**.
- Dolbec, A. (2003). **A investigação-acção**. In B. Gauthier (Dir.), Investigação Social: Da problemática à colheita de dados (3ª ed., pp. 483-512). Loures: Lusociência.
- Elliot, J. (2009). **La investigación-acción en educación**. Madrd: Edições Morata
- Esteves, A.J. (1986). **A Investigação-acção**. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs);
- Metodologia das Ciências Sociais** (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Jordão, Teresa Cristina.(2009). **Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital**. In: **Salto para o futuro**. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, boletim 19. Nov-dez
- Kemmis, S. **Action research and social movement: a challenge for policy Research**. Educational Policy Analysis Archives 1(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>, 1993.
- Mellado, Vicente. (1998) The classroom practice of preservice teachers and their Conception of teaching and learning science. Science Education, v. 82, p. 197-214.
- Mercado, Luís Paulo Leopoldo.(1999) **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL.
- Moran, José Manuel. (2008) **Como utilizar a Internet na Educação**. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf> Acesso em 2 ago.
- Nóvoa, Antonio (Org.). **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Universidade de Aveiro. Formação contínua de professores realidades e perspectivas. Aveiro: PO, 1991.
- Papert, Seymour. (1994) **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa**. Porto Alegre: Artes Médicas
- Perrenoud. Phillipe (1989). **Echec Scolari: recherche-action et sociologie de l'intervention dans um établissement**", Revue Suisse de Sociologie.
- Pretto, Nelson de. (1996) **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus.
- Ricoy, M. C ; Couto, M. J. (2009). **As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso**. Revista Lusófona de Educação, 14, pp. 145-156
- Shulman, L. S. (1987). **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, 57(1), pp. 1-22
- Stahl, Marimar M..(1997) **Formação de professores para uso das novas Tecnologias de comunicação e informação**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.



Formando uma escola profética para o século XXI

Norton Frehse Nicolazzi Junior, NICOLAZZI JÚNIOR, NF.*
Lúzia Alves, ALVES L. **

Resumo

INTRODUÇÃO: O século XXI se apresenta como um mundo globalizado, no qual tudo e todos acabam assumindo imensa semelhança e, justamente por isso, buscam se destacar para garantir um lugar ao sol, muitas vezes por meio da exaltação das diferenças. Logo, diante de tanta semelhança aparente, multiplicam-se as iniciativas de valorização das diversidades e das identidades. Reconhecer a diversidade como um dos elementos fundamentais na construção e afirmação das identidades é requisito para uma convivência fundada no respeito ao próximo e na solidariedade. Nisso, é inegável a função social insubstituível que a escola exerce, revelando-se como uma resposta institucional da sociedade ao direito dos indivíduos à educação e à própria realização. A escola se apresenta como um dos fatores decisivos para a estruturação e para a vida da própria sociedade. A escola católica, em especial, assume cada vez mais o protagonismo, abrindo-se convenientemente às condições do progresso do nosso tempo, educando os alunos na promoção eficaz do bem da cidade terrestre e preparando-os para o serviço da dilatação do reino de Deus, como prescreve a Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã. Naquela declaração, há quase cinquenta anos, o papel da escola católica já estava previsto, que deve ser o de ajudar na realização da missão do Povo de Deus, servindo ao diálogo entre a Igreja e a comunidade humana, para benefício dos homens. **OBJETIVOS:** Passado quase meio século desde a Gravissimum Educationis, cabe às escolas católicas compreender o seu lugar, de seus alunos e de seus professores nessa contemporaneidade. Somente assim poderemos avaliar e propor o perfil do aluno, do professor e da própria escola católica que queremos e que a sociedade reivindica. **MÉTODOS:** Diante das incertezas que caracterizam a fluidez dos tempos atuais, torna-se imperativo o trabalho de fomentar, por meio de capacitação do corpo docente, o desenvolvimento de metodologias que estimulem a criatividade no processo educacional. A capacitação dos professores, baseada na compreensão do papel desejado para a escola católica, deve ser sistemática e contínua, refletindo as demandas contemporâneas e orientada para a possibilidade de se oferecer uma educação formadora de cidadãos críticos e ativos em seu meio social. **RESULTADOS:** Nosso projeto de formação continuada para escolas católicas, iniciado em 2013, ainda está em desenvolvimento. **CONCLUSÃO:** O projeto ainda está em desenvolvimento.

Palavras-Chave: educação católica, formação continuada, qualificação docente.

O que outrora foi sério, ainda hoje o é.
K. Barth

* Mestre em História pela UFPR/ Coordenador da Assessoria de História, Filosofia e Sociologia da Editora Positivo.

**Pedagoga, Mestre em Organização e desenvolvimento pela FAE/ Coordenadora Pedagógica para Escolas Católicas conveniadas ao Sistema Positivo de Ensino.



Pensar a educação na contemporaneidade é tarefa árdua, mas necessária. A necessidade advém das exigências que a sociedade contemporânea impõe, como a da própria sociabilidade humana em tempos de mudanças fluidas, onde tudo se transforma em algo novo e todas as certezas deixam de existir.

Há mais de um século e meio, a constatação de que tudo o que a sociedade construía era construído para ser colocado abaixo já havia sido registrada nas palavras de Engels e Marx: “tudo o que é sólido desmancha ar, tudo o que é sagrado é profanado”¹.

O turbilhão da modernidade anunciara a redenção, mas tudo o que se viu foi a desilusão. As promessas de um mundo que refletisse os ideais das luzes, profusamente difundidos ao longo do século XVIII, seduziu um sem número de pessoas que viam na tríade da liberdade, igualdade e fraternidade a chave de uma sociedade ideal.

Entretanto, a razão, que outrora deixou a religiosidade de lado, não conseguiu manter acesa a chama que iluminava o caminho para o tão sonhado mundo no qual as pessoas viveriam bem e melhor. O século XX ainda não despontara e as liberdades igualitárias e fraternas já haviam se perdido no caminho dos oitocentos. As sólidas crenças fundadas na razão e na ciência diluíam-se nas brumas do mundo contemporâneo.

A educação, nesse contexto, experimentou o acre sabor das mudanças incertas sem poder, na maioria das vezes, oportunizar a apreciação de um gosto mais doce, terno e afetuoso. A educação foi sendo sistematizada de modo a atender aos caprichos das circunstâncias, muitas vezes sem vislumbrar o futuro no qual o seu processo desembocaria. Em outras palavras, da modernidade à contemporaneidade, a educação moldou-se aos gostos e modas de cada época, sempre como uma legítima donzela, às vezes um tanto negligente, mas sempre pronta a seguir, sem titubear, quem a tiver seduzido.

Por isso, pensar a educação hoje implica na ação laboriosa daqueles que creem na possibilidade de transformação, mas que também acreditam na permanência dos valores fundantes da sociedade humana. Afinal, a esperança reside na concretude das relações humanas, pautadas, ainda, no tripé da igualdade, da fraternidade e da liberdade.

Nesse caminho, o papel da escola católica assume novo sentido e novas responsabilidades. Ser escola e ser escola católica em pleno século XXI é missão profética que exige esforço redobrado.

A escola, como locus do ensino e da aprendizagem, é algo recente. Pelo menos, se considerada for a escola que sobrevive, de forma generalizada, nas duas primeiras décadas do século XXI. Antes de continuarmos, é mister que se esclareça que, ao tratarmos da escola, tomamos como base a escola convencional, ou tradicional, se assim o preferir. Independentemente do termo que a designe, estamos a falar da escola que se surge durante o século XIX, ingressando no século XX com poucas ou raríssimas alterações substanciais e, exatamente assim, consolidando-se como modelo a ser difundido e seguido por todo o mundo.

No período precedente à essa escola contemporânea, não havia escola alguma que se assemelhasse ao que nos acostumamos a chamar de escola. Por séculos, toda a educação, isto é, os processos de ensino e de aprendizagem, fundamentavam-se nos interesses diretos dos envolvidos, atendendo especificidades que comumente baseavam-se nas relações sociais. Em outras palavras, ensinava-se e aprendia-se de acordo com aquilo que se sabia que seria, de alguma forma, aproveitado para o desempenho das funções sociais de cada indivíduo.

Como exemplo, tomemos a sociedade europeia ocidental no período de transição entre o Medieval e a Modernidade, o momento histórico que contempla a Baixa Idade Média e a Idade Moderna. Apesar das intensas transformações daquela época, as funções sociais ainda eram muito estanques e, dificilmente, um indivíduo transcendia seu papel, assumindo função distinta daquela que cabia a ele. Um artesão aprendia e ensinava o seu ofício aos seus descendentes ou um ajudante específico. Um guerreiro, assim o era por desfrutar de condições de aprender a arte da guerra e, com alguma sorte, poder ensiná-la a terceiros. Um religioso, da mesma forma, aprendeu com outros religiosos e ensinaria, também, a outros religiosos.

¹ ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. O manifesto comunista. Disponível em: <<http://arquivo.rosana.unesp.br/docentes/patriciaramiro/MODERNIDADE%20E%20SOCIEDADE/KARL%20MARX%20Manifesto%20Comunista.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2015.

E, em nenhum dos casos acima, havia o que se pode chamar de escola, pelo menos não a escola que conhecemos. O ensino e a aprendizagem seguiam o ritmo dos envolvidos, tomando o tempo que fosse necessário para que o processo alcançasse seus propósitos. É improvável que um aprendiz de determinado ofício tomasse o controle de uma oficina ou obtivesse permissão para abrir a sua própria se não tivesse alcançado o conhecimento desejado e exigido para tal fim. Um guerreiro, por sua vez, nunca permitiria que alguém que ainda não dominasse as artes da guerra fosse para a frente de batalha. Nesse caso, falamos dos guerreiros, soldados de origem e de formação, e não o grosso dos exércitos, normalmente recrutados compulsoriamente. Um clérigo não oficiaria uma cerimônia sem antes ter aprendido, auxiliado e repetido, o processo um par de vezes.

Em suma, ensinava-se e aprendia-se com um propósito muito direto e claro, sem grandes possibilidades de criação inventiva no decorrer do processo. Por isso, aquele que ensinava desfrutava de reconhecimento e destaque, sendo considerado autoridade máxima na sua área de atuação. O saber era, portanto, inquestionável. Aprendia-se, *ipsis litteris*, aquilo que era ensinado. E as coisas funcionaram assim, sem maiores problemas.

Mudanças ocorreram, é claro, de maneira tímida e pontual. Foi preciso uma revolução para alterar o status quo que imperava. E a revolução chegou, não por uma única via, mas logo por duas, oferecendo alternativas, novos caminhos e, obviamente, novas saídas. Primeiro, há de se considerar o movimento intelectual que tomou a Europa durante o século XVIII. Depois, é preciso considerar o movimento de incremento e de transformação nos processos produtivos.

Os dois movimentos tiveram suas origens na Europa ocidental, exatamente num momento de questionamento das instituições vigentes, num momento de crise. De um lado o Iluminismo, com suas propostas de repensar o mundo sob novas e diferentes perspectivas. Do outro, a Revolução Industrial, com a reorganização do mundo do trabalho que foi acompanhada pela crescente urbanização. Começaram, como já foi dito, na Europa, mas rapidamente cruzaram oceanos e aportaram nas Américas e, mais tarde, o mundo inteiro.

O Iluminismo pretendeu, por meio da razão, oferecer novas respostas para as mesmas perguntas. Foi, portanto, um movimento de valorização do conhecimento, na medida em que estimulou a reflexão e o posicionamento crítico, rompendo com os alicerces que fundavam a sociedade daquela época. Consequentemente, muito daquilo que caracterizava o mundo europeu passou a ser alvo de análises racionais, constatando arbitrariedades e desmandos que vinham sendo praticados sem qualquer questionamento. Logo, as principais instituições europeias passaram a ser observadas através das lentes da razão que, como numa lupa, ampliavam sobremaneira os detalhes e revelavam as incongruências reinantes.

A industrialização, ao estabelecer novas relações de produção, contribuiu para o aumento da capacidade produtiva, gerando mais produtos e fomentando o consumo. Os novos costumes foram sendo incorporados simultaneamente à consolidação de uma dicotomia social, expondo fissuras do sistema que dificilmente seriam sanadas. A racionalidade industrial, com seus ritmos e cadências que lhes são tão característicos, impôs novas rotinas e, como não podia deixar de ser, suscitou o posicionamento crítico, revelando outras arbitrariedades e desmandos.

O mundo já não era mais o mesmo. E o novo exigiu novos processos de ensino e de aprendizagem que pudessem responder às demandas setecentistas e oitocentistas. A escola, aquela que indicamos nas linhas acima, aparece justamente naquele contexto histórico, o da produção sistemática de excedentes que intensificou o comércio e, com ele, a sociedade capitalista ou burguesa, também denominada de sociedade de mercado, na qual:

(...) o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, convertendo-se o saber (a ciência) de potência espiritual (intelectual) em potência material. Nessas novas condições, a estrutura da sociedade deixou de fundar-se em laços



naturais, passando a basear-se em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Em consequência, a organização social passou a reger-se pelo direito positivo (sociedade contratual) e não mais pelo direito natural ou consuetudinário.²

Aí encontramos a gênese da escola na qual o conhecimento espontâneo e assistemático que outrora instruiu artesãos, guerreiros e religiosos, não teve espaço. Nasceu a escola que privilegia o conhecimento com base no saber metódico, sistemático e científico, como a espelhar a própria organização iluminista, a exemplo da Enciclopédia³, obra criada para apresentar o mundo de maneira metódica, sistemática e científica.

Havia, para aquela escola nascida na Era Moderna, esperanças, afinal, antevia-se na escola o potencial de transformar a sociedade por meio da educação. As luzes da razão desvelaram a possibilidade de a escola exercer sua ação política na formação de uma sociedade justa, igualitária, livre e fraterna. Mas outra crise sacudiu o mundo em meados do século XIX, colocando em xeque as certezas que a racionalidade universal prometera.

A crise se caracterizou pela negação, pelo declínio e pela recusa de todas as crenças e de todas as convicções, bem como dos respectivos valores morais, estéticos ou políticos. Foi uma crise de fundamentos, de valores. E, no limbo da crise ficou a escola, com sua reprodução técnica de saberes e conhecimentos.

Disso tudo, uma constatação óbvia para quem perscruta o passado ciente de que toda História é fruto de seu próprio tempo: a escola, tal como a História, é filha do seu próprio tempo. Até agora, de maneira bastante sintética, procuramos evidenciar que a escola, seja ela qual for, sempre refletiu e foi refletida pelo seu próprio tempo. Outra escola não seria possível nos tempos medievais que as escolas medievais. Na modernidade, escolas modernas. E, para a contemporaneidade, escolas contemporâneas.

Para saber qual é a escola contemporânea é preciso conhecer a contemporaneidade de um mundo globalizado, capitalista, das informações rápidas e descentralizadas. Nesse mundo onde caíram os muros e as barreiras econômicas, onde o dinheiro e as mercadorias podem circular livremente, sem restrições, vemos que, cada vez mais, se restringe a circulação de pessoas.

Trata-se de um mundo de contradições: ao mesmo tempo em que é um mundo globalizado, multiplicam-se iniciativas que visam preservar e estimular a diversidade, os regionalismos, as tradições. Nesse mundo, apesar dos avanços e das melhorias, a estrutura escolar permaneceu praticamente a mesma. Basta olhar para as nossas salas de aula e verificaremos isso sem muito esforço. Além desse aspecto tão óbvio, nossas escolas são profundamente marcadas por um controle administrativo e disciplinar verticalizado, quicá espelhado nos antigos organogramas industriais e empresariais, atualmente em franco desuso, mas que permanecem tão válidos em nossas escolas como 2 e 2 são 4. O resultado disso são políticas educacionais impostas de cima para baixo, políticas que excluem os principais interessados: estudantes e professores. Salvo as exceções à regra, que são raras e isoladas, prevalece no século XXI o modelo de escola que existiu durante o século XX e que nasceu no século XIX.

O mesmo vale para a atual geração de estudantes, pois o estudante do século XXI não é o mesmo do século passado. Aliás, o estudante de 2015 não é o mesmo de 2005, dez anos atrás. O aluno de hoje, que tem 10, 12 ou 15 anos, nasceu na Era da Informação e sabe lidar com as novas tecnologias com imensa intimidade. Utilizam os recursos dos computadores e demais gadgets como se aqueles recursos sempre estivessem estado lá. E, na verdade, para esses jovens, sempre estiveram lá.

² SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 23.

³ A Enciclopédia resume toda a ambição do projeto iluminista de democratização do conhecimento. Organizada por Denis Diderot (1713-1784), a primeira publicação deste emblema do Iluminismo aconteceu em Paris, no ano de 1751. A sua elaboração contou com a participação de mais de uma centena de renomados colaboradores. É uma obra que visava reunir todo o conhecimento da época e disponibilizá-lo ao público em geral. Foi organizada por verbetes, refletindo o ideal iluminista do esclarecimento racional. O título reforça essa intenção, Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios). De acordo com o título, não se tratava de uma enciclopédia comum, que apenas reunia informações. A obra de Diderot consistiu em uma reunião das grandes descobertas científicas e técnicas da época, bem como das artes e dos ofícios.

A atual geração de estudantes é bombardeada por uma quantidade de informações inimaginável há 30 ou 20 anos atrás. E as informações chegam a esses estudantes em uma velocidade impressionante, ao ritmo dos vídeos e dos videogames. Esses vídeos revolucionaram a experiência do espectador televisivo e passaram a ditar a nova regra do jogo: o máximo de informação no menor espaço de tempo possível. Nada de novo se lembrarmos que a estrutura dos vídeos atende diretamente aos interesses do sistema econômico vigente, que há mais de 200 anos prega que “tempo é dinheiro”.

Então, nada mais elementar que esse jovem não se adapte às nossas escolas. Um dos principais motivos é o ritmo, o ritmo das coisas.

As novas gerações se criam em perspectiva universalista, globalizada em contraste com o acento na identidade nacional, vivida sobretudo nos tempos da guerra e do Regime militar. Por razões políticas e estratégicas, os Governos acentuam os traços nacionais. No tempo de Getúlio, gritava-se “O petróleo é nosso”. Reinou certo ufanismo que se inspirou na velha obra de Afonso Celso: Por que me ufano de meu país. Durante o Regime militar, bateu-se na mesma tecla: Ame-o ou deixe-o! referindo-se aos críticos dos militares, mas identificados por eles como do Brasil.

A nova geração distancia-se de tal concepção nacionalista. Vive dependurada na internet e tem acesso a informações, notícias e a bens de consumo dos mais diversos países. Relaciona-se com pessoas do mundo inteiro on line. Mistura gostos, veste-se de maneira bizarra. Reproduz na vida pessoal o que vê nos sites espalhados pelo mundo. Nada retém os filhos da internet no mundo real. Transitam muito mais pelo virtual, universal, global.

A globalização provoca efeito paradoxal. De um lado, uniformiza o comportamento da geração jovem. Repete na vida pessoal o que vê exposto no mundo mediático. Doutro lado, ela tem a sensação de ser altamente pessoal. Faz o de que gosta e escolhe. Ambas as experiências têm algo de real.

Além disso, é perfeitamente compreensível que esse jovem não compreenda o que faz na escola. Aliás, será que nós sabemos o que ele faz na escola?

Se eu perguntasse a vocês: ‘por que vão à escola?’, o que me responderiam? Provavelmente haveria muitas respostas segundo a sensibilidade de cada um. Mas penso que se poderia resumir tudo dizendo que a escola é um dos ambientes educativos no qual se cresce para aprender a viver, para transformarem-se em homens e mulheres adultos e maduros, capazes de caminhar, de percorrer o caminho da vida. Como a escola ajuda vocês a crescer? Ajuda vocês não somente no desenvolver a inteligência, mas para uma formação integral de todos os componentes da vossa personalidade. (Audiência do Papa Francisco no Vaticano, com 9 mil alunos de colégios jesuítas, 7 de junho de 2013).

Padre Libânio num de seus escritos sobre a escola católica propõe um olhar para alunos e professores a partir da perspectiva dialética sob dois ângulos: “Tanto professores como alunos nos construímos em relação dialética com a realidade. Todos somos, ao mesmo tempo, construtores da cultura, da sociedade, da realidade social que nos cerca, mas também o real nos constrói, pessoal e socialmente. Portanto, conhecer a realidade significa, em parte, dar-nos conta como ela nos influencia, nos determina e, também em parte, como nós a transformamos. Nem o extremo do quixotismo de combater moinhos de vento, nem o da acomodação total. Assemelhamo-nos a quem nada contra a correnteza. Quando o fazemos, certamente avançamos, mudamos de posição, no entanto, sem dar-nos conta a correnteza nos segura, nos puxa para trás. Não se avança sem mais. Se não nadamos, não conseguimos ficar onde queremos. Ela nos **arrasta. Escolhamos: “nadar ou ser nadado”**”⁴.

⁴ LIBÂNIO, J.B. Os desafios atuais da escola católica para a contemporaneidade, p. 43. In TESCAROLO, Ricardo (Org.), Escolas Católicas: diante de um novo tempo, Curitiba, Positivo, 2013, 216p.



E que escola é esta que frequenta?

A escola e a universidade são lugares de educação à vida, ao desenvolvimento cultural, à formação profissional, ao empenho pelo bem comum; representam uma ocasião e uma oportunidade para compreender o presente e para imaginar o futuro da sociedade e da humanidade. A raiz da proposta formativa é o patrimônio espiritual cristão, em constante diálogo com o patrimônio cultural e as conquistas da ciência. Escolas e universidades católicas são comunidades educativas nas quais a experiência de aprendizagem se alimenta da integração entre pesquisa, pensamento e vida. (EDUCAR HOJE E AMANHÃ - Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris, 2014)

Introjetamos as mudanças da realidade e as transformamos em cultura. Tudo muda. Estamos a um passo da relativização da verdade, dos valores, da ética. Nada vale definitivamente. E nesse momento entra a escola católica com a revelação. A Palavra de Deus tem valor absoluto, mesmo que careça de ser interpretada nos diferentes momentos culturais. Mas algo dela permanece sempre. Do contrário, não seria de Deus.

Mas quem de fato pode falar disso, ser presença? O professor, a pessoa responsável dentro da sala de aula pelo ensino-aprendizagem, os professores precisam saber selecionar e propor aos 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.

Seria importante que os professores propusessem aos seus alunos oportunidades para experimentar o impacto social daquilo que aprendem, verificando na realidade, no contexto, favorecendo assim a descoberta da relação entre a escola e a vida, e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de cidadania.

Mas para isso queremos saber, quem é o professor do século XXI? Quem é esse professor? Quais as suas preocupações? Qual é o seu objetivo? Será o professor de 2015 um professor do século XXI ou ele é apenas um professor do século passado dando aulas em 2015? Se você é um professor do século XXI, sabe que tem muito trabalho pela frente. E sabe o por quê? Tem muito trabalho porque você não foi preparado para ser um professor do século XXI. Só por isso.

O que fazer? O primeiro passo, para qualquer professor hoje, é direto e objetivo: reinvente-se. Reinvente-se todo dia, reinvente-se sempre. Se você quer ser o professor do século XXI você precisa se reinventar. Reinventar-se é uma necessidade. E a necessidade é a mãe da inovação. Surpreenda. Inove.

O Papa Francisco alerta a respeito da preparação qualificada dos educadores, não se pode improvisar, diz o papa. Temos que fazer com seriedade. Por meio de pessoas ricas em humanidade, capazes de estar entre os jovens com estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual. Não só enunciados, mas testemunhados:

A respeito da preparação qualificada dos educadores. Não se pode improvisar. Temos que fazer com seriedade. Durante o encontro que tive com os Superiores Gerais, salientei que hoje a educação é destinada a uma geração que muda, e que, portanto, cada educador - e toda a Igreja que é mãe educadora - é chamado a “mudar”, no sentido de saber se comunicar com os jovens que tem diante de si.

Gostaria de limitar-me a fazer referência aos traços do perfil do educador e da sua tarefa específica. A educação é um ato de amor, é dar vida. E o amor é exigente, pede o empenho dos melhores recursos, despertar a paixão e colocar-se a caminho junto com os jovens, com paciência. O educador nas escolas católicas deve ser, antes de tudo muito competente, qualificado, e ao mesmo tempo rico em humanidade, capaz de estar entre os jovens com estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual. Os jovens precisam de uma educação de qualidade juntamente com valores, não só enunciados, mas testemunhados. A coerência é um fator indispensável na educação dos jovens. Coerência! Não se pode fazer crescer, não se pode educar sem coerência: coerência, testemunho. (DISCURSO DO PAPA FRANCISCO EM AUDIÊNCIA COM A CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA - 13/02/2014)

“Não é possível improvisar”, quantos em sala de aula improvisam? Quantos não planejam? Não pensam em hipóteses de perguntas e indagações de seus alunos? Como poderiam ser profetas?

Para formarmos uma escola profética, precisamos de profetas, Profeta é aquele que prediz coisas com inspiração divina! Ser professor numa escola católica é colocar-se diante desta inspiração, mas preparado!

O papel da escola católica já estava previsto, deve ser o de ajudar na realização da missão do Povo de Deus, servindo ao diálogo entre a Igreja e a comunidade humana, como nos aponta o Papa Francisco sobre o valor do diálogo, com uma fidelidade corajosa e inovadora, sabendo proporcionar o encontro da identidade católica com as diferentes “almas” da sociedade, em contextos de acentuado pluralismo cultural, religioso e político:

O primeiro aspecto diz respeito ao valor do diálogo na educação. recentemente, vocês desenvolveram o tema da educação para o diálogo intercultural na escola católica, com a publicação de um documento específico. Na verdade, as escolas e as Universidades católicas são frequentadas por muitos estudantes não cristãos ou mesmo os não crentes.

As instituições educativas católicas oferecem para todos uma proposta educativa que visa o desenvolvimento integral da pessoa e que responde ao direito de todos a ter acesso ao saber e ao conhecimento. Mas também são chamadas a oferecer a todos, com pleno respeito à liberdade de cada indivíduo e aos métodos próprios do ambiente escolar, a proposta cristã, isto é, Jesus Cristo como sentido da vida, do cosmos e da história. (DISCURSO DO PAPA FRANCISCO EM AUDIÊNCIA COM A CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA - 13/02/2014)

Passado quase meio século desde a *Gravissimum Educationis*, cabe às escolas católicas compreender o seu lugar, de seus alunos e de seus professores nessa contemporaneidade e por isso anunciar!

A escola, empenha-se em fornecer aos alunos uma formação que os habilite a inserir-se no mundo do trabalho e da vida social com competências adequadas. Ainda que isso seja indispensável, não é suficiente. Afinal uma boa escola é considerada pela sua capacidade de promover, por meio da instrução, uma aprendizagem atenta em desenvolver competências de carácter



mais geral e de nível mais elevado. E sendo assim a aprendizagem não é só assimilação de conteúdos, mas oportunidade de auto-educação, de empenho em vista do próprio progresso e pelo bem comum, de desenvolvimento da criatividade, de desejo de uma aprendizagem contínua, de abertura aos outros. Todavia, pode ser também uma ocasião para abrir o coração e a mente ao mistério e à maravilha do mundo e da natureza, à consciência e ao conhecimento de si, à responsabilidade pela criação, à imensidão do Criador⁵.

Por isso, pensar a educação hoje implica na ação laboriosa daqueles que creem na possibilidade de transformação, mas que também acreditam na permanência dos valores fundantes da sociedade humana. Afinal, a esperança reside na concretude das relações humanas, pautadas, ainda, no tripé da igualdade, da fraternidade e da liberdade.

Diante das incertezas que caracterizam a fluidez dos tempos atuais, torna-se imperativo o trabalho de fomentar, por meio de capacitação do corpo docente, o desenvolvimento de metodologias que estimulem a criatividade no processo educacional. A capacitação dos professores, baseada na compreensão do papel desejado para a escola católica, deve ser sistemática e contínua, refletindo as demandas contemporâneas e orientada para a possibilidade de se oferecer uma educação formadora de cidadãos críticos e ativos em seu meio social.

“Toda transformação da sociedade não se fará sem a transformação cultural profunda no sentido de engajar-se na libertação socioestrutural, étnica, de gênero, cósmica, mística no seio da pós-modernidade. Esta, por sua vez, depende atualmente da educação. Daí a importância básica da escola para o momento atual. A tradição cristã tem enorme riqueza. Entre os inúmeros meios de a veicular está a escola católica. Com o enfraquecimento do poder persuasivo e educador da família, o papel e a responsabilidade da escola se tornam imprescindíveis. Participa de nossa esperança.”⁶

Formação de professores para trabalhar com as metodologias ativas

Cristina Maria Oliveira de Freitas, FREITAS CMO.*
Francisco Carlos de Moura - MOURA FC**

Resumo

Hoje, nas escolas, recebemos os professores com grandes lacunas em sua formação inicial, no que diz respeito aos conhecimentos didáticos para atuar em sua profissão, especialmente, no desenvolvimento de uma prática pedagógica com ênfase nas competências e habilidades. Dessa forma, se faz necessária a sua formação continuada, que precisa ser pensada e executada pela Coordenação Pedagógica em parceria com os Professores que atuam na Escola. Diante da complexidade da atualidade, a forma tradicional de trabalho dos conhecimentos escolares constitui indivíduos com conhecimentos enciclopédicos, mas que nem sempre conseguem atuar na sociedade de forma satisfatória, sobretudo, quando precisa mobilizar algumas competências exigidas para resolução de um problema. Por essa razão, a formação didático-pedagógica do Professor é essencial para que ele possa aprofundar seus conhecimentos teóricos e aprender a operacionalizar a teoria. Para tanto, o professor precisa ser instrumentalizado para atuar com propriedade e favorecer o envolvimento de todos os atores na aprendizagem - professores, equipe escolar e estudantes - e cada um desenvolvendo o papel que lhe cabe. A opção é por uma formação que se avance a partir das situações que ocorrem na ação docente, na sociedade, na escola e na sala de aula. De modo que as problemáticas pensadas são da realidade dos atores envolvidos no processo e resolvidas em tempo e espaços reais. Os objetivos da proposta de formação continuada aos professores do Colégio Nossa Senhora das Neves foram centrados na implantação das metodologias ativas no Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NAE), no ano de 2014 e instrumentalizar os Professores do segmento do Ensino Médio para trabalhar com as metodologias ativas. Aprendemos melhor quando se realiza ou se constrói algo concretamente. Nesse sentido, é fundamental que o papel do professor e/ou Coordenador Pedagógico seja de mediador das situações de aprendizagem, fazendo com que os envolvidos na formação possam aprender continuamente, a partir da aplicação da teoria operacionalizada e refletida em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: formação continuada, formação de professores, metodologia ativa.

5 EDUCAR HOJE E AMANHÃ - Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris, 2014, pg 8

6 LIBANIO, J.B. Os desafios atuais da escola católica para a contemporaneidade, p. 79-80. In TESCAROLO, Ricardo (Org.), Escolas Católicas: diante de um novo tempo, Curitiba, Positivo, 2013, 216p.

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Itinerante da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Rio Grande do Norte. Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora das Neves, Natal/RN. 3jcris@gmail.com

**Graduado em Biologia e Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor de Biologia do Colégio Nossa Senhora das Neves. Coordenador Acadêmico Administrativo da Escola da Saúde da Universidade Potiguar - UnP - Laureate Internacional Universitie. prof.carlosmoura@gmail.com



O Colégio Nossa Senhora das Neves possui um Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NAE), o qual tinha a intenção inicial de desenvolver a investigação científica no ensino médio, porém fazia uso da metodologia demonstrativa dos experimentos de laboratório, o que não despertava o interesse dos estudantes.

Os cursos de Ensino Médio já trabalham com seus alunos a prática de demonstrações de experimentos em Laboratórios de Ciências e os professores encaminham as pesquisas de campo como forma de criar situações de investigações científicas, mas nossa ideia é fazer com que o estudante tenha um papel ativo em seu processo de aprendizagem, que é fundamental que ele tenha autonomia para estruturar um projeto. Buscou-se na metodologia de aprendizagem, por meio de projetos de trabalho, uma possibilidade de inserir os estudantes na busca dos conhecimentos necessários para desenvolver a iniciação científica no ensino médio, de tal forma que o estudante tivesse um papel ativo em seu desenvolvimento educacional como nos afirma Libâneo (2013, p. 117):

(...) estudo ativo é um conjunto das tarefas cognoscitivas que concorrem para o desenvolvimento das atividades mentais dos alunos, como a conversação dirigida, a discussão, o estudo dirigido individual e em grupo, os exercícios, as observações das coisas do mundo circundante, os hábitos de estudo e de organização pessoal, as tarefas de casa, o estudo do meio, etc.

Optou-se por realizar um trabalho pedagógico com as metodologias ativas, mais especificamente com a metodologia de projetos por enfatizar a dialogicidade, a coletividade e a troca de conhecimentos entre as pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender.

Acredita-se que o espaço do NAE se caracterizava por ser o espaço ideal para iniciar o processo de formação dos professores, por ser uma equipe menor de pessoas envolvidas com objetivo de concretizar o estudo com os alunos.

A formação ocorre a partir das situações concretas dos docentes, seja na sociedade, na escola ou na sala de aula, de modo que as problemáticas pensadas são da realidade dos atores envolvidos no processo e resolvidas em tempo e espaços reais. Assim sendo, optou-se por uma formação em que o professor pudesse estabelecer as relações entre a sua prática, seu objeto de conhecimento e as teorias que os respaldam no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Instrumentalizar os Professores, do segmento do Ensino Médio para trabalhar com as metodologias ativas; implantar as metodologias ativas no Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NAE) no ano de 2014; melhorar os processos de ensino e aprendizagem e ampliar a implantação das metodologias ativas para as salas de aula foram os objetivos da proposta de formação continuada dos professores do Colégio Nossa Senhora das Neves.

Diante da complexidade da sociedade e da escola hoje, a forma tradicional de se trabalhar os conteúdos escolares não dá mais conta de formar um cidadão ativo, participativo e com autonomia para agir de maneira emancipada diante da vida. No contexto atual, é preciso formar pessoas inteligentes, que desenvolvam ao máximo suas capacidades mentais, capazes de pensar de maneira criativa e que compreenda e saiba aplicar os conhecimentos em suas tarefas escolares e na sua vida.

Para tanto, há a necessidade do professor ter clareza do referencial teórico que embasa sua prática pedagógica e organizar o planejamento, a fim de atingir aos objetivos propostos, como nos afirma Libâneo (2013, p.114):

O trabalho de planejar aulas, traçar objetivos, explicar a matéria, escolher métodos e procedimentos didáticos, dar tarefas e exercícios, controlar e avaliar o progresso dos alunos destina-se, acima de tudo, a fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos.

A formação inicial dos professores não tem atendido às demandas do contexto escolar e percebe-se nos professores quando chegam às escolas, lacunas no que diz respeito aos conhecimentos didáticos para atuar em sua profissão, especialmente no desenvolvimento de uma prática pedagógica com ênfase nas competências e habilidades.

Dessa forma, se faz necessário uma formação continuada, a qual possibilite ao professor agregar conhecimentos sobre a escola, o sistema educativo e a complexidade das situações de ensino e aprendizagem que se apresentam nos ambientes educacionais. Os profissionais precisam perceber as possibilidades de favorecer uma ação educativa mais crítica e consciente a partir de sua prática social e pedagógica (ROMANOWESKI: 2010).

A formação didático-pedagógica do Professor é essencial para que ele possa aprofundar seus conhecimentos teóricos e aprender a operacionalizar essa teoria, para tanto, o docente precisa ser instrumentalizado para desenvolver ações didáticas que alcancem os objetivos propostos. Ou seja, o professor precisa aprender a operacionalizar a teoria para atuar com propriedade no uso das metodologias ativas e favorecer o envolvimento de todos os atores na aprendizagem - professores, equipe escolar e estudantes-, cada um desenvolvendo o papel que lhe cabe de modo colaborativo. Para tanto, fez-se necessário desenvolver uma formação de professores que priorize o desenvolvimento das metodologias ativas, que é um dos caminhos para o ensino por habilidades e competências.

No Ensino Médio também há a preocupação com a questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que todas as situações de avaliação estrutura-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos. Dessa forma, qualquer área do conhecimento é responsável por orientar o processo de leitura e por ressaltar a importância da argumentação como pré-requisito do pensar. Em outras palavras, é preciso partir de situações e problemas reais para que o aluno ative competências inter-relacionadas às diversas habilidades. Sem dúvida, uma necessidade emerge dessas constatações: é preciso aprender a ensinar competências.

A formação continuada de professores encontra-se intimamente relacionada com o contexto social, como afirma Imbernón (2010, p.55):

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitá-los o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microtextos sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Nessa perspectiva, a equipe de profissionais responsáveis por planejar a formação dos professores do Colégio Nossa das Neves optou por trabalhar a formação continuada nas modalidades presencial e à distância, de modo a discutir a teoria e a prática que desenvolvem em sala de aula.

A formação começou no Planejamento Inicial de 2014, quando se apresentou as metodologias ativas aos professores do NAE e dos que lecionavam no Ensino Médio. Para a apropriação desses conhecimentos pelos professores, especialmente na expectativa da ação-reflexão-ação, fez-se uso de oficinas com as metodologias distribuídas em estações. Na estação 1, os professores deveriam construir um Mapa Conceitual acerca de um conhecimento de sua área; na estação 2, o professor deveria criar uma situação problema e as hipóteses de solução; na estação 3 um estudo de caso e na estação 4, um projeto cujo desenvolvimento deveria ter como base nas etapas do Arco de Maguerez (Observação da realidade social, pontos-chaves dos problemas, teorização, hipóteses de soluções e aplicação a realidade). Ao término das vivências de cada estação, o professor deveria socializar sua vivência e trabalho em cada uma delas.



Desse modo, os professores puderam conhecer e vivenciar diversas metodologias verificando quais as possibilidades de viabilizá-las em sala de aula, levando em consideração as especificidades de seus componentes curriculares.

Após a implementação das metodologias ativas, os professores relataram a insegurança em desenvolvê-las nesse momento, devido ao número elevado de alunos em sala, do trabalho que seria o planejamento dessas sessões, do tempo necessário para desenvolver a metodologia e o tempo de aula destinado aos seus componentes curriculares e à discussão de seus resultados com seus pares.

Nesse momento tomou-se cuidados para que as metodologias não se desgastassem e que os professores pudessem realizar a sua adequação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. A equipe gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves implantou horários destinados aos encontros pedagógicos com intuito de aprimorar o planejamento e a formação continuada para uso das referidas metodologias.

Para aplicar as metodologias ativas no cotidiano da sala de aula há a necessidade de um acompanhamento sistemático do trabalho realizado pelos professores por meio de roteirização das sessões de aprendizagem e com atuação ativa do estudante na construção de seu conhecimento, a fim de que possamos favorecer-lhe, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2006, p.152), para Ausebel:

A aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica. (...) A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos, proposições relevantes, preexistentes nas estruturas cognitivas do aprendiz.

Ao término do planejamento inicial na semana pedagógica, cada Professor tinha a roteirização de pelo menos dois momentos de desenvolvimento de um trabalho fazendo uso das metodologias ativas, a fim de verificar in loco sua utilização e fazer os estudantes começarem a se envolver com estudos e pesquisas no ensino médio.

Os Encontros Pedagógicos que em 2014 ocorreram aos sábados e em 2015 há horário quinzenal para que professores e Coordenação Pedagógica estudar, planejar e roteirizar as ações para melhoria do trabalho pedagógico escolar. Os professores participantes desses encontros são remunerados com base no valor de sua hora/aula.

Para que a formação continuada ocorresse de modo a atender aos objetivos propostos, algumas medidas foram importantes como: formar uma equipe para pensar e sistematizar a formação de professores, a Coordenação Pedagógica deve atuar como articuladora do processo formativo e todos os participantes responsabilizados pelos estudos, pesquisas e socialização de experiências exitosas, pois atuam como formados e formadores.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.26), ao afirmar que: "A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando". Formação continuada implica em trabalho de equipe, no qual os participantes se implicam e se apropriam de conhecimentos, experiências e saberes por meio do diálogo.

A equipe formadora elencou cronogramas de estudos como ações didáticas para formação dos professores como pode ser observado a seguir.

Cronograma de formação continuada de professores - 2014

DATA	ESTUDOS DO REFERÊNCIAL TEÓRICO	ATIVIDADES/PLANEJAMENTOS
Encontro 01 (4h) Fevereiro	ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES <i>Momento 01 (1h)</i> Apresentação da proposta/metodologia/abertura para contribuições. <i>Momento 02 - Estudo dirigido (2h30min)</i> TEXTO 01: Capítulo 01: O termo competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional Bibliografia. Antonio, ZABALA. Laia, ARNAU. Como aprender e ensinar competências. Artmed. Porto Alegre, 2010.	Encaminhamento de atividades práticas Os educadores são convidados a utilizarem de maneira prática os referenciais estudados, elaborando atividades que contemplem competências e habilidades por área de conhecimento. As apresentações das atividades serão feitas nos encontros mensais.
Encontro 02 (2h) Março	Momento 01 - Estudo dirigido (1h30min) <i>TEXTO 04:</i> Capítulo 11: Avaliar competências é avaliar processos na resolução de situações-problema. Bibliografia. Antonio, ZABALA. Laia, ARNAU. Como <i>aprender e ensinar competências</i> . Artmed. Porto Alegre, 2010. <i>Momento 02 (30min)</i> Apresentação de experiências de atividades que mediam o desenvolvimento de competências e habilidades.	<i>Momento 02 (1h)</i> Área de Linguagens e códigos Apresentação de atividades organizadas segundo as competências. Encaminhamentos para o próximo encontro (atividades em grupo)
Encontro 03 (2h) Março	PARTINDO DE SITUAÇÕES PROBLEMA <i>Momento 01 - Estudo dirigido (1h)</i> TEXTO 03: Capítulo 07: Ensinar competências significa partir de situações e problemas reais. Bibliografia. Antonio, ZABALA. Laia, ARNAU. Como aprender e ensinar competências. Artmed. Porto Alegre, 2010	<i>Momento 02 (1h)</i> Ciências Humanas Apresentação de atividades organizadas segundo as competências. Encaminhamentos para o próximo encontro (atividades em grupo)
Encontro 04 (2h) Abril	RESOLVENDO SITUAÇÕES-PROBLEMA <i>Momento 01 - Estudo dirigido (1h30min)</i> TEXTO 04: Capítulo 11: Avaliar competências é avaliar processos na resolução de situações-problema. Bibliografia. Antonio, ZABALA. Laia, ARNAU. Como aprender e ensinar competências. Artmed. Porto Alegre, 2010. <i>Momento 02 (30min)</i> Apresentação de experiências de atividades que mediam o desenvolvimento de competências e habilidades.	<i>Momento 03 (1h)</i> Ciências da Natureza Apresentação de atividades organizadas segundo as competências. Encaminhamentos para o próximo encontro (atividades em grupo)



Encontro 05 (4h) Maio	AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E DE RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA Momento 01 - Estudo dirigido (1h30min) TEXTO 05: O Ato de avaliar a aprendizagem como componente do ato pedagógico. (p. 147 -179) Bibliografia. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. Cortez. São Paulo. 2011.	Momento 02 (30min) Experiências de avaliação. Participação dos professores. Encaminhamentos para o próximo encontro (atividades em grupo)
Encontro 06 (2h) Julho	PENSANDO O ENEM Momento 01 - Estudo dirigido (1h) TEXTO 06: Capítulo 01: EIXOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM O ENEM. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica (Lino de Macedo) Capítulo 01: EIXOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM O ENEM. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem (Lino de Macedo)	Momento 02 (1h) Matemática Apresentação de atividades organizadas segundo as competências. Encaminhamentos para o próximo encontro (atividades em grupo)
Encontro 07 (4h) Agosto	Momento 01 - Estudo dirigido (2h) TEXTO 07: Capítulo 01: EIXOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM O ENEM. Propostas para pensar sobre situações-problema a partir do Enem (Lino de Macedo) Capítulo 01: EIXOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM O ENEM. Interdisciplinaridade e contextualização (Nílson José Machado)	Momento 02 (1h) Pensando o planejamento de Apresentação de propostas por área do conhecimento. Encaminhamentos para o próximo encontro (atividades em grupo)
Encontro 08 (4h) Setembro	CONSTRUINDO O PLANEJAMENTO 2015 Momento 01 - Estudo dirigido (1h) TEXTO 08: Capítulo 06: Os objetivos e conteúdos de ensino. Capítulo 07: Os métodos de ensino. Bibliografia. LIBÂNIO. José Carlos. Didática. Cortez. São Paulo. 1994.	Momento 02 (3h) Pensando o planejamento de 2015 Apresentação de propostas por área do conhecimento.
Encontro 09 (4h) Outubro	PLANEJAMENTO 2015 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	

Cronograma de formação continuada de professores - 2015

DATA	RESPONSÁVEIS	TEMÁTICA	TAREFA	OBSERVAÇÕES
10 e 24/02	Professores: Fátima Fonseca e Ana Cláudia	Como trabalhar com os descritores nas sessões de aprendizagem e atividades avaliativas?	Construção da AV1	Elaborar e socializar
03/03	Direção	Reunião Administrativa		
03 e 17/03	Professores: Carlos Moura e Isa	Desenhando objetivos de aprendizagem.	Portal Futurum	Curso a distância
24/03	Professores: Carlos Moura e Isa	Circuito de discussão do curso	Presencial	Avaliação do curso
07 e 28/04	Professores: Arimater e Thereza	Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem.	Aulas Integradas: revistas e ampliadas	Circuito de aprendizagem Suporte: Carlos
05 e 26/05 02 e 16/06	Professores: Josemi, Carlos e Cristina	Processo de avaliação: Concepção Instrumentos avaliativos Critérios de avaliação Análise do processo avaliativo da Escola Análise dos resultados dos simulados ANEC	Construção de rubrica de avaliação. Plano de ação para superar dificuldades	Elencar pontos fortes e fragilidades do processo avaliativo para propor ações didáticas de superação.
21/07	Professores: Gilje, Eduardo e Otair	Avaliação do processo de formação dos professores	Elencar pontos fortes e fragilidades do processo de formação e propor ações didáticas de superação.	
04 e 18/08	Professores: Fábio Leite e Jurandir	Aprendizagem Colaborativa	Análise das sessões de aprendizagem.	Suporte: Carlos e Josemi
08/09	OE+CP+Professores	Conselho de Classe		
27/10	Professores: Carlos, Cristina, Josemi e Isa	Análise do processo de formação dos Professores	Plano de ação para 2016.	Elencar pontos fortes e fragilidades do processo avaliativo para propor ações didáticas de superação.

A formação precisa ser pensada e executada pela Coordenação Pedagógica, mas executada em parceria com os Professores que na Escola atuam, uma vez que envolvem os saberes da experiência, saberes de conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos.

Nos momentos formativos a partilha de experiências exitosas pelos profissionais envolvidos é de uma importância singular porque o momento proporciona a visualização da teoria na prática pedagógica, proporcionando uma reflexão da prática à luz da teoria.

Acreditamos que ocorra a aprendizagem, em todas as idades, quando há o envolvimento do sujeito com uma atividade operacional; ou seja, aprende-se melhor quando realiza-se algo concretamente. Por essa razão é fundamental que os professores e coordenadores pedagógicos tenham papel de mediador das situações de aprendizagens fazendo com que os envolvidos na formação possam aprender continuamente, a partir da aplicação da teoria operacionalizada e refletida.

O que vemos nas formações normalmente são leituras e discussões teóricas, mas sem a preocupação de instrumentalizar o professor para colocá-la em prática e refletir essa prática a luz da teoria, ocasionando ao profissional realizar ações didáticas interessantes, mas sem a consciência de que teoria está por trás de seu trabalho. Faz, mas de forma instintiva, sem a clareza do referencial teórico.

Ao término de nosso primeiro ano de formação compilamos o material teórico-didático estudado, discutido e construído coletivamente em arquivos digitais, que foi distribuído aos professores.



Nos arquivos constam um vídeo retomando os principais aspectos discutidos na formação, textos que embasaram o referencial teórico e formulários construídos coletivamente para registros e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

O maior objetivo do segundo ano de implantação da formação de professores é fazê-los apropriar-se das metodologias ativas e trabalhá-las de maneira efetiva em sala de aula inserindo a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula e trazê-la para as reflexões na formação continuada.

É possível observar como essa proposta de formação encorajou aos professores o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas, o que implica na sua própria aprendizagem dos estudantes no decorrer do processo educacional. Também tem favorecido uma discussão coletiva com reflexos nos processos de ensinar e aprender com impacto na prática pedagógica do professor.

Tal atitude também possibilita o envolvimento dos estudantes com projeto de sua autoria tendo o professor como orientador de suas aprendizagens promovendo o diálogo como elemento norteador do desenvolvimento de ideias, levantamento de hipóteses e discussões de possíveis soluções dos problemas apresentados.

Permite ainda ao estudante abrir possibilidades de desenvolvimento de pensamentos superiores (metacognição), criatividade e estabelecer estratégias para relacionar-se com a complexidade das relações de conhecimentos e atitudes na sociedade atual. Ou seja, mobilizará competências e habilidades construídas em sua vida escolar no exercício de sua cidadania.

Referências

- DONALD A. Shön In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005.
- HERÁNDEZ, F e VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Formação continuada de professores**. Lisboa; porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez. São Paulo. 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 2 ed. Cortez. São Paulo. 2011.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação dos professores**. Vozes. Petrópolis, RJ. 2013.
- ROMANOWKKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente – 4ª edição**. Editora Ibepex. Curitiba. 2010.
- SACRISTÁN, J., G. et al. **Educar Por Competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. 1ª edição. Cortez. São Paulo. 2012.

VIGOTSKI, L.S.: **Formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição. 1988.

ZABALA, Antonio. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed. Porto Alegre, 2010.





III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Projeto Pedagógico



ANEC
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



A dimensão evangelizadora do currículo na escola confessional

Diogo Marangon Pessotto*
Osmar Aloizio Resende**
Marilúcia Antônia de Resende Peroza***

Resumo

INTRODUÇÃO: O processo educativo visa a potencializar os sujeitos em suas múltiplas dimensões por meio currículo. A escola confessional, por conseguinte, afirma a importância de um projeto educativo que privilegia sua missão evangelizadora pela via do currículo. **OBJETIVO:** Analisar as possíveis relações entre currículo e evangelização no âmbito da escola confessional a partir da análise dos dois conceitos em questão para o desenvolvimento de uma educação-evangelizadora. **MÉTODO:** Estudo exploratório, de abordagem qualitativa e pesquisa documental e bibliográfica. **RESULTADOS:** O currículo diz do jeito de educar que, na escola católica, é ressignificado à luz do Evangelho. Desse modo, é possível a relação entre currículo e evangelização quando os valores do Evangelho permeiam a cultura para a promoção humana e do Reino de Deus. **CONCLUSÕES:** O currículo é “lugar” de articulação, adesão e vivência dos valores cristãos pela relação fé-cultura-vida. As matrizes curriculares das escolas maristas do Brasil referenciam-nos na análise. A inculturação do Evangelho possibilita a educação-evangelizadora no diálogo entre Evangelho e vida no processo educativo.

Palavras-chave: currículo, educação, evangelização.

1. Apresentação

O presente artigo busca analisar as possíveis relações entre currículo e evangelização no contexto das instituições confessionais tomando como ponto de partida a análise dos dois conceitos em questão considerando possibilidades para o desenvolvimento de uma educação-evangelizadora. Tal relação – educação-evangelização – para ser possível, exige um posicionamento conceitual que permita o diálogo entre currículo e Evangelho. Com isso, a escola confessional é espaço privilegiado para esse diálogo, dado que seu projeto educativo funda-se numa visão cristã da realidade. A escola confessional reconhece o processo educacional como tal e a prática curricular para articular suas naturezas evangelizadora e educativa: educa-se pelo Evangelho e evangeliza-se pela educação, preconizando o ser humano, a cultura, os valores humanos e cristãos e a fé em sua relação com a vida.

*Bacharel e Licenciado em Filosofia pela UFPR. Pós-Graduando Lato Sensu em Gestão de Processos Pastorais pela PUCPR. Mestrando em Teologia pela PUCPR. Coordenador de Pastoral do Colégio Marista Paranaense (Curitiba/PR).

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção. Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Mackenzie e em Gestão de Processos Pastorais pela PUCPR. Mestrando em Teologia pela PUCPR. Assessor de Pastoral da Rede de Colégios do Grupo Marista (Província Marista Brasil Centro-Sul).

***Orientadora



2. Uma concepção de currículo

Currículo diz de conhecimentos a serem ensinados para potencializar as múltiplas dimensões do sujeito em face de seu desenvolvimento integral. Contudo, há conhecimentos que não são admitidos pelo currículo. Logo, diferentes currículos resultam de diferentes escolhas de conteúdos. Segundo Silva¹, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Daí o caráter seletivo do currículo: suas opções decorrem de concepções assumidas como critérios de seleção.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.¹

Conforme Silva¹, o currículo visa a modificar as pessoas. Para isso, deduz suas escolhas do modelo de pessoa ideal para uma sociedade, pessoa que potencializou certas dimensões. Ora, a concepção basilar do currículo, sua justificativa, é a de ser humano como identidade e subjetividade, aquilo que somos.

De acordo com Silva¹, o início do século XX é o período das teorias tradicionais do currículo. A escola deveria ser uma “empresa”, com objetivos (resultados), método (estratégias) e indicadores (mensuração) para desenvolver as habilidades necessárias de um eficiente profissional. O especialista em currículo

deveria fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.¹

Tal modelo tecnocrático rechaçou o humanismo medieval e renascentista, pois tinha como inúteis os conhecimentos clássicos para a sociedade capitalista. Com isso, as teorias tradicionais preconizam o ensino, aprendizagem, avaliação, método, eficiência e objetivos. Sua concepção de ser humano é socioeconômica: o profissional que obtém resultados cada vez melhores, pois a sociedade moderna “descobriu” no capitalismo e na técnica os meios para o progresso da humanidade.

Em contraposição às teorias tradicionais sugeriram as teorias críticas do currículo. Moreira e Silva² indicam que, na década de 1970, especialistas em currículo buscavam ressignificar este campo em face dos emergentes problemas sociais e movimentos de contracultura. Todos concordavam que a teoria tradicional não respondia adequadamente àquela situação social.

[...], o grupo concebia reconceituação como o esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer.²

O conceito de “cultura” é caro para a teoria crítica. Para ela, o ser humano tem natureza própria, mas não acabada. É produtor e produto da cultura. Aqui, o currículo é entendido como constituição histórico-social: não é neutro e expressa uma visão de mundo. “O currículo é uma

área contestada, é uma arena política”². “É um terreno de produção e criação simbólica, cultural”². O cultural diz dos significados e sentidos constituídos pelo sujeito. Não há cultura homogênea e universal, mas um terreno de luta entre concepções de vida social. Logo, o currículo possibilita novos significados e o sujeito é ativo na vivência do currículo e recriação de si e da cultura.

Segundo Moreira e Silva², também o tema ideologia é tratado pela teoria crítica, como poder e interesse. Contando com algum consentimento, a ideologia tem mecanismos de transmissão sutis. Desse modo, todo currículo se estrutura por interesses de certos grupos, que se tornam critérios de seleção e transmissão dos conhecimentos para a consecução desses interesses. Igualmente, o poder é central na teoria crítica, como relação. Nesse sentido, o currículo está imbricado em relações de poder, pois expressa os interesses da classe dominante e reforça a divisão social. Com isso, “que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para [...] prolongar as relações de poder existentes?”². Assumir o caráter político do currículo possibilita a transformação individual e social para relações não dominadoras, mas de recriação contínua dos significados e sentidos pelos sujeitos.

A partir do exposto, assumimos currículo como “um artefato social e cultural”². É um sistema complexo, aberto, dinâmico. Expressa contextos, conhecimentos, valores, aprendizagens, experiências, mediações, identidades, sentidos, significados, certezas, incertezas, críticas. É rede de múltiplas conexões e modificável para potencializar as dimensões do sujeito.

3. Uma concepção de evangelização

Atesta Paulo VI³: “Nós queremos confirmar, [...], que a tarefa de evangelizar todos os homens constitui a missão essencial da Igreja”. O Concílio Vaticano II, em face das transformações dos últimos séculos, buscou uma renovação eclesial e um novo ardor evangelizador para os tempos atuais. Paulo VI e Francisco, pontífices contemporâneos, e a V Conferência do Episcopado da América Latina e do Caribe possibilitam-nos a indicação de um conceito de evangelização.

Na Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, Paulo VI³ afirma que as culturas são inerentes à evangelização. Evangelizam-se as culturas a partir da pessoa, pois não há homem sem cultura e vice-versa. O Evangelho não se identifica com a cultura, mas se atualiza na vida de pessoas inseridas na cultura. Logo, Evangelho e cultura não são incompatíveis. Com isso, afirma que

a ruptura entre o Evangelho e a cultura é sem dúvida o drama da nossa época, como o foi também de outras épocas. Assim, importa envidar todos os esforços no sentido de uma generosa evangelização da cultura, ou mais exatamente das culturas.³

Também o anúncio explícito de Cristo é essencial à evangelização. Não fazê-lo é obscurecer e relativizar a mensagem. O Mistério Pascal de Cristo visa a uma adesão pessoal à proposta de vida cristã pela inserção na Igreja. Logo, a pessoa se torna evangelizadora. Para Paulo VI³, evangelização e promoção humana estão ligadas, por três ordens: antropológica (evangeliza-se o homem social e cultural); teológica (vínculo entre o plano da criação e o da redenção); e evangélica (o amor exige a justiça e a paz). Evangelizar, pois, é defender a dignidade humana e promover o bem comum a partir do homem integral e da dimensão da fé.

Na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, Francisco⁴ afirma que o anúncio explícito de Cristo tem a primazia na evangelização. Com isso, todo o povo de Deus evangeliza, mas ele não é massa homogênea: está encarnado nos povos da Terra. Para Francisco⁴, “o ser humano está sempre culturalmente situado: natureza e cultura encontram-se intimamente ligadas. A graça supõe a cultura, e o dom de Deus encarna-se na cultura de quem o recebe”. Nas culturas e povos evangelizados, Deus mostra aspectos da Revelação até então não percebidos. Os valores



positivos das culturas enriquecem a pregação e a vivência do Evangelho. Logo, a evangelização sempre se reveste de uma roupagem cultural.

Além disso, para Francisco⁴, “evangelizar é tornar o Reino de Deus presente no mundo”. A experiência com o amor divino nos faz reconhecer que deve haver comunhão entre nós. Nesse sentido,

a aceitação do primeiro anúncio, que convida a deixar-se amar por Deus e a amá-Lo com o amor que Ele mesmo nos comunica, provoca na vida da pessoa e nas suas ações uma primeira e fundamental reação: desejar, buscar e cuidar do bem dos outros.⁴

Segundo o Documento Conclusivo da V Conferência do Episcopado da América Latina e do Caribe⁵, a experiência com Cristo leva a pessoa a comunicá-la aos outros. Como tarefa essencial da evangelização, inclui a opção pelos pobres, a promoção humana e a libertação cristã. A novidade do anúncio se dá no querigma, que “convida a tomar consciência desse amor vivificador de Deus que nos é oferecido em Cristo morto e ressuscitado”.⁵

Em face do exposto, assumimos a evangelização como a missão da Igreja Povo de Deus que anuncia Jesus Cristo e o Evangelho para a promoção do Reino de Deus entre as pessoas e culturas. Assumindo o amor de Deus pelo mistério de Cristo, o ser humano busca viver em comunhão pelos valores do Evangelho, dinamizados pela ação do Espírito presente em seu íntimo e nas diversas culturas.

4. A dimensão evangelizadora do currículo

É possível evangelizar pelo currículo? Algumas respostas a essa pergunta se dão no espaço da escola confessional, concebida como escola católica, cuja concepção da realidade é cristã e o fundamento é Jesus Cristo. Isso faz dos princípios evangélicos “normas educativas, motivações interiores e [...] metas finais”.⁶ Por isso, a escola confessional evangeliza. Sendo o currículo parte de seu projeto educativo, também evangeliza por meio dele. Com isso, a partir dos conceitos apresentados, indicamos algumas respostas à pergunta inicial.

Inculturação do Evangelho. Sendo o currículo expressão e produto cultural, e dado que a evangelização supõe a cultura, evangeliza-se pelo currículo por meio dos conhecimentos curriculares que enriquecem a vivência do Evangelho e este, por sua vez, explicita os valores positivos presentes no currículo para a promoção do Reino de Deus. Dado o estatuto de seus componentes, um currículo evangelizador

não transmite a cultura como meio de potência e de domínio, mas como capacidade de comunhão [...]. Não considera o saber como meio de afirmação ou de enriquecimento, mas como dever de serviço e de responsabilidade para com os outros.⁶

Evangelho e currículo dialogam pelo reconhecimento dos valores evangélicos presentes na cultura e dos elementos culturais identificados com o Evangelho. Se não há “o” modelo cultural cristão, o currículo evangeliza de modo contextualizado.

Currículo e Promoção Humana. A concepção de ser humano é inerente ao currículo e à evangelização. Com isso, o currículo evangelizador concebe o ser humano como dom de Deus, conferindo-lhe a primazia na realidade, promovendo-o e desenvolvendo-o. Na escola confessional, “o respeito pelo outro torna-se serviço à pessoa de Cristo; a colaboração nasce sob o signo da fraternidade; o compromisso político em favor da consecução do bem comum é [...] empenho pela construção do reino de Deus”.⁶ Logo, evangeliza-se pelo currículo quando o ser humano está no centro da prática curricular.

Princípios da evangelização. Em *Evangelii Gaudium*, Francisco apresenta os princípios essenciais à nova etapa evangelizadora da Igreja. Relacionando-os com a dinâmica evangelizadora do currículo, temos: “Primeirear”. Tomar a iniciativa. Evangelizar pelo currículo não é processo automático de transmissão-recepção, mas de ação-reação, encontro, inovação. Envolver-se. Um currículo entendido como artefato cultural se refere à vida e às suas vicissitudes. Não há currículo evangelizador se não há escuta e afastamento da realidade. Acompanhar. “Caminhar” junto. A educação-evangelizadora acompanha os processos, não executando apenas as rotinas. *Frutificar.* É o currículo que incultura o Evangelho, seus sentidos e significados para as pessoas e sociedades. Festejar. O currículo evangelizador celebra os avanços do processo, indicando a importância da dimensão estética da educação-evangelizadora.

Expressão de currículo evangelizador são as *Matrizes Curriculares do Brasil Marista*⁷, que orientam os currículos das Escolas Maristas do Brasil. Essas Matrizes “têm como propósito educar o olhar, a mente e o coração das crianças, jovens e adultos, para gerar vida e vida em plenitude, segundo o projeto de Cristo”.⁷ Educar o olhar é a atividade do sujeito que contrasta a realidade com a mensagem cristã e constitui para si um horizonte de sentido. Logo, as escolhas curriculares articulam o Evangelho com os conhecimentos, competências e saberes escolares. Busca-se uma relação entre fé e vida, que contempla a transcendência e a intervenção do sujeito na realidade.

Tais *Matrizes*⁷ estruturam-se por competências, mediadoras do processo evangelizador. *Acadêmica.* Saberes e conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares. Ético-Estética. “Construção de valores e atitudes [...], fundamentados no Evangelho [...]”.⁷ *Tecnológica.* Relações do sujeito com o mundo e das produções culturais permeadas de significados. *Política.* Intervenção social baseada em princípios éticos. Ora, articular o Evangelho com o currículo, na Escola Marista, indica que a vida é indissociável da evangelização. Sendo assim,

a educação, de acordo com a visão de Marcelino Champagnat, [...] é um meio poderoso de formação e transformação das mentes e dos corações das crianças e dos jovens. Nessa perspectiva, a proposta educativa e a proposta de evangelização identificam-se, inter-relacionam-se, não são antagonistas.⁸

O currículo evangelizador marista baseia-se numa proposta de educação-evangelização, de formação cristã e cidadã. Por isso, “não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo”.⁷

5. Considerações Finais

O percurso deste trabalho permite-nos concluir que é possível evangelizar pelo currículo. Núcleo desse processo é o binômio Evangelho-cultura. Por um lado, o Evangelho, cujo centro é Jesus Cristo, não está à parte da cultura e não é incompatível com ela. Com isso, ao falarmos de evangelização, dizemos da evangelização das pessoas e das culturas, pois não se entende o ser humano sem a cultura. Por outro lado, o currículo é produção cultural. Não é uma mera lista de conteúdos que não fazem referência à vida. Como artefato cultural, o currículo diz de uma concepção de ser humano, que o fundamenta. Nesse sentido, é possível a evangelização pelo currículo porque o Evangelho não está dissociado do humano, da cultura, dos valores, da vida. Portanto, por meio do currículo, o Evangelho pode enriquecer e iluminar a cultura a partir de dentro e, por sua vez, a cultura explicita os elementos e os valores nela presentes que se identificam com a mensagem de Jesus Cristo. Na escola confessional, essa relação fundamenta o projeto educativo de modo a torná-lo meio efetivo de evangelização e experiência com Jesus Cristo.



6. Referências

- 1 Silva TT. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica; 1999.
- 2 Moreira AFB, Silva TT, organizadores. **Currículo, cultura e sociedade**. 3.ed. Trad. Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez; 1999.
- 3 Paulo VI. **Evangelii Nuntiandi**. 22.ed. São Paulo: Paulinas; 2011.
- 4 Francisco. **Evangelii Gaudium**. São Paulo: Paulinas; 2013.
- 5 Conselho Episcopal Latino-Americano. **Documento de Aparecida: Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe**. São Paulo: Paulinas, São Paulo: Paulus, Brasília: CNBB; 2007.
- 6 Sagrada Congregação para a Educação Católica. **A escola católica**. Roma: **Tipografia Poliglotta Vaticana**; 1997.
- 7 União Marista do Brasil. **Tessituras do Currículo Marista: Matrizes Curriculares da Educação Básica – Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: UMBRASIL; 2014.
- 8 União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília: UMBRASIL; 2010.

Projeto cerrado

Andrea Pereira Pinto

Resumo

INTRODUÇÃO, O ambiente é um assunto muito discutido nesta primeira década do século XXI. No Brasil, esse debate foi iniciado algum tempo depois dos países desenvolvidos, por vários motivos, dentre os quais inclui-se o período da ditadura, nas décadas de 1960 até 1980, auge das discussões ambientais no Mundo. As discussões culminam na importância da Educação Ambiental. Neste contexto o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, enquanto uma instituição agostiniana que visa a formação do cidadão como um todo, discutiu internamente a necessidade de elaborar o projeto de forma que os alunos pudessem participar do mesmo de forma aberta. E assim surgiu o Projeto Cerrado, com intuito de criar uma relação de proximidade entre os participantes e a natureza. O OBJETIVO, é despertar no estudante o interesse pelo ambiente de forma geral e conhecer um pouco mais sobre o bioma da região. A escola é um local de socialização onde o aluno dará sequência ao seu processo de aprendizagem. E valorizar o meio ambiente é um comportamento ambientalmente correto, que deve ser aprendido na prática, no cotidiano da vida escolar. O METODO, aplicado para a realização do projeto foi baseada em Dias, 2009, Ross, 2000 e Bizerril 2004, ocorrendo nas seguintes etapas. A) A primeira etapa foi o levantamento bibliográfico sobre o cerrado de forma geral e o cerrado em Jataí (GO), B) A segunda etapa, foram às aulas teóricas, C) As aulas práticas, D) Produção de material áudio visual. RESULTADO, pensando em todas as questões discutidas temos como o resultado a importância da Educação Ambiental para a contribuição do exercício da cidadania no sentido de transformar a sociedade, aprofundando o conhecimento ambiental recuperando os valores. O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, tem contribuído com o meio ambiente por meio das atividades de educação ambiental, sistematizada e interdisciplinar, com intuito de formar cidadãos melhores. O Projeto Cerrado, tem despertado em seus alunos o interesse pela preservação e contribuído com as discussões relacionadas ao meio ambiente o que nos proporciona momentos de aprendizado constante e partilha com toda a comunidade escolar, visto que os alunos do projeto apresentam a temática aos alunos menores e o vídeo produzido é utilizado como material didático.

Palavras-chave: cerrado, educação ambiental, meio ambiente

Introdução

Meio ambiente é um dos assuntos mais discutido nesta primeira década do século XXI, muitos são os problemas desencadeados por falta de harmonia entre a natureza e o homem.

A discussão sobre educação ambiental, passa a ser necessária devido à perda dos recursos naturais do planeta de forma acelerada. O uso dos recursos ambientais de forma “promiscua”, ou seja, sem cuidado, sem zelo simplesmente usando, consumindo todos os recursos naturais de forma aleatória, faz com que o homem passe a analisar a disponibilidade e pensar as consequências dessa utilização. As pessoas passam a perceber a real necessidade de preservar o local, espaço onde o homo sapiens vive. Visto que mesmo diante de tanta inteligência e tecnologia o homem ainda não

Mestra em Análise Ambiental, Especialista em Gestão e Educação Ambiental, Licenciada e Bacharel em Geografia.



descobriu nenhum outro local que proporcione ao ser vivo condições básicas de manter a espécie. Todas as discussões culminam na importância da Educação Ambiental. Mas como desenvolver um projeto educacional visando à formação ambiental do cidadão, Dias, 2002.p.89

A educação ambiental ocupa um espaço protagonista na construção de um novo palco de vida como forma de expressão e mobilização, que levem criticamente à descoberta de novos valores, atitudes, gerando novos padrões éticos a serem construídos e vividos individual e coletivamente.

Neste contexto o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, enquanto uma instituição agostiniana que visa a formação do cidadão como um todo, discutiu internamente a necessidade de elaborar o projeto de forma que os alunos pudessem participar do mesmo de forma aberta, ou seja, não são “obrigados” a participar, e sim convidados, não tem prova avaliativa com o objetivo de alcançar determinada média para ser aprovado no final de cada ano letivo. E assim, surge o projeto cerrado com intuito de criar uma relação de proximidade entre os participantes e a natureza.

Segundo Luiz, 2009, p.24 “Hoje todos os meios de informação como escolas, mídia escrita e falada disponibilizam espaços para a discussão ambiental visando atingir o maior número de pessoas.”

O espaço na agenda escolar dos alunos do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, foi então criada. E tem acontecido nos últimos dez anos de forma descontraída, porém séria e valorizada por toda a equipe e família agostiniana.

Tem uma frase muito curiosa, vencedora de um Congresso no Brasil sobre vida sustentável segundo, Zevalos, 2010, p.1 “Todos pensamos em deixar um planeta melhor para nossos filhos.. Quando isso nos ocorrerá, pensar em deixar filhos melhores, para o futuro de nosso planeta?” Pensando dessa forma o projeto cerrado tem o intuito de harmonizar homem/meio ambiente, a integração seria a forma mais viável de pesarmos em desenvolvimento sustentável, termo tanto disseminado na atualidade.

A escola é um local de socialização onde o aluno dará sequência ao seu processo de aprendizagem. E valorizar o meio ambiente é um comportamento ambientalmente correto que deve ser aprendido na prática, no cotidiano da vida escolar.

É importante a escola oferecer aprendizados em diferentes momentos para que os fenômenos naturais possam ser compreendidos e respeitados e assim contribuí para desenvolver potencialidades e posturas construtivas o que vem colaborar com uma sociedade mais justa e um ambiente saudável.

Os conteúdos ambientais permeiam todas as disciplinas, se conseguimos contextualizar com a nossa realidade, ou seja, com a realidade do local se torna possível ter uma visão holística. Segundo os PCNs, 2001, p.60 “a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos.”

O mais importante é conseguirmos sensibilizar o aluno, este é o primeiro passo, para conseguirmos um aproveitamento momentâneo e futuro, sem sensibilizá-lo para causa ambiental não conseguiremos alcançar o pensamento sistêmico, um pensamento real. A responsabilidade a cidadania faz com que o aproveitamento seja efetivo e duradouro.

Todos nós recebemos educação desde que nascemos e assim o ser humano vai calcando seus passos rumo ao futuro. Chegando a escola independentemente da idade, com conhecimento adquirido no meio familiar, a escola então passa a ser parceira no processo educacional de crescimento intelectual desse indivíduo. A parceria família/escola é determinante para a formação de um cidadão ético, o qual independente de sua condição financeira deve ter o respeito imbuído em seu ser e dessa forma respeitar não só as pessoas, mas tudo o que o rodeia.

A natureza nos é posta desde que nascemos como algo bonito, mais como mantê-la para que todos possam usufruir desta condição. Está pergunta tem resposta em nós mesmos, o que posso fazer individualmente enquanto cidadão comum para preservar o local em que vivo, as vezes bastam pequenas ações como fechar uma torneira, andar a pé, desligar uma lâmpada, são atitudes simples que podemos ter individualmente e assim fazermos nossa parte e como

diz Philip Kotler “Pensar globalmente, agir localmente” é uma frase que mostra a importância de agirmos sem ficar esperando projetos ou idealizadores, cada um de nós pode contribuir e o resultado certamente será um planeta melhor a todos.

Portanto o projeto cerrado está plantando sementes para que as futuras gerações tenham mais sabedoria em lidar com as questões ambientais, e possa a partir do conhecimento adquirido no decorrer de sua vida acadêmica pensar em formas harmoniosas de convivência. Queremos que a semente continue a ser regada para florescer em forma de qualidade de vida.

O objetivo é apresentar o cerrado e o meio ambiente aos educandos, de forma que eles possam conhecer o bioma em que vivem para preservá-lo. Os objetivos específicos foram: conhecer e identificar os elementos da área de cerrado como, a fauna, a flora, a hidrografia, o solo, o clima, a ocupação entre outros.

Metodologia

A metodologia aplicada para a realização do projeto foi em baseada em Dias, 2009, Ross, 2000 e Bizerril 2004. Ocorrendo nas seguintes etapas.

Levantamento bibliográfico sobre o cerrado de forma geral e o cerrado em Jataí. Seguindo das aulas teóricas e práticas.

Os alunos participantes, são os que frequentam o 7ºano do ensino fundamental II, pelo fato dessa turma estudar as regiões e os biomas de cada uma delas, sendo assim tem a oportunidade de conhecer o bioma da região de forma mais aprofundada.

As aulas são fotografadas e filmadas e no final do ano é produzido um material digital em formato de dvd, cada aluno recebe o seu.

Resultado e discussão

No primeiro ano do Projeto 2006 foi montado uma apostila baseado em Ross, 2000, p. 11 a 541, os alunos recebiam o material xerocado. No ano seguinte adotamos o livro, Vivendo no Cerrado, de Marcelo Bizerril. O livro serve de apoio ao professor e ajuda nos conhecimentos dos alunos com os textos, imagens e mapas trabalhados. Outros materiais são utilizados no decorrer das atividades.

Análise das aulas teóricas

As aulas foram planejadas com o intuito de conhecer o domínio morfoclimático do cerrado. Começamos analisando a extensão territorial do cerrado no início do século XX, em seguida a área que tem sido perdida com o desmatamento. Para tal, analisam-se mapas e textos. É estudado cada uma das formações do cerrado, tipo de solo, vegetação, clima, ocupação pelo homem há 11 mil anos e ocupação moderna, queimadas, parques que tem sido criado.

As aulas teóricas são ministradas nas dependências da escola. Acontece em sala de aula, no pátio e até mesmo embaixo das árvores, usufruindo assim do frescor das sombras espalhadas pelo Colégio. O ambiente é sempre de discussão com exposição do tema selecionado para o dia. As explicações básicas acontecem de forma expositiva, sendo sempre considerado as contribuições feitas pelos alunos, visto que os mesmos trazem consigo um conhecimento prévio.

Análise das aulas práticas

As aulas práticas são conduzidas de uma forma que possam compreender a dimensão da natureza. Previamente é escolhido o local feito uma explanação do mesmo para que os educandos cheguem ao destino escolhido conhecendo o processo histórico do local. Dessa forma o aprendizado se dá de formas variadas e conseqüentemente fica mais fácil a assimilação.

Vários foram os pontos visitados no decorrer desses dez anos de desenvolvimento do projeto, as áreas onde ocorre a preservação da fauna e flora como a Zooflora, a Mata do Açude onde



está localizado a Secretaria do Meio Ambiente do município de Jataí, o museu Memorial do Cerrado localizado em Goiânia-GO, a cidade de Pirenópolis-GO, e visitas e atividades são desenvolvidas também no Museu Histórico de Jataí-GO

Pirenópolis – GO

Pirenópolis é um município brasileiro do estado de Goiás. Foi fundado em 7 de outubro de 1727. Sua principal economia é o turismo, mineração, pecuária, agricultura, comércio, arte e artesanato. Pirenópolis é uma cidade histórica, sendo uma das primeiras do estado de Goiás. Fundada com o nome de Minas de Nossa Senhora do Rosário Meia Ponte século XX e redescoberta da década de 1970, com a vinda da capital Brasília para o Centro Oeste. Hoje, é famosa pelo turismo e pela produção do quartzito, a Pedra de Pirenópolis. Os alunos do projeto cerrado visitaram a cidade com intuito de conhecer sua área de preservação e também o contexto histórico da ocupação, então visitamos alguns pontos turísticos como a fazenda Babilônia, o Parque Estadual do Pirineus, as Igrejas. Como a viagem ocorreu em agosto foi possível visualizar os ipês floridos e coloridos pelo trajeto da BR 060. Os ipês floridos chamaram atenção de todos, não só nas margens da Br mas também na fazenda Babilônia. Figura 1. A fazenda Babilônia foi erguida no século XVIII um engenho de cana-de-açúcar. Tombado como Patrimônio Histórico pelo IPHAN, construção em arquitetura colonial os muros esculpidos pelos escravos. No centro da casa encontra-se uma capela dedicada à Nossa Senhora da Conceição, o café colonial é servido a todos os visitantes repleto de iguarias produzidas na fazenda.



Figura 1. Ipê florido cerrado em Pirenópolis –GO. Foto: Pinto, A. P.

Ainda em Pirenópolis fizemos uma trilha no Parque Estadual da Serra dos Pirineus ou Parque dos Pirineus está localizado entre os municípios de Pirenópolis, Cocalzinho de Goiás. O Parque foi criado em 1987, pela lei 10.321/87, para assegurar a proteção de um dos pontos mais altos do Estado de Goiás, a Serra dos Pirineus. Possui uma área de 2.833,26 ha, com perímetro de 28.118,6 m, e fica a 20 km da cidade de Pirenópolis, por uma estrada de terra, e a 6 km

da cidade de Cocalzinho de Goiás. É administrado pelo Estado de Goiás, por meio da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado de Goiás - SEMARH. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Parque_Estadual_da_Serra_dos_Pirineus) Figura 2, Parque dos Pirineus.



Figura 2. Parque Estadual dos Pirineus. Pirenópolis –GO. Foto: Pinto, A. P.

Zooflora

Todos os anos o projeto visita a Chácara Zooflora, localizado no município de Jataí, próximo ao centro da cidade. A Chácara tem uma área de 52ha, sendo 25 ha de floresta nativa, destes 10,4 está averbado como Reserva Legal, de tipologia cerrado denso/mata de galeria; 2ha de plantação experimental de árvores destinadas a reflorestamento de áreas de preservação permanente e Reserva Legal; 18 há formados em pastagens e 7ha cultivados. A chácara possui convênio com a Secretaria de Meio Ambiente, e recebe animais apreendidos e abandonados com intuito de reintroduzi-los em seus habitats naturais. Os participantes do Projeto conhecem a chácara por meio das trilhas e tem a oportunidade de conhecer os animais da fauna do cerrado. É importante o contato direto com animais, o conhecimento cria uma relação de aproximação o que acaba favorecendo a os animais a partir desse contato é possível mudar a concepções o contato com a natureza faz com que haja mais proximidade e havendo bem-estar haverá mais cuidado. E a natureza precisa ser cuidada para que haja sustentabilidade

A trilha é monitorada pelos funcionários da chácara que explicam como vivem os animais, os cuidados no trato e relatam as histórias de vários deles, como chegaram até aquele local, qual a chance de reabilitação e retorno para seu habitas. Muitos animais permanecem na Zooflora pelo fato de não conseguirem se manterem sozinho no cerrado. Figura 3.



Figura 3. Trilha na chácara Zooflora. Foto: Pinto, A. P.

A visita a chácara é sempre muito agradável pela diversão e o momento de descontração é propício para analisarmos todo o contexto ambiental. É o momento da reflexão e neste aspecto a Zooflora, chama atenção pelos cuidados disponibilizados aos animais. Os alunos pensam sobre a real necessidade de manter o cerrado, pois a maioria dos animais que se encontram ali perderam suas casas, seu habitat, e com isso perdem também suas características, sua independência. A visita encerra sempre com análise da placa mostrada abaixo na figura 4.



Figura 4. Placa informativa na Chácara Zooflora. Foto: Pinto, A. P.

Mata do açude

A visita a mata do açude é monitorada pela Secretaria do Meio Ambiente, localizada no município de Jataí, a reserva florestal da mata conta com 36,5 ha, o complexo da mata e o prédio da Secretaria do Meio Ambiente é denominado jardim Botânico Zenaide Gouveia Vilela. Além da mata, tem o viveiro de plantas nativas com 800m2 de sombrite e a exposição de animais taquidermizados, conforme podemos ver na figura 5. A visita inicia-se na sala de palestra, com explicação de um funcionário da Secretaria do Meio Ambiente, que expõe o funcionamento do local e fala sobre a importância da preservação. Em seguida os alunos são encaminhados a trilha da mata, na qual é possível visualizar árvores do cerrado de vários portes. Figura 6. No entanto



constata-se o descuido do homem com a natureza, no meio da mata encontramos lixos de várias espécies, desde sacolas plásticas, papel entre outros. Hoje a mata encontra-se ilhada em relação a urbanização da cidade, está entre os bairros Jardim Goiás e Mauro Bento. O processo de urbanização acelerado e sem os devidos cuidados fez com que bairros surgissem muito próximo a nascente tanto a direita quanto a esquerda, o que de certa forma facilita a entrada das pessoas na mata para “cortar” caminhos e chegarem do outro lado com mais rapidez, pensando nesta facilidade a Prefeitura Municipal de Jataí, fez uma trilha no meio da mata criando condições para que pedestres e motos pudessem passar encurtando caminho para o bairro adjacente. O fato também foi analisado pelos alunos do Projeto, e chegamos à conclusão que a circulação das pessoas tira o sossego dos animais que ali vivem e facilita assim as ocorrências de depredação no meio natural. Infelizmente as pessoas não têm educação, não respeitam a natureza, não veem a natureza como parte de si mesmo, como aliada de nossa condição de vida neste planeta e assim degradam.



Figura 5. Animais taquidermizado, Secretaria Municipal do Meio Ambiente. Foto: Pinto, A.

Figura 6. Trilha mata do açude. Foto: Pinto, A. P.

Fazenda Boiadeiros

A visita a fazenda Boiadeiros, foi acompanhada pelo então professor Dr. Washington Mendonça Moragas, (in memoria), na data professor da Universidade Federal de Goiás, que deu uma aula sobre solos e explicou toda a formação do cerrado daquela área explicando a importância de se manter as matas. Na propriedade é possível caminhar dentro do leito de um rio, sendo que o mesmo secou devido ao desmatamento das áreas mais altas do relevo, para produção de grãos e devido o manejo inadequado a diminuição a vazão de água da nascente e com o passar do tempo, a nascente secou. Esta aula foi muito interessante, pois foi possível visualizar o que acontece quando grandes áreas são desmatadas aleatoriamente. Nós do projeto, sabemos e conhecemos a importância da produção de grãos para a economia brasileira, porém sabemos também da importância da natureza para manutenção da vida neste planeta tão cheio de belezas mil e também tão degradado. Figura 7, prof. Washington Moragas (in memorian), explicando a formação da área do local.



Figura 7. Prof. Dr. Washington Moragas (in memorian). Foto: Pinto, A. P.

Experiência

Os alunos do projeto fazem uma experiência nas dependências da escola. Enterramos objetos como, uma sacola plástica, um isopor e uma maçã, deixamos quatro meses os objetos enterrados, todos nós sabemos o que iríamos encontrar no momento de abrir as valas e realmente encontramos a sacola e a bandeja de isopor intactas, porém a maçã não foi possível localizar. Mas o interesse dos alunos foi marcante, mesmo todos sabendo das reais possibilidades ficaram super curiosos para ver o resultado e desenterrar os objetos e verificar se estariam mesmo intactos, tem sido interessante fazer essa experiência, pois todos os anos percebo que a prática chama atenção e conseqüente eles memorizam melhor essas informações. Figura 08



Figura 08. Experiência. Foto: Pinto, A. P.

Papel reciclado

Todos os anos os alunos fazem o papel reciclado para posteriormente usarem o papel nos convites de encerramento do Projeto. As primeiras vezes fizemos nas dependências do Colégio, nos últimos dois anos a confecção do papel passou a ser feita nas dependências do Museu Histórico de Jataí, com apoio da professora Telma Rezende, professora de Arte do Colégio. Abaixo podemos ver o o resultado da atividade. Figura 09





Papel reciclado. Figura 9. Foto: Pinto, A. P.

Apresentação do cerrado em sala para alunos do fundamental I.

Uma outra etapa é apresentação do projeto aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I. Os alunos apresentam o Cerrado e explicam a necessidade de preservação da natureza para a sobrevivência do homem no planeta Terra. São utilizados os banners com imagens da fauna e flora do cerrado e as explicações são feitas pelos participantes do projeto, para que eles desenvolvam a habilidade de comunicação e mostrem o conhecimento adquirido no decorrer das aulas e sintam a vontade em falar sobre as questões ambientais.

Semana do meio ambiente

Na semana do meio ambiente do ano de 2014, os alunos do projeto produziram mudas de temperos para serem doadas aos professores da escola, foi uma atividade onde todos colocaram a “mão na massa” ou melhor no solo. Em garrafas pets na área externa, plantamos sementes de salsa, cebolinha, coentro e pimenta, as mesmas foram cuidadas pelos alunos e por funcionários do Colégio, até que ficassem prontas para consumo e doação na comemoração do dia do meio ambiente na escola. Está atividade proporcionou contato com a textura e cor do solo, assim como utilização da água para regá-las e também a percepção de tempo para que as mudas pudessem crescer, o objetivo de levá-los a perceber que a natureza também tem seu tempo, foi cumprida com sucesso. Figura 10, 11 e 12



Figura 10. Produção da horta. Foto: Pinto, A. P.

Figura 11. Hortinha feita pelos alunos. Foto: Pinto, A. P.

Figura 12. Hortinha feita pelos alunos. Foto: Pinto, A. P.

Considerações finais

Pensando em todas as questões discutidas temos como o resultado a importância da Educação Ambiental para a contribuição do exercício da cidadania no sentido de transformar a sociedade, aprofundando o conhecimento ambiental recuperando os valores.

O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, tem contribuído com o meio ambiente por meio das atividades de educação ambiental sistematizada e interdisciplinar com intuito de for-

ma cidadãos melhores.

O Projeto Cerrado, tem despertado em seus alunos o interesse pela preservação e contribuído com as discussões relacionadas ao meio ambiente o que nos proporcionar momentos de aprendizado constante.

Todas as aulas práticas são filmadas e fotografada, no final de cada ano as imagens são selecionadas e editado um Dvd com as visitas, aulas e brincadeiras.

O encerramento do Projeto acontece sempre no final do mês de novembro, no Auditório Dom Germano, nas dependências do Colégio, são convidadas as famílias dos participantes, a equipe do colégio e os representantes dos locais que foram visitados. Nesse momento é apresentado aos convidados o que foi feito durante o ano, apresentamos o Dvd que sempre é um momento de descontração, porque os alunos assistem pela primeira vez e tem a oportunidade de lembrar de momentos do início do ano as vezes até já esquecidos, acontece também a entrega de certificado.

Referências

BIZERRIL, M. **Vivendo no Cerrado**. São Paulo: Saraiva. 2004. p. 7 – 79

Philip Kotler. <<http://blog.saladomarketing.com.br/pensar-globalmente-atuar-localmente>>. (Acesso em: 15 jun. 2015).

DIAS, P.A. **Educação Ambiental como projeto**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.p89

DIAS, G.F. **Educação ambiental princípios e práticas**. 5 ed. São Paulo: Gaia, 2001. p. 201-203.

Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providencias**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> (Acesso em 09 agosto 2010)

Luiz.L,A,C. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Pearson. 2009. P 1-173.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica–SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

REIGOTA. M. **Educação Ambiental**. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. P 7 a 60.

ROSS,J,LS. **Geografia do Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: USP, 2000. P.11 – 541.

ZEVALLOS,P. **A criança e o futuro do nosso planeta**. Disponível <<http://brguiainfantil.com/meio-ambiente>> (Acesso em: 29 nov. 2010)

Aprender em rede: iniciativa educacional para promover projetos colaborativos online

Dra. Luciana Maria Allan

Resumo

O Programa Aprender em Rede é uma iniciativa educacional que visa fomentar a prática da aprendizagem baseada em projetos colaborativos online, para troca de experiências regionais e culturais, entre alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Aprender em Rede incentiva os valores da educação católica e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em projetos intraescolares, que levem ao desenvolvimento de competências básicas para o Século XXI. O Programa conecta escolas por meio de temáticas pré-definidas que são trabalhadas em sala de aula com o uso das tecnologias digitais, sempre tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem. Os projetos são compartilhados entre os alunos através das redes sociais. Na primeira edição, o Programa teve a participação de escolas de 10 estados brasileiros. Já na segunda edição, tivemos a participação de professores de 8 estados. O Programa Aprender em Rede conquistou grande visibilidade entre escolas brasileiras e já tem planos de ser estendido para outros países.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa, aprendizagem significativa.

1. Introdução

“Na medida em que tecnologias continuam a migrar do uso pessoal estrito para o ambiente mais amplo do trabalho e da aprendizagem, elas oferecem grandes possibilidades de criação e de melhoria das formas de geração, aquisição e compartilhamento de conhecimento: explorando diferentes fontes de expertise, co-criando experiências de aprendizagem e engajando mais profundamente os professores no processo educacional. (1)

Do surgimento da escrita nas paredes das cavernas à comunicação e acesso à informação via redes sociais, muita coisa mudou.

Professora Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/ USP, Mestra em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, redatora dos PCNs em Ação e PCNs + Conceitos Estruturantes para o MEC, idealizadora da Avaliação de Práticas Educacionais Inovadoras apoiadas pelas tecnologias digitais, autora do Guia Crescer em Rede, financiado pela Fundação Odebrecht e do curso Melhor Gestão, Melhor Ensino para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Diretora técnica do Instituto Crescer onde há mais de 10 anos coordena projetos na área de Educação, muitos deles voltados à formação de professores para adoção de tecnologias digitais nas estratégias de ensino e aprendizagem. Articulista da Revista Profissão Mestre, Blog da Revista Exame e do Portal Educar para Crescer. luciana@institutocrescer.org.br



“O povo sumérico, considerada uma das mais antigas civilizações do mundo, (...) foi a primeira a usar o sistema pictográfico (escritas feitas nas cavernas com tintas). Esse tipo de escrita era utilizada, também, pelos egípcios que, em 3100 a.C., criaram seus *hierós glyphós* ou “escrita sagrada”, como os gregos as chamavam.” (Machado). A escrita permitiu ao homem, o registro de sua história.

O desenvolvimento da comunicação nos humaniza e diferencia dos outros animais, evidenciando nossa capacidade de progredir como espécie. Os ruídos e gestos de nossos ancestrais se transformaram ao longo do tempo para suprir nossa capacidade de acumular e transmitir conhecimento. Assim surgiu a comunicação escrita sedimentando a transmissão desses conhecimentos às futuras gerações.

No entanto, essa troca de informações precisou superar barreiras à medida que as sociedades se organizaram, fazendo surgir, por exemplo, a correspondência como forma de suplantarmos a distância entre os povos.

Ao longo da história da educação, a troca de conhecimentos e experiências sempre foi valorizada e estimulada por professores que propunham a troca de cartas entre alunos de diferentes escolas. O advento da Internet junto com as possibilidades apresentadas para a aprendizagem faz esse caminho em poucos segundos, além de nos colocar midiaticamente e em tempo real “face a face” com nosso interlocutor.

A essa experiência, chamamos nos dias de hoje, de comunidade de aprendizagem que para melhor entendimento, usamos o conceito apresentado por Jesus (2011) “[...] *um ambiente social, cultural, intelectual e psicológico que promove e sustenta a aprendizagem enquanto processo social, baseado na partilha de recursos e construção solidária de saberes, formado por um conjunto de pessoas em interação animadas de um comprometimento mútuo, de um sentimento de pertença e identidade.*”

O Programa Aprender em Rede também oportuniza a prática de aprendizagem colaborativa. Este conceito é aplicado ao Programa, cujo objetivo é viabilizar a implementação de projetos liderados pelos professores, que orientam seus alunos para vivenciarem práticas mais sistematizadas de pesquisa, análise e troca de informações sobre assuntos pré-definidos, possibilitando um aprendizado mais significativo e dinâmico com outras instituições de ensino e estudantes (e por todos participantes dos grupos de aprendizagem).

O conceito adotado pelo Instituto Crescer está alinhado à definição disponível no blog da Universidade Aberta de Portugal: “*aprendizagem colaborativa é um ambiente social, cultural, intelectual e psicológico que promove e sustenta a aprendizagem enquanto processo social, baseado na partilha de recursos e construção solidária de saberes, formado por um conjunto de pessoas em interação motivadas por um comprometimento mútuo, de um sentimento de pertencimento e identidade.*”

2. Metodologia

O Programa Aprender em Rede é uma iniciativa educacional do Instituto Crescer, que visa estimular a prática de trabalho por projetos colaborativos *online*, para troca de experiências regionais e culturais, entre alunos do Ensino Fundamental I e II de escolas públicas e privadas do Brasil.

A primeira edição do Programa, realizada nos meses de março e abril de 2014, contou com 43 professores inscritos, de 10 estados brasileiros. Já na segunda edição, professores de 8 estados participaram das atividades. Os projetos conquistaram um forte engajamento das instituições de ensino e ajudaram os alunos a ampliar sua visão de mundo, bem como sua postura, levando a formação de cidadãos mais solidários capazes de contribuir para a construção de uma comunidade mais acolhedora para seus moradores.

Nas palavras de Lucas Cabral, aluno do Ensino Fundamental II da EMEF Vera Lúcia Carnavalli Barreto, de São José dos Campos/SP, “(...) gosto desse projeto por causa disso, estamos numa era de inovações e tecnologias e mostraremos ao mundo como vivemos.”

Daniela Moura, aluna do Ensino Fundamental II da mesma escola concorda: “O projeto Eu

e meu Mundo está sendo muito bom... Estamos conhecendo coisas diferentes fora da sala de aula, como por exemplo a Orquestra Sinfônica e o passeio ao Cine Santana, onde assistimos o documentário “Memórias de Santana”. Esse projeto está sendo muito bom para o nosso aprendizado, descobrindo coisas novas.”

O Instituto Crescer coordenou comunidades no Facebook, específicas para cada um dos projetos, para que os professores inscritos no Programa pudessem coletar materiais produzidos por outras escolas e compartilhar com seus alunos.

Em 2014, os alunos do Ensino Fundamental I trabalharam o tema Pequenos Chefs, onde desenvolveram atividades de pesquisa, troca de receitas regionais brasileiras e, posteriormente, escolheram uma receita compartilhada para prepará-la.

Ao final dos trabalhos, muitos foram os resultados desta iniciativa, segundo a avaliação feita pelos professores, como etapa final do projeto. Como resultado direto, foi mencionada a oportunidade de conhecer ingredientes regionais e, a partir deste fator motivacional, foi possível trabalhar o currículo do Fundamental I, tais como vegetação, clima e solo. Como fatores indiretos, foi citado o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático (dados quantitativos nas receitas) e uso de tecnologias digitais.

A professora Cristiane Aparecida Batista Dias, de Mogi das Cruzes - SP, referenda a importância do Projeto para conectar alunos com as realidades de outros alunos e como a metodologia teve impacto positivo no aprendizado: “*Esse projeto possibilitou a interação da escola com os alunos, alunos de outras escolas, seus familiares e com a comunidade. A finalização do projeto, onde produzimos receitas dos alunos de diversos lugares, foi significativa e bem contextualizada com os materiais postados. A aprendizagem ocorreu por meio da apreciação inicial, com as trocas contextualizadas e os fazeres significativos.*”

A Professora Kenya Vasques, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, de Cajazeiras - PB, avalia como as redes sociais desempenharam um papel preponderante no Projeto: “*O momento da videoconferência foi muito especial. Agradeço a oportunidade em nome do CNSL e todos que fazem parte dessa comunidade escolar. O Instituto está de parabéns com a iniciativa de mantermos a educação no patamar de uso nas redes sociais. Vamos em frente porque ainda temos muito trabalho para mostrar!*”

E a Professora Kenya é acompanhada pela Professora Maria Aparecida Duarte, da escola Espaço Um, Dois Três, fazendo arte outra vez, de Poços de Caldas - MG: “*Participamos da videoconferência do projeto Animais em Extinção juntamente com a equipe do Instituto Crescer. Na oportunidade, embora um pouco tímidos, os alunos foram se expressando e interagindo uns com os outros. Ficaram felizes com a nova experiência!*”

Os nativos digitais dispõem de ferramentas tecnológicas poderosas que colocam o mundo na ponta dos dedos, mas sem que aprimorem habilidades socioemocionais, o que aprenderam enquanto estudantes não os ajudará a ser criativos, inovadores, focados, determinados e vencedores. Nas palavras do educador Jean Piaget, “*o ser humano é ativo na construção de seu conhecimento e não uma massa ‘disforme’ a ser moldada pelo professor.*”

3. Reconhecimento do Papa Francisco

Criado pelo **Instituto Crescer**, o **Programa Aprender em Rede** é uma iniciativa educacional que visa fomentar a prática da aprendizagem baseada em projetos colaborativos online, para troca de experiências regionais e culturais, entre alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os projetos buscam apoiar o desenvolvimento de competências básicas para o Século XXI, além do conhecimento de outras realidades, culturas e pessoas.

Apresentado no IV Congresso Scholas, liderado pelo Papa Francisco, o programa vai ao encontro das diretrizes e valores para uma educação contemporânea, defendidos por Sua Santidade, o que envolve a aprendizagem em serviço, onde o tripé solidariedade, protagonismo infanto-juvenil e articulação com o currículo escolar estão sempre presentes.



O Aprender em Rede incentiva os valores da educação católica e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em projetos intraescolares, que levem ao desenvolvimento de competências básicas para o Século XXI.

Ao colocar os alunos como protagonistas da sua própria aprendizagem, o programa permite que descubram e vivenciem desafios da sua comunidade, ao mesmo tempo em que entram em contato com outras realidades, culturas e pessoas para troca de experiências e busca de soluções para os desafios locais.

Os professores, por sua vez, atuam como mentores, ajudando-os a refletir, partilhar ideias com outras escolas e a encontrar soluções e melhorias para problemas que eles mesmo irão identificar no seu entorno.

Por meio desta prática pedagógica, o Aprender em Rede estimula que os alunos se sintam mais envolvidos com o processo de aprendizagem e os professores, como consequência, tenham argumentos mais concretos para tratar questões do currículo escolar que aparecem nos projetos.

4. Projetos e certificação

Os projetos do Programa Aprender em Rede contam com comunidades específicas no Facebook, administradas pelo Instituto Crescer e exclusivas aos professores inscritos, para o intercâmbio das atividades de seus alunos. Há também dois momentos de videoconferência entre as escolas, para que os alunos explorem os materiais compartilhados e avaliem a experiência de participarem do programa.

A cada ano, o Instituto Crescer lança temas para os diferentes graus de ensino: Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Até o momento já contemplamos os seguintes temas:

Para o Ensino Fundamental I

Projeto Pequenos Chefs

Atividades: Alunos trocam receitas regionais, preparam pratos para degustação e aprofundam os estudos em temas que envolvem a diversidade das regiões, relacionados aos diferentes alimentos e alimentação saudável

Projeto Conhecer para preservar: Animais em Extinção

Atividades: Alunos selecionam 5 animais em extinção de sua região, estudam sobre eles e criam campanhas para sua preservação.

Projeto Contadores de História

Atividades: Este projeto tem como objetivo promover a pesquisa e a troca de conhecimentos sobre mitos, lendas e contos populares regionais brasileiros. O projeto inclui atividades de pesquisa sobre o tema, criação de histórias em quadrinhos e encenação. Ao participar deste projeto, os alunos desenvolvem competências de pesquisa, leitura, escrita, análise e ilustração e têm contato com conceitos de editoração e artes cênicas. Além disso, conhecerem outras culturas e pessoas e o professor poder trabalhar questões da diversidade brasileira relacionadas à cultura popular e crenças.

Para o Ensino Fundamental II

Projeto Eu e meu Mundo

Atividades: Alunos compartilham fotos do lugar em que vivem e analisam os diferentes ecossistemas que regem o estilo de vida de cada um.

Projeto Letra e Música

Atividades: Este projeto visa ensinar a desenvolver paródias a partir da troca de músicas regionais brasileiras. As atividades incluem a realização de pesquisas sobre músicas

regionais e biografias dos compositores, a organização de um material para ser compartilhado com alunos das outras escolas e a criação de paródias. O objetivo é que os alunos desenvolvam competências de pesquisa, leitura e interpretação de texto, musicalidade e criatividade. Mais ainda, estimular que conheçam outras culturas e pessoas, enquanto o professor pode trabalhar questões da diversidade brasileira relacionadas à música.

Para o Ensino Médio

Projeto Pedalar

Atividades: Alunos são incentivados a pesquisar como a bicicleta vem sendo utilizada como meio de transporte ao redor do mundo e propõe um projeto de mobilidade para o local onde vivem. É um exercício efetivo de cidadania.

A inscrição e participação nas comunidades do Aprender em Rede são exclusivas aos professores, que devem ter o aval da escola e autorização dos pais para a troca e compartilhamento de informações online.

O programa concede certificado de participação de 40 horas aos docentes que concluírem os projetos. Os interessados podem fazer inscrições em <http://blogaprenderemrede.wordpress.com/>.

5. Conclusão

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Há bastante tempo a **Unesco** aponta estes quatro pilares como alicerces do ensino para os alunos e futuros profissionais impulsivarem habilidades que podem ser aprendidas não mergulhando em conteúdos didáticos, mas por meio do envolvimento com projetos multidisciplinares relacionados com questões sociais, comunitárias, históricas ou outros temas de interesse que estão além dos muros escolares e são parte da vida.

O Programa Aprender em Rede está fundamentado nestes alicerces da UNESCO. Ao participar de uma experiência colaborativa de aprendizagem com outras escolas, o aluno, além de se sentir mais motivado para aprender, se depara com várias realidades, e no processo de conhecê-las e compreendê-las, muda seu comportamento no que concerne ao respeito às diversidades culturais, étnicas e de gênero.

Acreditamos no potencial da Internet para colocar os alunos em contato com outros alunos, conhecendo outras realidades e promovendo um aprendizado mais significativo em que há um compartilhamento de experiências. A metodologia de aprendizagem por projetos colaborativos online pode oferecer às gerações contemporâneas experiências de aprendizagem significativa, pois os alunos são expostos a desafios; buscam respostas às questões mais complexas; usam tecnologia para pesquisa, interação, colaboração e produção de conhecimento; trabalham em equipe; participam de diferentes formas de comunicação e expressão; aprendem a administrar o tempo e trabalhar sobre pressão; convivem com avaliação e recebem feedbacks.

O Programa Aprender em Rede conquistou grande visibilidade entre escolas brasileiras e já tem planos de ser estendido para outros países e, em breve, será realizado com 4 escolas do Paraguai. Poderemos também ter uma edição fechada para as escolas vinculadas à ANEC, utilizando ferramentas do Portal Futurum, para tratar de temas de interesse da educação católica.

O reconhecimento do Vaticano para sua contribuição na estruturação de uma nova escola, mais solidária e participativa dos desafios de sua comunidade, mostra que, cada vez mais, a educação terá papel preponderante não apenas na formação de profissionais, mas na formação de cidadãos capazes de transformar a realidade à sua volta como protagonistas de sua própria história.

Referências

Global Education Leaders' Program. **Módulo de Inovação. Recriando a educação: Transformar-**



mando sistemas de educação / Módulo de Inovação do GELP; [tradução de Vera Cabral]. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

[Blog] JESUS, Andrea. **GESTÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE. I - Conceito de Comunidade de Aprendizagem.** 18 outubro. 2011. Disponível em: <<http://gcoa-online.blogs.ua.sapo.pt/1346.html>>. Acesso em: 22 jun 2015).

[Blog] **Conceito de Comunidade de Aprendizagem, Blog da UC de Gestão de Comunidades de Aprendizagem online.** Disponível em: <<http://gcoa-online.blogs.ua.sapo.pt/1346.html>>.

BERCHT, M.; MOISSA, H.E.M; VICCARI, R.M. **Identificação de fatores motivacionais e afetivos em um ambiente de ensino e aprendizagem.** SBIE"99" Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. November 23-25, 1999, Curitiba, PR (Pôster).

DILLENBOURG P., Baker M., Blaye A. and O'Malley C. **The evolution of Research on Collaborative Learning.** In: SPADA; REIMANN. Learning in Humans and Machines. Ed. Elsevier, 1994. Piaget, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

DELORS. J. (org.) (2001). **"Educação, um tesouro a descobrir". Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 6 ed. São Paulo: Cortez.

[Blog] **GESTÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ONLINE. I - Conceito de Comunidades de Aprendizagem.** 18 outubro. 2011. Disponível em: <<http://gcoa-online.blogs.ua.sapo.pt/1346.html>>. Acesso em: 18 agosto 2014).

GOLDFELD, M.A. **Criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 3ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

KILPATRICK, Sue, **BARRETT, Margaret, JONES, Tammy (2003) "Defining Learning Communities"**, Educational Research, Risks and Dilemmas, New Zealand, Australian Association for Education Research Conference, Auckland (29 Nov. - 3 Dec.) <<http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf>>.

MACHADO, G. A. **História da Comunicação Humana. InfoEscola.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/historia-da-comunicacao-humana>>. Acesso em 22 jun. 2015.

MISANCHUK, Melanie, DUEBER, Bill (s/d) "Formation of Community in a Distance Education Program", Bloomington, Department of Instructional Systems Technology, Indiana University. <http://billdueber.com/Misanchuk_Dueber_AECT2001.pdf>.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) <www.escolaconectada.org.br>.

Projeto "o mundo da fantasia"

Alexandre Hekermann Hilbert Buss, BUSS AHH.*
Carla Danielle Schwab Carbonar, CARBONAR, CDS**

Resumo

Nossa proposta é embasada no Projeto Marista para a Educação Infantil – Currículo em movimento, que nos impulsiona à investigação, reflexão e análise constante em relação a prática pedagógica e sua transversalidade, temas que serão abordados no presente trabalho. Planejamos o projeto inserido num currículo em movimento interligando a curiosidade, interesse e o protagonismo das crianças com a tecnologia. O objetivo foi proporcionar um projeto tecnológico inovador, com crianças de 2 a 3 anos explorando as histórias infantis. Partindo do pressuposto que a criança aprende melhor e com mais interesse por meio do lúdico, da socialização e da interatividade, utilizamos o recurso tecnológico qualificando o processo ensino-aprendizagem. No que diz respeito a variabilidade didática utilizada dentro do ambiente escolar, contamos com diversos dispositivos Apple. Nesse contexto, usamos iPads e iPhones para registrar os conteúdos do iBook (por meio de vídeos e fotos). Os Apple TV's foram utilizados para explicar aos alunos assuntos pertinentes ao conteúdo. Já o Macbook Pro foi usado para a edição dos vídeos, das fotos e para a criação do livro em si, utilizando o software "iBooks Author". O livro atualmente já está publicado na iBooks Store da Apple com o título "O Mundo da Fantasia". Um dos objetivos do Infantil 3 é a socialização e o aprendizado por meio de projeto, com a tematização das histórias infantis. Como resultado podemos ressaltar que os alunos com certeza aprenderam muito com a produção do iBook, pois sempre estavam interagindo com os colegas em todos os momentos e a própria criação das filmagens fez com que eles vivessem as situações reais contadas nas historinhas infantis. Conclui-se com este projeto que por meio da tecnologia, a aprendizagem é rica no sentido que o aluno é o protagonista e trabalha com a diversidade de linguagens, dimensões, habilidades e competências, como exemplo: a produção cênica ao incorporar situações do livro em imagens reais, a ampliação vocabular, a liderança, a visualização de imagens e cenas filmadas, a comparação de livros impressos e digitais, o reconto de histórias, dentre outros. Ao publicar o iBook, a equipe pedagógica, pais e protagonistas foram convidados a assistirem. Era nítida a sensação de satisfação de todos pelo trabalho realizado, pelo comprometimento com o projeto e o interesse em aprender.

Palavras-chave: iBook, apple, livro digital.

*Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pós-graduando em Ensino à Distância e Tecnologias Educacionais. Atua como Analista de Tecnologia Educacional do Colégio Marista Pio XII – Ponta Grossa, PR.

**Formada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Sant'ana, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro de Ensino Superior Campos Gerais. Atua como docente do Infantil 3 no Colégio Marista Pio XII – Ponta Grossa, PR.



1. Prática pedagógica na educação infantil

O Currículo em Movimento, Projeto para Educação Infantil é um documento que embasa a prática pedagógica da Educação Infantil do Marista Pio XII. Este documento apresenta descrições nos aspectos sociais e culturais, estabelecendo conceitos fundamentais para a prática pedagógica, sendo eles: concepção de infância, currículo, mediação e múltiplas linguagens.

Visto de uma forma abrangente considera-se importante deslindar, de acordo com o Currículo em Movimento, o que está presente dentro desses conceitos, como as dimensões descritas a seguir: Consciência Planetária; Acolhida e relações solidárias; Religiosidade; Criação e Investigação; a qual será abordada neste trabalho. As dimensões sinalizam os objetivos gerais da Educação Infantil, os quais possibilitam elencar os objetivos da série, ou seja, os objetivos específicos dentro de um espaço e tempo. A partir destes objetivos os educadores se movimentam a criar situações de aprendizagem, entre elas: atividades cotidianas, oficinas, ambientes sequenciais didáticos e projetos, os quais provocam trabalhos em pequenos grupos, coletivos e individuais, promovem representação em múltiplas linguagens e geram registros e processos de regulação, o que demanda registro reflexivo do educador.

Portanto, há uma ligação entre todos os conceitos acima citados, não sendo estático e limitado, ele adverte principalmente movimento e amplitude, de acordo com o tempo, contexto sociocultural e político em que o educando está inserido.

2. Pedagogia de projeto

O projeto foi uma situação de aprendizagem escolhida e significa a possibilidade de ampliar e aprofundar o interesse das crianças sobre o tema discutido, a partir da pergunta investigativa e desta forma o diálogo se faz presente de modo a facilitar a comunicação e a aprendizagem sobre o conteúdo, o que permite que a criança demonstre suas dúvidas e busque analisar o problema apresentado, bem como as situações apresentadas.

O que fundamenta a prática com projetos é uma aprendizagem baseada no que a criança já sabe, no seu conhecimento prévio, nas suas hipóteses, para que a partir disso, com a mediação do professor, “elas aprendam a fazer, fazendo, errando, acertando, problematizando, levantando hipótese, investigando, refletindo, pesquisando, construindo, discutindo e intervindo”. (MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 103) O projeto pode partir de interesses levantados pelas crianças, não podendo ser repetido a sua maneira de realizá-lo, pois são outras crianças, outros protagonistas, com outras dúvidas, questionamentos e ideias.

Partindo deste pressuposto a pedagogia de projetos, embasado em Hernandez (apud MOSCHETO; CHIQUITO; 2007) considera alguns aspectos que contribuem para a elaboração de um projeto, sendo:

Parte-se de um tema problema que favorece a análise, a interpretação e crítica (como contraste de pontos de vista);

Busca-se estabelecer conexões entre os fenômenos e questiona-se a ideia de uma versão única da realidade;

É uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todas as crianças podem aprender, encontrando um espaço ideal para isso. No projeto, todas elas têm um papel a cumprir e devem desempenhá-lo. Por isso, ao planejá-lo e executá-lo, deve-se levar em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar. As características individuais das crianças convertem-se numa fonte de aprendizado.

Diante disto enfatiza-se a ideia de que no decorrer do projeto a criança possuiu um objetivo a ser atingido, por ela mesma, e que a professora deve mediar o que cada uma pode concretizar no projeto a ser desenvolvido. Para realizar um trabalho que ocorra a aprendizagem efetiva do aluno, não se pode esquecer que o professor deve estar em constante aprendizado, sendo também uma pesquisadora, envolvendo a participação de todos.

Os alunos se movimentam em busca do conhecimento, o qual se dá dentro de um contexto e que precisa ter um sentido, não havendo tempo determinado de duração de um projeto. Durante o andamento do projeto, para a sua organização, todos devem saber: “o que estão fazendo, para que estão fazendo, como, em que espaço, em que tempo, através de que fontes” (MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 108), tudo será registrado e documentado pelo professor por meio de fotos, desenhos, falas, para o acompanhamento e posteriormente avaliação do projeto.

Dentre vários aspectos que favorecem a aprendizagem por meio de projetos de acordo com o “Currículo em movimento” (MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 106) as crianças “aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipe, e a descobrir formas de liderança”, sendo protagonistas, aspectos muito importantes atingidos durante a realização do presente projeto, como também “constroem disposições que são hábitos duradouros da mente, ou seja, a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir”, relação dialógica presente entre professor e aluno.

Um dos caminhos ao trabalhar com projeto, para realização desta tarefa é a inserção da dimensão da investigação começando pela sala de aula, transformando-a em um ambiente investigativo. A sala de aula que possui o professor como detentor do conhecimento, onde apenas ele transfere conhecimentos para os alunos, não é um ambiente de investigação. O professor precisa valorizar a ação do aluno, questionando, instigando o conhecimento, afim de exercitar as suas habilidades mentais, por meio de pesquisas, criação e verificação de hipóteses.

A dimensão da investigação possibilita o trabalho em grupo, a interação como forma de trabalho, não sendo um trabalho isolado, individual, as ideias podem ser compartilhadas com os colegas, as teorias podem ser modificadas quando em união com outras pois são temporárias e estão em constante processo de negociação e de reflexão; O professor neste contexto irá mediar tais relações servindo de apoio, um guia no processo ensino-aprendizagem.

Os alunos possuem um olhar de curiosidade diante do mundo e de tudo o que está inserido nele; O desafio da Educação Infantil é cultivar e ampliar este olhar, auxiliando a produzir significado e sentido às coisas do mundo. Para facilitar este desenvolvimento, os alunos necessitam de liberdade para “investigar, tentar, errar e corrigir os erros, enfim, para escolher onde e em quem investir sua curiosidade, inteligência e emoções”. (MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 92). O diálogo deve sempre estar presente sendo o elo entre investigação e criação.

Sharp (1998) aponta alguns comportamentos que devem estar presentes em uma comunidade investigativa, tais como:

- Aceitar com boa vontade os colegas
- Ouvir atentamente os outros
- Considerar seriamente as ideias dos colegas
- Desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou humilhação
- Discutir questões com objetividade
- Exigir critérios

Diante destes aspectos fica evidente que o ambiente investigativo deve permitir que as crianças se expressem em diversas linguagens, para a formação de cidadãos participativos, críticos e criativos na sociedade vigente.

O projeto deve potencializar a capacidade de criar, além da pergunta investigativa, concre-



tizando aquilo que foi projetado, ampliando o conhecimento, de maneira a facilitar a realização. Na dinâmica dialógica do projeto aparecem de forma clara as preferências e o saber de cada criança, é assim que se constroem novas ideias, novos questionamentos, formando a sua identidade a partir de um contexto onde o aluno será capaz de:

Sentir afeto, atenção e disponibilidades;

Ficar perplexa, surpresa, curiosa e indagar;

Experimentar as mais diversas sensações por meio dos sentidos

Estimular proveito da memória;

Explorar as emoções sentidas;

Fantasiar, sonhar e brincar;

Receber a apreciação da criação

Registrar a criação, os processos, e a apreciação da criação fazendo memória, sintetizando percepções, emoções, relações, conhecimentos e valores adquiridos. (MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 85, 86, 87)

Sendo assim, o projeto pedagógico irá surgir a partir da curiosidade da criança, a professora deve estar atenta as indagações, explorando-as com o conhecimento prévio que cada uma já possui, intensificando o projeto para se tornar realidade aquilo que era idealizado, portanto, “ a criatividade é um ponto não só de partida, mas de chegadas e de novas partidas, além de terapêutica divertida, rebelde e alegre. ” (MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 8) A criatividade impulsiona a criação, dando sentido a mesma.

O processo de criação se faz presente no dia a dia, há muito tempo, tudo o que é criado pelo homem, tocado de alguma maneira, faz parte da criação, seja ideias ou teorias, o que vai aumentando a velocidade a cada dia, gerando novas criações. A dimensão da criação é um elemento da infância, devendo ser explorado em todos os sentidos, a sua produção traz significados particulares de cada criança. A criação é também um movimento, inserindo algo novo, algo que não existia, um objeto, um pensamento por exemplo.

O ato criativo abrange a capacidade de compreender, que inclui a habilidade de relacionar, ordenar, configurar e significar, enfatiza ainda a intuição, a sensibilidade, a percepção, a memória, a associação, a seletividade, a ordenação e a simbolização como fundamentais nos processos da criatividade. Segundo Ostrower (apud MOSCHETO; CHIQUITO; 2007, p. 8)

De forma contínua unindo estas habilidades quando lhe é dada alguma forma, este processo torna-se consciente, originando algo novo e criativo.

3. Professor inovador

Uma vez conceituado todo o processo de aprendizagem dos alunos sobre o projeto, voltamos agora as atenções para os professores, aqueles que constroem as informações com os alunos, vejamos o que Thurler tem a dizer abaixo:

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. Isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola. (THURLER, 2002, p. 89).

A partir da fala de Thurler podemos perceber que para se consolidar uma aprendizagem significativa, o professor inovador deve ter em mente que acompanhar o desenvolvimento tecnológico é fundamental, uma vez que, aparentemente, nossos alunos, por menores que sejam, já nascem com conhecimentos suficientes sobre a tecnologia, deixando muitos adultos perplexos e admirados.

Muitos de nós fomos formados por professores no tempo do giz e do quadro-negro. À época, esses eram os grandes recursos didáticos existentes. Depois, começaram a aparecer outras novidades e tecnologias escolares. É de se esperar por novos recursos que surgirão num ritmo cada vez mais acelerado, como vem acontecendo. Que cenário promete o futuro para as escolas e universidades? É evidente que, tanto o professor quanto o estudante, precisam aproveitar todas as possibilidades que a tecnologia lhes oferece. O bom professor orienta seus alunos também nesse ponto e, assim, abre-lhes todas as oportunidades de aprendizagem. O que a didática deve, pois, considerar é como a utilização desses recursos pode reforçar a ação do professor em sala de aula. (JULIATTO, 2013, p. 145).

Inovar para o professor nem sempre é fácil, muitos estão atrelados ao método clássico e tradicional de ensino, alunos sentados enfileirados e o professor com um giz na mão e um quadro negro ao fundo, não que este método seja errado ou que não funcione, mas atualmente, a concorrência está muito grande e devemos perceber que o tradicionalismo já não é mais suficiente para se sobressair num mundo com tantas exigências.

Existe na atualidade diversos estudos sobre as variabilidades didáticas que auxiliam o professor a tornar a aula muito mais atraente e interativa ao olhar do aluno do que há cinquenta anos atrás. Dispomos por exemplo, de uma grande coletânea online de vídeos, os quais podem suprir praticamente todas as necessidades de um professor, apresentando-lhe uma outra visão sobre determinado problema. Ele pode usar estes vídeos para complementar sua aula, ou até mesmo para iniciar uma discussão sobre um determinado assunto. A múltipla observação de opiniões se tornou fundamental para que o aluno possa compreender e desenvolver um raciocínio crítico e lógico sobre os assuntos estudados. É papel fundamental do professor instigar estes interesses em seus alunos.

Outro ponto muito estudado e comentado hoje em dia são novos métodos de transmitir e fixar o conteúdo aos alunos. Temos, por exemplo, um novo método denominado *Flipped Learning* (Aula Invertida). Este método dá ao professor a capacidade de gerar conteúdo para que seus alunos possam estudar em casa ou em qualquer outro momento que não seja durante a aula e presencialmente possam discutir sobre o assunto, aproveitando muito mais o tempo da aula e fixando o assunto. Por meio deste método há também muito mais possibilidade da



problematização do assunto, e o aluno consegue compreender como é possível a utilização da matéria estudada em seu dia a dia.

Mas não adianta termos todas estas ferramentas maravilhosas nas escolas se não houver pessoas devidamente capacitadas para auxiliar os professores e mostrá-los as possibilidades de exploração destes recursos.

Profissionais para a Tecnologia Educacional estão sendo contratados nas escolas a fim de mediar o processo entre os professores e tecnologia. Estes profissionais tem um papel fundamental na inovação da metodologia, pois são eles que incentivam o professor a experimentar novos métodos de ensino e a descobrir as ferramentas disponíveis ao alcance da educação. Uma vez que o professor inicie um processo de qualificação metodológica, muito provavelmente ele jamais conseguirá voltar aos métodos tradicionais de ensino e frequentemente irá optar por utilizar estratégias inovadoras de ensino.

4. O iBook

Diante da pedagogia de projeto e da tecnologia apresentada, constatamos que o papel do professor é de constante reflexão. O educador deve elaborar um planejamento para desenvolver da melhor forma as competências e aprimorar as habilidades dos alunos. Na elaboração do planejamento faz-se necessário que o professor tenha em vista as possibilidades para efetivar a qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Como os recursos tecnológicos educacionais já fazem parte do cenário escolar, dentre eles: o ambiente da interação virtual, a sala de multimídia, a sala de vídeo e ferramentas como o safari fotográfico, adicionamos o Tablet como mais um instrumento a ser utilizado.

De acordo com Moran: “O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, se integram, se combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável.” (2008, p.9). Sendo assim, o papel do corpo docente é muito importante para que de fato aconteça esta ligação em que a tecnologia passa a ser um meio de aprendizagem, cuja finalidade é o desenvolvimento integral do indivíduo: físico, cognitivo, ético e social.

Foi nesta perspectiva que o Infantil 3D do Colégio Marista Pio XII de Ponta Grossa/Paraná, desenvolveu o “Projeto Tecnológico” Livro Infantil Digitalizado (iBook).

O projeto “O mundo da fantasia” surgiu ainda na fase de adaptação, nos momentos da roda de conversa quando se perguntava às crianças: Qual é o seu nome? Várias respondiam: Eu sou a Branca de Neve, eu sou a Chapeuzinho Vermelho, a partir disto demonstravam interesse em ouvir as histórias. Cada dia era feito um pedido para a professora contar uma história. Desta forma conversamos e surgiu a pergunta investigativa do projeto: O que é fantasia?

Durante o desenvolvimento do projeto exploramos ao máximo histórias infantis como: “Chapeuzinho Vermelho”, “A galinha ruiva”, “Os três porquinhos” e “A Branca de Neve”, evidenciando os conceitos presentes em cada uma delas. Valores como: amizade, companheirismo, justiça, solidariedade e também sensações como: alegria, medo, tristeza, entre outras, também foram trabalhadas.

Aproveitando esta oportunidade de motivar as crianças às novas experiências e aprendizagens, começamos nossas pesquisas e investigações.

Sendo o tablet um dos instrumentos usados como meio de aprendizagem, Caroline Serqueira, responsável pela tecnologia educacional do grupo Marista, nos lançou o desafio de aliar o conhecimento transmitido em sala de aula com a tecnologia, nos possibilitando assim uma formação específica na área para podermos criar um Projeto Tecnológico. Com este incentivo eu, Carla Carbonar, como professora, tive a iniciativa de trocar ideias com a Coordenadora Psicopedagógica Maria Cristina Starcke, sobre a criação de um blog. Refletimos que a ideia seria um diferencial, mas poderíamos inovar com a criação de um Livro Infantil Digitalizado. Definida a ferramenta de trabalho, o próximo passo foi um mapeamento de ideias de quais seriam os procedimentos adequados para atingir o objetivo. Planejou-se então os meios necessários para

a concretização, e tudo o que foi sugerido e pensado sofreu adaptações. Decidiu-se o como fazer, dentro dos limites já traçados, para que o idealizado se tornasse realidade.

Durante o processo surgiram inúmeras dúvidas:

- Como proceder ao construir um Projeto Tecnológico com crianças de 2 e 3 anos?
- Quais outras ferramentas tecnológicas posso utilizar na construção?
- Ao montar as histórias no iBook como deixá-las mais interativa?
- Será que a equipe do teatro, seria parceira nas gravações das crianças?

No decorrer do processo diversas vezes trocamos experiências, professora, coordenação e tecnologia educacional. Foi visível o interesse da TE (Tecnologia Educacional) ao receber o material da professora, que já na sequência começou a elaborar o design e as interatividades do iBook, participando efetivamente das filmagens, fotos e gravações de áudios.

Ao finalizar a primeira história, a mesma foi apresentada às crianças, as quais ficaram entusiasmadas em ver que elas também foram as protagonistas da história.

Frases como: “Sou eu que estou falando” e “Olha é o Filipe imitando o Lobo” demonstraram o interesse e a alegria das crianças na participação do projeto.

Cada proposta passou a ter uma intencionalidade voltada à tecnologia, por exemplo: as gravações realizadas no teatro, o uso do ambiente virtual na sala de aula, os vídeos projetados na lousa digital e no Apple TV, receitas relacionadas aos personagens da história no ateliê de degustação e a experiência de meio na Biblioteca Municipal Prof^o Bruno Enei.

Durante a construção do iBook obtivemos vários registros. Cada uma das observações das etapas das processos eram analisadas.

A articulação entre os registros obtidos (produzidos) e os resultados alcançados” (aprendizagem) gera o Relatório Reflexivo, que atende tanto as professoras quanto as famílias”, permite a professora a revisão do que foi ensinado e como se concretizou, podendo retomar a aprendizagem, se necessário. Os registros manifestam os saberes, os conteúdos, as atitudes, os valores e as linguagens desenvolvidas.” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 182) desta forma se faz necessário os registros como instrumentos de comunicação e de encontro, porque possui a relação entre família-escola-criança na ciranda viva que é o aprender.

5. Conclusão

Durante o processo de elaboração do iBook criamos diversas experiências com os alunos, as quais tornaram enriquecedor todo o processo ensino-aprendizagem.

A nova onda de informação digital vem influenciando não apenas a cultura midiática, mas também o ensino. Percebe-se que os meios de comunicação utilizam esses veículos cada vez com maior frequência. E também que sua utilização vai conquistando a sala de aula pelas facilidades que traz para professores e alunos. Entretanto, a grande diferença é os alunos, que há algumas décadas não utilizavam esses meios digitais, hoje, trazerem-nos para a escola, não se separaram deles, utilizando-os continuamente a ponto de se tornarem tecnodependentes. (JULIATTO, 2013, p. 148).

Percebemos então que por meio da tecnologia, a aprendizagem foi intencional e aconteceu de forma dinâmica, alcançando vários objetivos, tais como: a interação entre os pares, a vivência de cenas dramáticas para fotos e vídeos, inibição, protagonismo infantil, ampliação da oralidade, criatividade, linguagem musical, narração da história, incorporação de papéis e personagens.



as tecnologias da informação e comunicação, e mais especificamente as novas tecnologias multimídia e a Internet, apresentam-se como instrumentos poderosos para promover a aprendizagem, tanto de um ponto de vista quantitativo como qualitativo. Por um lado, estas tecnologias tornam possível, por meio da supressão das barreiras espaciais e temporais, que mais pessoas tenham acesso à formação e a educação. Por outro, graças às tecnologias multimídia e à Internet, novos recursos e possibilidades educacionais estão disponíveis. (COLL; MONEREO, 2010, p. 68).

Conforme Coll, percebemos as possibilidades da tecnologia e seus resultados. Mas somos cientes de que a construção do conhecimento também poderia ser ressaltada na soma do protagonismo infantil. No livro que produzimos, percebemos a diversidade de questionamentos por parte dos alunos. Eles interpretavam personagens de histórias infantis e queriam a todo momento ver os resultados.

Por se tratarem de crianças de 2 e 3 anos, o impacto da produção do livro trouxe um grande desenvolvimento das atividades cognitivas desses alunos. A todo momento eram incitados e repetir frases dos personagens de histórias infantis e também a atuar como os mesmos. Os vídeos e imagens produzidas foram repetidas diversas vezes até se chegar ao resultado esperado. Todo esse processo auxiliou a desenvolver nos alunos uma habilidade maior de se comunicar, interagir e reagir a diversas situações do cotidiano.

Pôde-se perceber que muitos alunos tímidos e retraídos acabaram se soltando e desenvolvendo a fala e a interpretação durante os meses de produção do livro digital.

Ao final da produção os alunos puderam ver, na íntegra, todo o trabalho ao toque de seus dedos. Percebeu-se que naturalmente eles agiam de forma a “virar as páginas” do livro com o simples fato de arrastar na tela do iPad utilizando os dedos. Esse conhecimento adquirido pelos alunos foi resultante da observação dos mesmos quando eram filmados e fotografados, onde eles viam as pessoas manusearem os equipamentos da mesma forma que eles iriam utilizar posteriormente.

Ao finalizar o Projeto do Livro Infantil Digitalizado (iBook) constatamos que o tablet é um meio eficaz para aguçar o interesse das crianças garantindo uma aprendizagem significativa. Ressaltamos a importância da iniciativa, a criatividade, o comprometimento do professor no decorrer do Projeto Tecnológico, somados ao trabalho em equipe e ao apoio da coordenação pedagógica e da direção educacional na realização de projeto tecnológico inovador.

7. Referências

FIORINA, C. Do físico para o virtual (virtualização). **Do fixo para o móvel (mobilidade). Do massivo para o individual (personalização)**. In: CADERNO Marista de Tecnologia Educacional. Brasília: UMBRASIL, 2011. v.1, p.9-13.

MOSCHETO, M. D.; CHIQUITO, R. S. (Org.) **Projeto Marista para Educação Infantil. São Paulo: FTD, 2007**. (Currículo em movimento, v. 2).

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba: Champagnat, 2013.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLL; César; MONEREO, Carles (Col.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Espaços de intervenção e acompanhamento da coordenação pedagógica: Assessoria pedagógica compartilhada

Camila da Silva Fabis*
Adriana Justin Cerveira Kampff**
Leia Raquel Almeida***

Resumo

O projeto de Assessoria Pedagógica Compartilhada apresentado neste artigo ocorre no Colégio Marista Rosário, unidade da Rede de Colégios Maristas da Província Marista do Rio Grande do Sul (PMRS). A escola, juntamente com os demais colégios da rede, assumiu nos últimos cinco anos a implementação do Projeto Educativo do Brasil Marista, bem como das Matrizes Curriculares do Brasil Marista (MCBM), amparadas nas Diretrizes Nacionais. As MCBM sistematizam os componentes curriculares nas grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e constituem-se em referenciais para a ação docente. Para acompanhar e dinamizar a reestruturação curricular, uma importante estratégia foi encaminhada, em outubro de 2014: o início do projeto piloto de Assessoria por Área de Conhecimento, realizada por professores do quadro docente. O grande objetivo de estabelecer assessorias internas foi compartilhar a liderança do movimento de reestruturação curricular com os docentes. Cada professor/assessor, tendo o domínio dos conhecimentos específicos do seu componente curricular, foi desafiado a ampliar seu olhar para a área, liderando o planejamento coletivo. É atribuição deles, em consonância com as coordenações pedagógicas, subsidiar conceitualmente os professores nas suas respectivas áreas do conhecimento, garantindo os pressupostos estabelecidos pelas MCBM. As Coordenações Pedagógicas, neste projeto, atuam a partir do olhar de Vasconcellos (2006) que discute a função da Supervisão Escolar sobre três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. O papel das Coordenações Pedagógicas, então, é subsidiar conceitualmente os docentes, em especial, os Assessores de Área, para que se tornem novas lideranças, além de organizar procedimentos de sistematização e acompanhamento para a realização do projeto. Os pilares deste projeto se preocuparam com o perfil dos assessores; os saberes construídos ao longo de suas trajetórias formativas; a relação estabelecida entre eles e os demais professores no trabalho; os artefatos construídos no grupo de discussão da área do conhecimento e a escolha pela metodologia das sequências didáticas. Assim, um total de 260 horas foram investidas no projeto piloto do Ensino Médio em 2014 e que neste ano acontece nos Anos Finais de forma concomitante e conjunta. Os resultados deste projeto, que serão apresentados no corpo do artigo, reúnem novas práticas e olhares: por parte dos professores, que ressignificam suas práticas em partilha com os colegas de área e novas formas de mediação em sala de aula; por parte dos estudantes, que relatam perceber o diálogo e as relações entre os componentes de cada área, expandindo sentidos e promovendo aprendizagens mais contextualizadas.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, gestão compartilhada, assessoria pedagógica.

*Vice-Diretora Educacional do Colégio Marista Rosário. Doutora em Informática da Educação.

**Coordenadora Pedagógica de Ensino Médio no Colégio Marista Rosário. Mestre em Educação, Especialista em Supervisão e Gestão Escolar.

***Coordenadora Pedagógica de Anos Finais no Colégio Marista Rosário. Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar.



1. Introdução

Os cenários contemporâneos tem apresentado significativas mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas que refletem também na educação nos desafiando, como educadores, a problematizarmos nossas práticas nesta área, a medida que novos desafios vão surgindo. Nesse momento atual fica cada vez mais clara a necessidade de olhar os conhecimentos como formas provisórias de saber, como produto da cultura e da história, em que fica evidente a existência de inúmeras verdades e não de uma única. Para dar conta destes cenários, os contextos escolares vêm sendo repensados através das propostas pedagógicas que incluem as concepções de gestão, modo de fazer docente e de todo o currículo que visam produzir formas diferenciadas de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento, problematizando os modos instituintes e vigentes de ser e existir no mundo.

As escolas maristas, em consonância com o planejamento da Rede Marista de Colégios, assumiu nos últimos cinco anos a implementação do Projeto Educativo do Brasil Marista, bem como das Matrizes Curriculares do Brasil Marista (MCBM), amparadas nas Diretrizes Nacionais, como forma de responder aos apelos sociais de mudanças.

“No contexto desta Missão, o Projeto estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico, dinâmico. Constitui-se em um lócus coletivo gerador de políticas e práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais. Assim, subsidia a comunidade educativa no alinhamento de conceitos, intencionalidades e demais aspectos presentes nas escolas maristas, de modo a garantir os princípios e valores institucionais na ação pedagógico-pastoral.(PEBM, 2010, p. 15)

Toda ação dentro da escola marista é educativa e pastoral, e de alguma forma, significa uma resposta à missão, traduzida no Colégio Marista Rosário como: “educar crianças e jovens, comprometidos com o mundo justo e fraterno, promovendo formação integral de excelência, à luz do Carisma Marista”. Missão revestida de um significado ainda mais profundo, pois a inspiração está no fundador Marcelino Champagnat e naquilo que ele acreditava e que o mobilizava. Nesta abordagem, o currículo também é ampliado e percebido com interface pedagógico-pastoral que mobiliza todos os sujeitos da educação a refletirem sobre a construção da sua própria identidade, como expressão e forma de ver e estar no mundo. O currículo deixa de ser visto apenas como conteúdo:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2004, p.16).

Este currículo, entendido como potencializador dos princípios institucionais, é realizado por pessoas atuantes, que constroem, produzem e transformam identidades e subjetividades. Neste envolvimento é que o currículo das escolas maristas se estrutura, por meio da mobilização de áreas do conhecimento, “seus componentes curriculares em redes de conhecimento, saberes, valores, aprendizagens e sujeitos da educação, das aulas e da escola” (PEBM, 2010, p.81).

A concepção de currículo está sistematizada no Projeto Educativo do Brasil Marista que,

na sua constituição prevê uma importante dimensão operacional que articula práticas educativas e práticas de gestão educacional com as concepções teóricas assumidas. Esta dimensão operacional se materializa na organização da dinâmica da escola e do currículo retratada nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, que foram construídas e organizadas, intencionalmente, para a superação da fragmentação, criticando a disciplinaridade, propondo um novo arranjo curricular, um diálogo e um convívio entre os componentes curriculares na composição de áreas do conhecimento (IDEM, 2010).

Para dinamizar e dar conta deste desafio é que o Projeto Piloto de Assessoria de Área surge como pilar de desdobramento de um currículo com múltiplos atores e protagonistas, num processo de Gestão compartilhada.

2. Assessoria Pedagógica Compartilhada

A Educação Marista configurada dentro da escola, por meio dos arranjos curriculares previstos nas MCBM, sistematizam seus componentes curriculares em grandes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática) e constituem-se como referenciais para a ação docente que se abre para uma prática pedagógica partilhada e coletiva.

Muitas estratégias foram sendo articuladas pelos Gestores das escolas, para que o planejamento almejado para os próximos anos pudessem se efetivar. Atualmente o Colégio Marista Rosário conta com um corpo docente de aproximadamente de 120 professores, 2.700 estudantes e 20 Gestores que fazem parte da Equipe Diretiva, somando-se a um número aproximado de 210 funcionários técnico-administrativos. Diante deste cenário os desafios para uma concepção pedagógica-pastoral comum é constante, requerendo intencionalidade em cada ação e decisão realizada.

O Serviço de Coordenação Pedagógica de Anos Finais e Ensino Médio conjuntamente com a Vice-Direção Educacional da escola criou o projeto piloto de Assessoria de Área, para acompanhar e dinamizar este novo momento de reestruturação curricular. Em outubro de 2014: o projeto foi iniciado por Área do Conhecimento, com professores do corpo docente que foram convidados a realizar esta ação de assessoria.

Um dos grandes objetivos de estabelecer esta assessoria interna foi compartilhar a liderança do movimento de reestruturação curricular com os docentes. Cada professor/assessor, tendo o domínio dos conhecimentos específicos do seu componente curricular, foi desafiado a ampliar seu olhar para a área, liderando o planejamento coletivo. É atribuição deles, em consonância com as coordenações pedagógicas, subsidiar conceitualmente os professores nas suas respectivas áreas do conhecimento, garantindo os pressupostos estabelecidos pelas MCBM.

Entre as principais atribuições dos Assessores estão as seguintes ações:

- Assessorar a implementação dos projetos estratégicos da escola relacionados ao Currículo.
- Subsidiar conceitualmente nas áreas do conhecimento os professores e as coordenações pedagógicas.
- Colaborar com a formação continuada dos docentes da área e destes com os demais segmentos da escola.
- Sugerir e atualizar-se com materiais e referenciais teóricos que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem de sua área de conhecimento.
- Sugerir aos coordenadores pedagógicos e professores práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos possíveis.
- Promover e acompanhar atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas de conhecimento.
- Assegurar, conjuntamente com os coordenadores pedagógicos, a articulação vertical e horizontal dos conteúdos nucleares por meio de projetos interdisciplinares e sequên-



cias didáticas.

- h) Acompanhar o resultado da área nas avaliações externas, bem como propor intervenção pedagógica junto à Área do Conhecimento, mediante solicitação da Coordenação Pedagógica.
- i) Conduzir e liderar as reuniões pedagógicas de área do conhecimento, a partir de um planejamento prévio com a coordenação pedagógica.

Na construção de todo este novo escopo de mediação dos planejamentos pedagógicos, em que as propostas coletivas imperam sobre as propostas individuais, muitas complexidades e nuances no processo precisam ser observadas, para que de fato o currículo por área do conhecimento possa acontecer.

O planejamento define um mapa para os sujeitos se situarem e, a partir deste mapa, percorrerem uma trajetória de construção de conhecimentos, saberes, valores e identidades. (PEBM, 2010, p.83)

A identidade e a função do docente vão tomando um outro sentido neste contexto, e de igual maneira, a figura e o fazer da Coordenação Pedagógica neste movimento de Restruturação Curricular, também adquire novos rumos e sentidos.

Vasconcellos (2010) nos ajuda a compreender a origem da função da Coordenação Pedagógica:

Muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao “controle”. Embora tenhamos no Brasil rastros da função supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas e sua Ratio Studiorum, o modelo de supervisão que terá maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que surgiu no século XVIII como “Inspeção Escolar”, no bojo do processo de industrialização (p.99).

A história desta função nasce na escola Moderna, com o objetivo de controlar e supervisionar o trabalho docente de acordo com entendimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem daquela época.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico (VASCONCELLOS, 2010, p. 99)

Enquanto gestoras, também protagonistas deste processo, temos o desafio de tencionar a “invenção” desta função, nascida em uma época histórica para o propósito daquele tempo, tornando consciente e passível de crítica a própria prática. Nos caberia questionar sobre qual propósito nossa prática se alicerça neste tempo.

A função da Coordenação Pedagógica e a identidade deste papel vêm se transformando desde a sua origem, pelas próprias conjunturas sociais e culturais do nosso tempo

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (STUART HALL, 2006, p.3)

Stuart Hall (2006) nos ajuda a compreender que o entendimento do conceito de identidade na pós-modernidade ganha novas lentes. A identidade do Coordenador, no contexto de seu surgimento para o contexto atual se modifica, porque se reconstrói temporalmente e historicamente. Vasconcellos (2010) ainda reitera que a mudança do conceito de Supervisão Escolar para Coordenação Pedagógica, se legitima para mudança da prática em si na escola. A Coordenação de processos pressupõe uma liderança ativa e não supervisora, apostando na autonomia e na responsabilização do docente no seu fazer. O que pressupõe um trabalho que confia e delega, para então assegurar uma Gestão realmente compartilhada. “Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores” (VASCONCELLOS, 2010, p.109).

Desdobradas as concepções que amparam o fazer da Coordenação Pedagógica neste processo, ainda destacamos três dimensões apontadas por Vasconcellos (2010), que nos auxiliam a ancorar as nossas práticas nesta função de Gestão. São estas as dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais.

No que se refere à dimensão conceitual, o papel da Coordenação Pedagógica deve estar alicerçado em uma dimensão epistemológica, para que, tendo clareza de sua função, possa então subsidiar conceitualmente as práticas pedagógicas dos docentes. O desafio é aproximar tais práticas – acerca dos processos de ensino e aprendizagem – cujos pressupostos encontram-se no Projeto Político Pedagógico do Colégio, neste caso, o Projeto Educativo do Brasil Marista.

Em termos procedimentais, há uma função de Coordenação que orienta e sistematiza processos pedagógicos, dando sustentação para o funcionamento do cotidiano escolar, como elaboração de pautas e planos de ação, organização de reuniões, definição de projetos, sequências didáticas e planejamento de modo geral no todo da escola. No projeto de Assessoria de Área, como exercício de gestão compartilhada, o enfoque inicial foi de estruturar as intencionalidades, os processos, as metas almejadas e a organização didática e metodológica a serem utilizadas. Estes procedimentos também são parte importante para a garantia da integralidade do processo.

O papel da Coordenação Pedagógica, na visão de Vasconcellos (2010), vai além: ele coloca a necessidade de uma dimensão atitudinal, que se compõe pela escuta atenta e a empatia, possibilitando um trabalho lado a lado com o docente, por meio da partilha da prática pedagógica.

O Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) corrobora neste sentido, traçando o perfil deste profissional:

Ser gestor marista requer competência técnica relativa aos processos educacionais e administrativos, habilidade no trato interpessoal, eficácia comunicacional, capacidade de negociação e de trabalho em equipe. Exige-se ainda competência para proposições, tomada de decisões estratégicas, gestão de projetos, solução de problemas, implementação de inovações e monitoramentos de rotina (p.77)

Neste mesmo prisma, o direcionamento e a liderança neste processo são imprescindíveis, cabendo à Coordenação Pedagógica oportunizar espaços para o surgimento de novas lideranças



ças numa perspectiva de gestão compartilhada:

A gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na, e, para a comunidade educativa. (PEBM, 2010, p.71)

Imbuídas destes conceitos é que o desenho do projeto piloto ficou a cargo da Gestão Pedagógica que lidera este processo por meio de pilares que o estruturam.

3. Projeto de Assessoria de Área

O projeto de Assessoria por Área de Conhecimento foi criado para acompanhar e dinamizar a reestruturação curricular. O grande objetivo de estabelecer assessorias internas foi compartilhar a liderança do movimento de reestruturação curricular com os docentes. É atribuição deles, em consonância com as Coordenações Pedagógicas, subsidiar conceitualmente os professores nas suas respectivas áreas do conhecimento, garantindo os pressupostos estabelecidos pelas MCBM.

Em outro registro teórico, Hopkins (2006), apresenta possibilidades sobre as mudanças de currículo em movimentos de implementação. Num enfoque adaptativo, que leva em consideração a escola individual e seu contexto local, os autores desta perspectiva demonstram uma preocupação com o ambiente em que as mudanças irão acontecer. Hopkins (2006) utiliza-se do modelo de Skilbeck (1984) que apresenta cinco etapas que podem auxiliar no desdobramento do currículo adaptativo: “análise situacional; formulação de metas; construção de programa; interpretação e implementação; monitoramento, avaliação de feedback e reconstrução”.

Foi a partir destes registros que estruturamos nossos projetos de assessoria de área. Assim, para reestruturar o currículo foi importante retomar os conceitos de todos os documentos que embasam nosso fazer pedagógico por meio da análise do contexto, formulando ações e metas para garantir a apropriação conceitual e metodológica, suporte para a reestruturação. Este processo está sendo avaliado constantemente através de estratégias de acompanhamento e avaliação que permitem mudanças no percurso, quando necessário.

Delineando o processo em etapas, primeiramente, aconteceu a construção das atribuições dos Assessores, seu fazer e prática, o perfil de liderança e o escopo que daria sustentação a todo o corpo do projeto. A definição da carga horária, cronograma de reuniões de planejamento semanais fixas com o grupo e todos os insumos foram acordados.

Após o convite aos docentes¹, a aceitação e a apresentação das atribuições a cada um dos docentes, uma primeira reunião foi realizada para que o desenho do projeto pudesse ser elaborado de forma democrática a participativa. O sentimento de pertença tão necessário nestes processos, só seria efetivo com a construção coletiva e partilhada. O foco inicial foi a Identidade do Grupo de Assessores, e posteriormente, suas funções como mediadores da construção de uma Identidade de Área, junto com seus grupos agregando a diversidade e similaridades dos componentes curriculares da mesma área do conhecimento. Esse movimento envolveu cerca de 80 docentes distribuídos conforme quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição de professores por componente/área

Área do Conhecimento	Ciências da Natureza		Ciências Humanas		Linguagens		Matemática	
	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF
Nº de Professores por área	15	4	11	7	20	15	4	3
Nº de Componentes Curriculares	3	1	5	4	7	5	1	1
Componentes Curriculares	EM: Biologia Física Química EF: Ciências		EF e EM: Ensino Religioso Filosofia Geografia História EM: Sociologia		EM: Arte, Educação Física, Línguas: Portuguesa, Inglesa, Espanhola. Literatura, Produção Textual.		EM e EF: Matemática	
Nº de Assessores por Área	EM: 2 EF: 1		EM:1 EF:1		EM:1 EF:1		EM e EF: 1	

EF= Ensino Fundamental – Anos Finais EM = Ensino Médio

Posteriormente, o foco do projeto foi direcionar o trabalho a partir da temporalidade existente. Um cronograma de reuniões de Assessores juntamente com a área foi desenhado, com ações para cada um dos encontros buscando consolidar a reestruturação curricular.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista são desenhadas por área, mas preservam especificidades dos componentes curriculares. Elas articulam Objeto de Estudo dos componentes, Macrocompetências (Acadêmica, Tecnológica, Ético- Estética Política), Eixos Estruturantes e Conteúdos Nucleares. Estes conteúdos são abertos e compreendidos como meio para o desenvolvimento das Competências.

A fim de estruturar um olhar de área, a primeira reunião de Assessores com os professores se preocupou em partir de uma identidade para cada área. As ideias norteadoras caminharam em torno de questões como: O que nos constitui como área do conhecimento? O que nos identifica?

Segundo Haal (2006) “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias” (p.2). Identidades que são definidas historicamente e não biologicamente.

Seguido dos momentos de sensibilização e de formação como grupo de área, os professores se debruçaram sobre seus planos de trabalho e desdobraram os conteúdos nucleares de cada componente em um plano por área do conhecimento, como mais um exercício para se enxergarem por meio de conhecimento afins que se conectam.

O Projeto Educativo do Brasil Marista “opta por um currículo compartilhado integrando conhecimentos e saberes (CME, 2015, p.15).” Para dinamizar este currículo na pluridocência, nos segmentos de Anos Finais e Ensino Médio no Colégio Marista Rosário, a metodologia escolhida foram as Sequências Didáticas, sendo este o braço metodológico que sustenta as intencionalidades didático-metodológicas do projeto de Assessoria de Área.

A Sequência Didática Pluridisciplinar é uma metodologia que desenvolve situações didáticas articuladas dentro de uma área do conhecimento promovendo o diálogo pluridisciplinar, preferencialmente entre todos os componentes da área do conhecimento (CME, 2015, p.15).

¹ Importante registrar que a escolha dos Assessores não é fixa e permanente, podendo esta função de liderança circular entre os demais membros do grupo, no decorrer do processo.



A metodologia da Sequência Didática compreende os seguintes passos (CME, 2015, p. 15):

1. elaboração da Rede de conceitos;
2. mapeamento de conceitos;
3. escolha dos temas;
4. construção da situação-problema;
5. contextualização;
6. aplicação de conceitos;
7. sistematização e argumentação.

Na etapa da elaboração das redes de conhecimentos foram realizados momentos formativos, junto ao corpo docente, promovidos pela Gerência Educacional da Província Marista do Rio Grande do Sul. Redes que, enquanto etapa da metodologia, promovem um olhar para os saberes de cada componente, permitindo a aproximação e conexão dos saberes. Esta visão do todo, que traz sentido aos saberes, é um dos movimentos de convergência que um currículo por área almeja realizar.

Este projeto e estas ações tinha como pressuposto inicial dar corpo às ações de reestruturação curricular que envolve muitos atores, e que em nosso entendimento, não poderia estar a cargo somente da Gestão Pedagógica, sendo necessário um olhar de Gestão técnica compartilhada.

Esse olhar nasce do encontro entre a Coordenação Pedagógica e o professor/assessor, partindo do ofício de cada um dos envolvidos, preservando as especificidades que envolvem as atribuições de cada função. O ofício docente na perspectiva da educação marista prevê a articulação de “conhecimentos e experiências construídas em sua formação inicial, em sua formação continuada e no exercício da docência” (PEBM, 2010, p. 75).

3.1 Trajetórias Formativas

Ao delinear o percurso deste processo de reestruturação por meio de Assessorias de Área, é necessário levar em conta os percursos formativos vividos pelos docentes até então dentro da escola. No currículo pluridocente de Anos Finais e Ensino Médio, os profissionais contratados trazem no bojo de sua formação licenciaturas específicas, tecnicamente centradas no componente curricular de formação. A visão de área ainda é muito pouco explorada pela academia, tornando o currículo por área ainda mais desafiador para todos os envolvidos nesta proposta.

Compreendemos, como Sacristán (2013, p.499) que:

O professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é que tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo. Se os professores recebem esta oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino.

Seguindo nesta perspectiva, para intervir no currículo, os professores precisam se apropriar e adquirir conhecimentos e estratégias específicas, investindo na pesquisa em torno, por exemplo, das novas metodologias, avaliação e nos demais processos que precisam ser discutidos, refletidos e propostos (SACRISTÁN, 2013).

Metodologia e avaliação são pontos-chaves que são revisitados e reorganizados à luz da proposta das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, citada neste trabalho. Introduzem novas abordagens presentes nos elementos constitutivos das Matrizes, como conteúdos nucleares, macrocompetências que trazem consigo conceitos que dinamizam constantemente o currículo, inclusive retomando e significando as demais práticas pedagógicas.

Os professores, como assessores e numa perspectiva de gestão compartilhada, se apropriam do processo mediante a interação e a colaboração entre a coordenação pedagógica, demais gestores e professores. Tornam-se eles, importantes agentes da reestruturação curricular, na medida em que investem na apropriação dos conceitos necessários na reestruturação, compartilhando saberes.

Conforme Tardif (2014), o saber dos professores é o saber construído por eles e está relacionado com sua própria identidade, com a sua história de vida e as experiências que a compõem. Enquanto profissionais também reconstróem saberes a partir das relações que estabelecem com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Tais saberes estão intimamente relacionados ao trabalho docente, porque é nele que são refletidas as opções ideológicas, os marcadores teóricos que embasaram a formação, o itinerário das escolhas que cada professor fez e faz durante sua prática.

Na construção do projeto de assessoria, nenhuma escolha é neutra, estamos imbricados por nossas concepções e entendimentos sobre os jeitos de fazer a educação. O perfil do professor/assessor, também se estruturou a partir das trajetórias formativas destes docentes e pelo modo como estes conseguem transitar entre teorias, que balizam nossas práticas, registradas nos documentos que nos orientam, inclusive criticando-as e propondo releituras em forma de contribuição.

Os saberes não provêm de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional constituindo a pessoa como educador e como educadora. É a partir dos seus saberes que o professor desenvolve sua identificação e se posiciona.

As competências do professor na medida que se trata mesmo de competências profissionais estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2014, p. 223)

É a partir das competências desenvolvidas por ele que o professor demonstra suas limitações e suas facilidades, suas tensões e suas buscas. Os professores são desafiados e assumem o papel de intervir no currículo a partir do seu envolvimento e engajamento no processo da reestruturação curricular. Nesta perspectiva, se envolvem com os efeitos da ação de ensinar, discutem a problemática da avaliação, procuram iniciativas metodológicas que respondam às concepções de educação e de currículo que se tem. Assumem papel de liderança, valorizando e preservando todos os demais membros da gestão, compreendendo o papel de cada um desses atores neste movimento de reestruturação. Além disso, como assessores e docentes, promovem trocas significativas de experiências e práticas entre pares na construção de novos modelos, de novas formas de ensinar.

4. Experiências do percurso

Consolidando a experiência do projeto de assessoria de área, sistematizamos o planejamento através de encontros semanais de 4 horas entre Assessores e Coordenação Pedagógica e reuniões semanais com corpo docente de 2 horas nos Anos Finais e Ensino Médio. Para dar conta de uma metodologia que prevê a convergência de conhecimentos disciplinares numa abordagem de área, os encontros sistemáticos são fundamentais para a garantia das ações coletivas.

A metodologia da sequência didática, segundo o Projeto Educativo:

“[...] estabelece conexão entre processos. Compreende o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um conjunto de atividades”



des ligadas entre si, garantindo a organicidade do processo de ensino-aprendizagem e gerando produções coletivas individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros. (PEBM, 2010, p.84)

Esta metodologia visa dinamizar o currículo por área, prevendo a seleção de competências, escolha de temas, construção de situação-problema, entre outras etapas que visam desenvolver nos estudantes importantes habilidades e competências. O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, a partir de sua Matriz de Referência (2009), está embasado em cinco eixos cognitivos: dominar linguagens; capacidade de compreender fenômenos, capacidade de enfrentar situações e problemas; capacidade de construir argumentação e capacidade de elaborar propostas de intervenção na realidade. Sendo este conjunto parte do compromisso que, enquanto escola, temos que desenvolver e considerar na implementação de um novo currículo, colocando o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Esta engrenagem de processos carrega a intencionalidade de tornar estes conhecimentos relevantes e aplicáveis à realidade para os jovens da escola Marista. A reestruturação tem o estudante como parte principal da materialização do currículo em todas as suas dimensões, à medida que oportuniza experiências diferenciadas de aprendizagem, para o olhar em rede, interconectado, pluri e interdisciplinar que rompe com o paradigma da fragmentação e do isolamento de disciplinas. Todas estas ações permitem que autorias sejam descobertas por meio de iniciativas pedagógicas e científicas que contemplem as categorias de competências descritas na Matriz: Acadêmica, Ético-estética, Tecnológica e Política, que se desdobram em cada componente curricular, conforme suas especificidades. O conceito de competência neste referencial é entendido como:

“capacidade de construir e mobilizar diversos recursos para interagir e intervir em situações complexas de modo a resolver problemas e alcançar objetivos derivados de projetos pessoais e coletivos. Competência é um conceito integrador, que mobiliza – em múltiplas realidades e contexto – estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, valores, linguagens, habilidades, entre outros (MCBM, 2014, p.35).

Percebemos que as diversas iniciativas de produção de conhecimento propostas pela opção metodológica têm como pano de fundo e intencionalidade primeira o desenvolvimento de competências previamente selecionadas.

Como fonte de resultados e impressões deste processo, cuja avaliação é contínua e permanente, podemos perceber mudanças visíveis refletidas nos diferentes artefatos produzidos por estudantes, docentes e gestores.

Por parte dos estudantes, temos produções de vídeos, mapas conceituais, portfólios e demais registros que demonstram uma compreensão na articulação dos saberes por área, ao mesmo tempo que explicita o desenvolvimento de habilidades e competências previstas no programa proposto.

Por parte dos docentes/assessores, percebemos um alargamento da visão do todo, uma resignificação no sentido do currículo e dos processos de gestão na escola marista. Nesta perspectiva de gestão compartilhada, demonstram implicação com o processo por meio da corresponsabilidade e da função de liderança junto aos demais professores. O corpo docente, de modo geral, vem demonstrando a necessidade de realizar rupturas, compreendendo que existe uma multiplicidade de fatores que precisam ser considerados: as suas trajetórias de formação, a dimensão histórica e **cultural da educação, a mudança dos espaçotempos² contemporâneos de educação.**

² Espaçotempo é a expressão usada no Projeto para caracterizar a escola marista, conforme explicado adiante, no capítulo 3, item 3.3, subitem 3.3.3: “A escola é compreendida como *espaçotempo*, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos,

O professor de Ciência da Natureza – representado aqui por professor B - após uma experiência de sala de aula, registrou seu “Diário de bordo”, como assim intitulou por e-mail para os colegas e Coordenação Pedagógica:

“Em primeiro lugar, debrucei-me sobre a competência: Compreensão do conhecimento científico-tecnológico como produção humana, inserido no contexto sócio-histórico e cultural. Essa reflexão fez eu perceber que eu necessitava de um objetivo anterior ao conteúdo. Então tracei o seguinte objetivo: Compreender a diferença entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. O próximo passo da linha de pensamento seria o de encontrar um problema instigante aos alunos, que, por experiência de sala de aula, não seria de simples resposta, e ainda pudesse ser desenvolvido em dois períodos utilizando um conteúdo nuclear previsto com uma abordagem que não se afastasse do tema, origens³.”

Professor B - Ciências da Natureza

Seu depoimento nos auxilia a perceber a condução embasada na metodologia da Sequência Didática e na seleção de habilidades e competências da área do conhecimento de Ciências da Natureza. Fica evidente, na fala do docente, a intencionalidade subjacente nas escolhas das propostas selecionadas, que permeiam conceitos do componente e da área previstas nas MCBM.

Elencamos excertos do e-mail enviado pelo professor B, utilizado como fonte de análise do movimento de reestruturação curricular, que nos auxilia a perceber concepções se modificando, reflexões sobre as ações pedagógicas de mediação por parte do professor, que fica ainda mais claro na frase conclusiva do e-mail:

“Me senti mediador... é preciso ter a mente livre”.

Professor B - Ciências da Natureza

Enquanto Gestão Pedagógica neste processo, podemos evidenciar a potencialização da aprendizagem coletiva, proporcionada por momentos de estudo e trocas significativas entre professores e coordenação. Neste processo conjunto de reestruturação curricular, as inquietações e solicitações de auxílio do professor aos seus pares e lideranças tornaram-se mais frequentes. A Coordenação Pedagógica tem investido em estratégias diferenciadas de acompanhamento e monitoramento do processo, como as reuniões sistemáticas com os Assessores de Área para fins de estudo e planejamento; as fichas de acompanhamento dos processos de sequências didáticas; a elaboração de oficinas de situação-problema para verificar os elementos constitutivos na construção do conhecimento, incluindo a abrangência e a interface pedagógico-pastoral. É importante dizer que a Coordenação Pedagógica lidera esse processo, em consonância com os demais serviços como Coordenação de Pastoral; Orientação Educacional; Coordenação de Turno.

5. Considerações enquanto continuidades do percurso

Nosso jeito de realizar a implementação das MCBM, por meio da reestruturação curricular, implicou na **identificação e empoderamento de lideranças** que assumiram ações compartilhadas numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista”. (P26)

³ Origens foi o tema escolhido para a sequência didática de Ciências da Natureza do 1º ano – EM, que concatenava os componentes de: Biologia, Física e Química trazendo uma convergência comum entre os componentes para a área. A partir dos conteúdos nucleares do 1º trimestre desta série/ano, esta partilha de ação em sala de aula, enviada pelo professor por e-mail aos colegas de área e à Coordenação Pedagógica, foi uma das ações que nos mostrou as grandes possibilidades deste movimento de reestruturação por área do conhecimento.



lhadas. Esse movimento resultou em equipes mais dinâmicas e protagonistas, que se ancoram em práticas coletivas por área, ensaiando um novo jeito de realizar o currículo com toda a complexidade que isto imprime. Tudo isso reflete nos pressupostos da gestão compartilhada.

A gestão estratégica e compartilhada do projeto implica a vivência da reflexão crítica, coletiva e continuada, ou seja, uma atitude permanente de avaliação das políticas e práticas institucionais, considerando o dinamismo do contexto contemporâneo. Tal vivência, estreitamente ligada ao planejamento e desenvolvimento do currículo, tende a capacitar gradativamente os profissionais como autogestores do seu processo de formação continuada. (PEMB, 2010, p. 99)

O processo de reestruturação tem implicado num processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento do conjunto de profissionais da escola, de forma individual e coletiva. De alguma forma, todos estão envolvidos por contribuírem com suas especificidades da trama curricular e por isso, estão envolvidos com a reestruturação. Citamos aqui, o Curso de Especialização da Gestão Curricular Marista promovido pela PUCRS que conta com a participação de 15 gestores do Colégio Marista Rosário que demonstraram querer se apropriar dos pressupostos teóricos que embasam o fazer pedagógico da escola marista dentro de um contexto contemporâneo.

A participação em outros cursos de atualização e de capacitação, bem como a apresentação dos professores em congressos com a temática vivenciada por eles também já é uma realidade e, ao mesmo tempo, serve como estímulo incentivando outras experiências que merecem ser registradas.

Sob o prisma da reestruturação curricular, as reuniões pedagógicas tomam novo formato, incluindo um espaço privilegiado de formação, desenvolvendo temas relevantes e tendo a participação de todos os professores e demais gestores de cada segmento. A continuidade prevê uma melhor sistematização para legitimar esses encontros como espaço formativo.

Entre as partilhas e construções coletivas percebemos a intencionalidade e as inúmeras possibilidades que a convergência sobre temas comuns de estudo permitem operar, promovendo um olhar diferenciado sobre as competências que devem ser intencionalmente desenvolvidas por todos os componentes de uma determinada área.

Como pistas de continuidade, entendemos que muitas iniciativas no campo da avaliação já aconteceram, aludindo aos portfólios, vídeos e outros registros, formas significativas de sistematização das aprendizagens construídas. Porém, a elaboração de instrumentos avaliativos individuais por área do conhecimento que hoje não é uma realidade, se apresenta com um importante passo metodológico que está sendo discutido para ser implementado.

Entre teias e redes, mapeamento de competências, construção da identidade da área, aproximações e distanciamentos necessários para garantir a especificidade dos objetos de estudo primando também pela convergência na área, escolha de temas, de situação-problema: todos esses exercícios possibilitaram um trabalho cooperativo entre professores/estudantes/assessores de área/coordenação pedagógica/demais coordenadores e gestores: configurando-se em espaços importantes de intervenção que possibilitaram a assessoria pedagógica compartilhada.

Se temos uma constatação é a de que caminhamos, saímos de algum lugar para um outro. Tencionamos nossos fazeres, promovemos rupturas e buscamos a crítica de nossa crítica. Temos tempos, que não são do relógio e nem do calendário. Temos tempos e processos internos, que nos fazem maturar outras percepções, outras constatações, que nos movem por conhecimentos e suas provisoriiedades.

6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira. **Matriz de Referência para o ENEM**, Brasília: 2009.
- CME, **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre: CMC, 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HOPKINS, David; AINSCOW, Mel; WEST, Mel. **Fazendo a mudança ter sentido**. In: Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos. Margaret Preedy et al. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **PEBM - Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010
- _____. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares da educação básica: áreas de ciências da natureza e suas tecnologias**. Brasília: UMBRASIL, 2014
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica**. In: Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 11a ed. São Paulo: Libertad, 2010.
- STUART HALL, **A identidade cultural na pós-modernidade**, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



Proposta educativa da Rede La Salle Brasil-Chile: Do processo constitutivo às suas perspectivas de efetivação nos contextos educacionais

Cledes Antonio Casagrande – CASAGRANDE, C. A. *
Dirléia Fanfa Sarmiento – SARMENTO, D.F. **
Jorge Alexandre Bieluczyk – BIELUCZYK, J.A. ***

Resumo

Este texto resgata o processo de reconstrução da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, que foi publicada no mês de dezembro de 2014, discutindo as perspectivas de efetivação desse documento na práxis educativa das instituições da Rede La Salle no Brasil. Trata-se de um estudo de cunho teórico, que engloba análise documental e pesquisa bibliográfica. Os dados, oriundos de relatórios de pesquisa e do documento da Proposta Educativa, foram categorizados em eixos temáticos, com base na Técnica de Análise de Conteúdo. A esses dados, agregou-se literatura específica acerca do papel e da importância de uma Proposta Educativa à práxis educacional de uma rede de ensino. Os principais achados foram: o significado da construção coletiva da Proposta para a mobilização e sentimento de pertença daqueles que atuam na Rede La Salle; a possibilidade de revitalização criativa dos princípios fundacionais; a gestão estratégica e participativa com foco em resultados; a organização curricular e o respeito à pluralidade e à diversidade; o planejamento da ação educativa e a busca da inovação e da excelência pedagógica; a centralidade do aluno na ação pedagógica.

Palavras-chave: proposta educativa, rede de ensino, práxis educativa, projeto pedagógico.

1. Introdução

Este texto resgata o processo de reconstrução da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, que foi publicada no mês de dezembro de 2014, discutindo as perspectivas de efetivação desse documento¹ na práxis educativa das instituições da Rede La Salle no Brasil.

A Rede La Salle está presente, no Brasil, desde o ano de 1907, atuando em 43 instituições

¹ Província La Salle Brasil-Chile. Proposta Educativa (PEL). São Paulo, 2014.

* Centro Universitário La Salle (Unilasalle – Canoas). Doutor em Educação pela PUCRS. Professor do PPG em Educação do Unilasalle – Canoas, RS, e Vice-Reitor nessa mesma instituição. Contato: <cledes.casagrande@lasalle.org.br>

** Centro Universitário La Salle (Unilasalle – Canoas). PhD em Educação pela Universidade do Algarve - Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle – Canoas, RS. Contato: <fanfa@unilasalle.edu.br>

*** Centro Universitário La Salle (Unilasalle – Canoas). Bacharel em Teologia pelo Unilasalle – Canoas, RS, e Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo, RS. Mestrando no PPG em Educação do Unilasalle – Canoas, RS. Contato: <jorge.bieluczyk@lasalle.org.br>



de Educação Básica, Educação Superior e de Assistência Social, em 11 Estados. Essa rede de ensino possui uma tradição educacional que remonta ao final do século XVII francês, a João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos das Escolas Cristãs (Hengemüle, 2007; Justo, 2003).

Uma Proposta Educativa consiste num dispositivo teórico-prático que condensa e explicita intencionalidades, percepções e sonhos de um coletivo, os quais traduzem uma leitura da identidade e da missão institucional, uma visão de mundo e de ser humano, e uma concepção de educação e de conhecimento (Kuhn, 2006; Marques, 1990; Santos, 2004; Veiga, 2003; Vasconcellos, 2004). Dessa forma, é um dos documentos orientadores da práxis educativa e balizador das ações de uma rede de ensino.

Com base no exposto, o texto está organizado observando a seguinte estrutura: inicialmente, apresentamos a abordagem metodológica adotada; na sequência, fazemos uma incursão nos dados coletados, dando destaque ao processo constitutivo da Proposta Educativa Lassalista (PEL) e aos pressupostos ou princípios educacionais nela contidos; por fim, relacionamos os principais pressupostos teórico-práticos, que estruturam a PEL, com a realidade educacional atual, com a intenção de apontar um conjunto de elementos teórico-práticos que podem servir de subsídio para estruturar as ações educativas em cada escola da Rede La Salle.

2. Abordagem metodológica

Este artigo tem sua origem num projeto de pesquisa em andamento, denominado “Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação”². Trata-se de um estudo de cunho teórico, que engloba a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Os dados aqui apresentados, oriundos de relatórios de pesquisa e do documento da Proposta Educativa Lassalista, foram categorizados em eixos temáticos, com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Num estudo documental “são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características” (Cervo, Bervian, 2003, p. 67). Godoy (1995, p. 21-22), ao se referir aos documentos, salienta que eles

[...] constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (Godoy, 1995, p. 22).

Ainda, conforme a autora supracitada, “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses” (Godoy, 1995, p. 23). Desse modo, o *corpus* investigativo foi constituído, basicamente, pelos documentos “Relatório Final da Pesquisa” e a Proposta Educativa Lassalista (doravante denominada pela sigla PEL). A esses dados, agregou-se literatura específica acerca do papel e da importância de uma proposta educativa à práxis educacional de uma rede de ensino.

3. Análise e discussão dos dados

Conforme descrito na seção anterior, procedemos a análise dos dados disponíveis, o que nos facultou a identificação dos seguintes eixos temáticos: o processo constitutivo da PEL (3.1) e Pressupostos centrais da PEL (3.2), sendo este subdividido em quatro subtemas: um conceito de educação e de práxis educativa; um conceito de pessoa humana e de formação do eu; a noção de comunidade educativa e seus atores; e, a necessária abertura e diálogo com a sociedade contemporânea e suas urgências educativas. Tais eixos se constituem em foco discursivo-analítico, que delinearemos na sequência.

² Cf. Casagrande, 2014b.

3.1 O processo constitutivo da Proposta Educativa Lassalista (PEL)

Conforme constatamos nos documentos analisados, o processo de constituição da PEL originou-se em consonância com a reestruturação canônica das Províncias Lassalistas de Porto Alegre, de São Paulo e do Chile³. Esse processo institucional de reestruturação trouxe várias decorrências organizacionais, destacando-se dentre elas a necessidade de revitalizar os fundamentos teóricos e práticos que sustentam as práticas educativas desta rede de ensino. Tal tarefa foi delegada, no ano de 2012, ao Setor de Assessoria Educacional dessa Província. Em outubro de 2013, foi constituída uma equipe composta por cinco membros, cuja principal atribuição foi a de coordenar a elaboração do documento da Proposta Educativa, atuando como mediadora nesse processo. Dessa forma, a elaboração da Proposta ocorreu em 10 fases distintas, cuja execução estendeu-se até o mês de dezembro de 2014, conforme descrito na sequência.

Primeira fase – Definição de uma estrutura preliminar: Realizada pela equipe coordenadora, em diálogo com especialistas da área pedagógica e de gestão escolar.

Segunda fase – Coleta de dados: Para a coleta de informações, junto às instituições educativas, foi elaborado um questionário contendo questões abertas e fechadas, que foi disponibilizado online, com o uso da ferramenta Google Docs. Além disso, para garantir o amplo diálogo com os colaboradores envolvidos, a equipe organizou espaços e tempos para a escuta e o debate, através de reuniões com todos os gestores das escolas.

Terceira Fase – Análise Documental e Elaboração da 1ª versão da Proposta: As contribuições textuais, oriundas dos questionários e das sínteses realizadas nas diversas instâncias participativas, foram compiladas pela equipe de redação. Concomitantemente, a equipe coordenadora realizou uma pesquisa bibliográfica e a análise documental. Foram analisados os documentos institucionais da Rede La Salle no Brasil, na América-Latina e no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, especialmente aqueles sobre a ação educativa e a formação de educadores. A partir disso, os conteúdos decorrentes desse conjunto de conteúdo, os dados foram categorizados em eixos temáticos através da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1988), os quais estruturaram a primeira versão do texto da Proposta Educativa.

Quarta fase – Análise da 1ª versão: O documento contendo a primeira versão da Proposta Educativa foi enviado às Comunidades Educativas com o objetivo que seus integrantes analisassem o documento e encaminhassem novas contribuições.

Quinta fase – Elaboração da 2ª versão: Tendo presente a análise realizada e as contribuições recebidas, a equipe de redação procedeu à elaboração da 2ª versão da Proposta Educativa.

Sexta fase – Validação por especialistas: A segunda versão do documento foi encaminhada a oito especialistas externos para análise, contribuições e validação dos conteúdos, mediante parecer escrito, com base nas experiências e formação profissional de cada um.

Sétima fase – Elaboração da 3ª versão: As considerações encaminhadas pelos especialistas externos foram compiladas, analisadas, discutidas e incorporadas no texto, originando a 3ª versão do documento.

Oitava fase – Validação da 3ª versão: A terceira versão do documento foi submetida à Assembleia da Missão Educativa Lassalista (AMEL-2014) para análise, reflexão e novas sugestões de seus delegados membros. Essa assembleia, que ocorreu nos dias 04 a 06 de setembro de 2014, em São Leopoldo-RS, reuniu diretores e supervisores educacionais de todas as instituições educativas Lassalistas.

Nona fase – Redação do documento final: Tendo presente o processo realizado nas fases anteriores, as contribuições oriundas dos participantes da Assembleia da Missão Educativa Lassalista foram analisadas e consideradas na composição da versão final do documento.

Décima fase – Aprovação do documento final: Por fim, a versão final da Proposta Educativa foi encaminhada à Direção da Rede La Salle para aprovação e publicação do documento finalizado.

A partir da análise que realizamos, constatamos que as ações efetivadas no decorrer des-

³ Cf. PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. Assembleia constitutiva. São Paulo, 2011.



sas fases, especialmente os espaços e tempos de diálogo, tornaram possível a busca de consenso acerca dos principais conceitos e temas. Ou seja, como a tarefa em tela consistia na construção de uma Proposta Educativa, que representasse o sonho e o horizonte educativo de uma rede de ensino, os objetivos, os ideais e os conceitos expressos necessitavam ser fruto de um consenso entre os diversos educadores e gestores implicados no processo. Entendemos que um dos facilitadores dessa participação seja decorrente da abordagem teórico-metodológica adotada, a qual se sustenta na ação e na reflexão, concebidas numa postura dialógica “que parte da realidade e contribui com ela” (Tello, 2012, p. 295).

Nesse viés, entendemos que uma Proposta Educativa, tal qual a elaborada pela Rede La Salle, desempenha três funções básicas: estabelece princípios para orientar a práxis pedagógica; esclarece as concepções teóricas que regem as ações pedagógicas e administrativas dos atores educacionais; é um referencial à formação continuada dos educadores e gestores, como veremos na sequência.

Para que uma Proposta Educativa cumpra com sua finalidade, entendemos que é necessário levar em conta, na sua elaboração e implementação, quatro pressupostos: “unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade” (Veiga, 2003, p. 56). Tais pressupostos ficaram evidenciados na análise que realizamos da PEL e estiveram presentes em todas as suas fases de constituição.

3.2 Pressupostos centrais da PEL

O documento da Proposta Educativa Lassalista⁴ possui a seguinte estrutura: Apresentação; Introdução; Identidade Institucional Lassalista: quem somos; O contexto no qual nos inserimos; A educação que queremos e pela qual optamos; A Pedagogia Lassalista: nosso modo de fazer educação hoje; Que nossos ideais e sonhos se tornem vida. Entendemos que os pressupostos constantes na Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile são oriundos de concepções acerca da ação educativa – compreendida em suas várias dimensões e elementos constitutivos – e remetem aos princípios fundacionais.

Já na Introdução desse documento fica evidenciada as suas intencionalidades:

- a) expressar uma releitura da identidade Lassalista que anima a missão educativa institucional; b) construir um horizonte comum de compreensão e de ação para a missão educativa; c) estabelecer diálogo com a sociedade contemporânea, gerando respostas atuais às principais questões que envolvem o campo educacional; d) projetar suas ações pedagógicas e pastorais, considerando a legislação educacional vigente; e) explicitar entendimentos e opções institucionais sobre os principais processos e procedimentos presentes na ação educativa (PEL, 2014, p. 9).

Dessas intenções, salientamos três ideias básicas, que coordenadas entre si compõem a busca por renovar e atualizar a Pedagogia Lassalista: a releitura da Identidade Lassalista; a construção de um horizonte comum para a ação educativa; o diálogo com a sociedade contemporânea e a conseqüente geração de respostas às questões que envolvem o campo educacional.

Acreditamos que o tema da atualização da tradição Lassalista e das intuições originais que levaram João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos a criarem as escolas consiste num primeiro desafio à educação Lassalista contemporânea. Trata-se, em nosso modo de perceber, da vital questão acerca da fidelidade criativa aos princípios fundacionais que auxiliaram a manter viva a tradição pedagógica Lassalista ao longo dos séculos. Uma forma de fidelidade não enredada em seguimento acrítico, mas necessita ser orientada pela dialética da ação e da reflexão, que leva em conta a tradição e a realidade social na qual os processos educativos são colocados em prática.

4 Cf.: Província La Salle Brasil-Chile (PEL), 2014.

É interessante notar que todos os elementos da herança histórica e carismática da instituição são dependentes de um processo hermenêutico-dialético de atualização para tornarem-se efetivos nas práticas concretas da instituição. Isso garante que a identidade institucional esteja em processo constante de revisão e de atualização e, ao mesmo tempo, que os atores contemporâneos sejam os reais responsáveis pela criação e configuração de novos sentidos, de novos modelos educacionais, o que levará a uma renovação da práxis educativa num movimento dialético com o modelo histórico-social instituído.

Em relação ao que podemos denominar de Identidade Institucional Lassalista, é possível reconhecer um conjunto de valores, princípios e intuições fundacionais que foram se consolidando com o decorrer do tempo, tendo como cerne o Carisma e a Tradição Lassalista. Ou como afirma a Proposta Educativa, “descobrimos na tradição Lassalista um conjunto de intuições, conceitos e práticas que ainda hoje seguem inspirando nosso ideal pedagógico” (PEL, 2014, p. 10).

Em relação aos objetivos da Proposta Educativa, encontramos os que seguem:

- a) Atualizar e compartilhar a pedagogia e o carisma educativo Lassalista;
- b) Manter permanente diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma, as normas e as regulações legais de cada país;
- c) Constituir-se em referencial para a gestão e o planejamento da práxis pedagógica e pastoral, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais;
- d) Ser um documento de referência para a construção de projetos, processos e ações pedagógico-acadêmicas das instituições educativas;
- e) Ser um marco referencial para a autoavaliação e o acompanhamento dos indicadores de qualidade e de eficácia da instituição;
- f) Auxiliar na melhoria da qualidade das ações educativas e pastorais das instituições, para promover a formação integral, a permanência e o êxito do educando (PEL, 2014, p. 9-10).

Além das intencionalidades e objetivos, percebemos que necessitamos delinear alguns princípios e pressupostos que podem ser encontrados na leitura do documento da PEL. Dentre esses principais pressupostos, destacamos os que seguem: [i] um conceito de educação e de práxis educativa; [ii]; um conceito de pessoa humana e de formação do eu; [iii]; a noção de comunidade educativa e seus atores; [iv] a necessária abertura e diálogo com a sociedade contemporânea e suas urgências educativas. Cada um desses pressupostos é discutido na sequência.

[i] Conceito de educação e de práxis educativa

Um projeto educativo, para que tenha viabilidade e seja efetivo, – ou seja, cumpra com seu papel formativo – necessita considerar as intencionalidades, os objetivos, o contexto histórico no qual estará inserido e do qual emerge, uma concepção de educação ou de processo formativo, uma noção de práxis pedagógica e um modo de ensinar e de aprender. Nesse sentido, as seguintes perguntas são fundamentais à construção de qualquer proposta educativa: O que é educar? Por que educar? Como educar? A partir de quais pressupostos é possível educar? A PEL apresenta uma concepção de educação nos seguintes termos:

Concebemos a Educação como direito fundamental da pessoa hu-



mana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente, que dá unidade e sentido à vida. Nesse processo, os educandos Lassalistas são convidados a serem protagonistas do próprio desenvolvimento, aprendendo a ser, conhecer, conviver, fazer, colaborar e inovar (PEL, 2014, p. 21).

Nesta concepção fica explícita a ideia de educação enquanto um processo amplo e contínuo de humanização, que implica socialização e individuação⁵, com o conseqüente desenvolvimento progressivo do ser humano em suas habilidades, competências, valores e relações.

A concepção dos Lassalistas sobre a educação está permeada por valores da tradição humanista-cristã, que pode ser constatada no decorrer de todo o documento. Esses valores são traduzidos na existência de princípios norteadores que animam a práxis educativa e que conformam um ideal de educação projetado. Desses princípios, destacamos os antropológicos, teológicos, epistemológicos, pedagógicos, ético-morais, pastorais, políticos e socioculturais, ecológicos, estético-expressivos e administrativos⁶.

Encontramos na Proposta Educativa os seguintes aspectos que, no seu conjunto, conformam o que podemos denominar de um ideal de educação e de práxis educativa Lassalista: currículo centrado na pessoa, que denota acolhimento da pluralidade e da diversidade; desenvolvimento integral e integrador do sujeito humano; respeito aos níveis e ritmos de aprendizagem; desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores; integração entre fé, cultura e vida; inovação; atenção às urgências educativas; atenção com os educandos menos favorecidos e com aqueles com necessidades educativas especiais; a busca da qualidade pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral; a busca pela sustentabilidade socioambiental; a consciência planetária; a defesa e a realização dos direitos das crianças e dos adolescentes; a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão⁷.

[ii] Conceito de pessoa humana e de formação do eu

Como afirmamos anteriormente, um projeto educativo necessita estar alicerçado também numa concepção antropológica e epistemológica que dê sustentação a uma ação educativa mais condizente com o nosso contexto histórico. Entendemos que a Pedagogia Lassalista, mesmo dialogando com as atuais concepções antropológicas, possui uma noção distinta de ser humano, que tem implicações práticas no modo de conceber os processos educacionais. A Educação Lassalista, conforme expressa na Proposta Educativa, concebe cada ser humano como criatura de Deus e, ao mesmo tempo, como *pessoa humana* individual. Ou seja,

Diante da celeuma teórica da atualidade e fiel aos valores históricos que professa, a Pedagogia Lassalista assume a noção de pessoa humana enquanto conceito balizador e referência para compreender o ser humano. O conceito de pessoa humana denota um status diferencial e sistemático do humano. Isso implica dizer que cada ser humano, independente de suas crenças e da sua cultura, possui um status e uma natureza que transcende as condições objetivas que o circunscrevem enquanto cultura, raça, credos e valores (Casagrande, 2013, p. 259). (grifo do autor).

Entender a Pedagogia Lassalista como uma pedagogia que está centrada na *pessoa humana*, implica também superar as discrepâncias e contradições acerca das estruturas, das competências e das habilidades atinentes ao humano. Por *pessoa humana* entendemos o indivíduo humano em suas múltiplas dimensões, composto por um físico (um corpo próprio, em linguagem

5 Cf. Casagrande, 2009 e 2014a.

6 Cf. Província La Salle Brasil-Chile (PEL), 2014, p. 16-21.

7 Cf.: Idem, PEL, p. 21-23.

antropológica), um nível psíquico (que engloba consciência e inconsciência) e um nível racional-espiritual (que possibilita transcender as condições imediatas do ser). Além disso, atribuir a alguém o signo de pessoa humana pressupõe reconhecer nele capacidades e potencialidades, tais como: afeto, inteligência, vontade, capacidade para aprender, amar, interagir, transcender a si mesma e criar sentido acerca dos próprios atos e acerca da própria existência⁸.

Nesse viés, cumpre notar que a pessoa humana estrutura-se mediante processos de socialização e de individuação, num contexto de interação e de contato com os outros, mas também desenvolvendo estruturas, competências e habilidades internas. Da dinâmica cultural e social internaliza elementos para configurar uma noção de identidade do eu que lhe possibilite crescer em autonomia, responsabilidade, superando as idiosincrasias e aporias da própria sociedade⁹.

Necessitamos agregar à concepção antropológica de pessoa humana uma convicção fundamental: a convicção de que todo ser humano aprende, ou seja, de que todos os indivíduos humanos são capazes de aprender, a seu modo, ritmo e tempo. Aprender, tanto na dimensão individual quanto na esfera da sociedade, consiste numa das condições para a existência humana. Ser capaz de aprender é condição de humanização e de manutenção da vida humana como a concebemos.

[iii] A comunidade educativa e seus atores

A Proposta Educativa afirma que, para a efetivação da sua missão educacional, os Lassalistas se organizam nos moldes de uma Comunidade Educativa. Nela,

[...] as ações pedagógico-acadêmicas, administrativas e pastorais são realizadas a partir da dinâmica do diálogo, da subsidiariedade, da interdependência e da colaboração entre os diversos serviços e níveis organizacionais, com o efetivo envolvimento de todos os integrantes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da vida institucional (PEL, 2014, p. 13).

A opção Lassalista por oferecer educação às crianças, jovens e adultos através de instituições educacionais que se organizam enquanto *comunidades educativas* revela uma opção intrínseca pela fraternidade e pelo diálogo. Afirmar que os centros educativos se configuram em 'comunidades educativas' denota uma escolha por modelos organizacionais e pedagógicos participativos, acolhedores e abertos.

Além disso, a noção de fraternidade, para os Lassalistas, inscreve-se no próprio 'DNA' institucional, numa experiência existencial que principia na fundação do Instituto. São João Batista de La Salle constitui, com os primeiros mestres, uma comunidade formativa que lhes garantia apoio, cooperação, partilha e vida comum. A organização pedagógica, a planificação de métodos e de práticas de ensino, a formação inicial e continuada eram garantidas pela experiência e pela vida comunitária dos primeiros Irmãos.

A fraternidade, entendida sob a ótica pedagógica e vivenciada enquanto experiência de um grupo concreto de educadores que planejam, praticam e avaliam conjuntamente a tarefa de ensinar, era tão fundamental que convertia-se em critério de validação de metodologias e de práticas. Esse é o caso da Guia das Escolas Cristãs e dos sucessivos processos de revisão da mesma. No prefácio da edição de 1720, lê-se que ela foi obra conjunta dos Irmãos mais experimentados em dar aula, sistematizada após debates, o que nos leva a crer que se tratou de vários momentos de encontro e de concertação entre os Irmãos¹⁰.

No ambiente escolar, percebemos que a experiência da fraternidade leva-nos à responsabilidade pelo bom andamento da ação educativa em cada centro educativo Lassalista. A verdadeira associação entre os Lassalistas somente tem sentido sob o viés da fraternidade e da

8 Para maiores referências acerca do tema em questão, conferir a extensa obra do filósofo jesuíta brasileiro, Lima Vaz (1995 e 2001), indicadas nas referências bibliográficas.

9 Cf. Casagrande, 2014a.

10 Nesse sentido se lê na Guia das Escolas Cristãs: "Este Guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias com os Irmãos mais antigos do Instituto e mais aptos para dar bem aula" (La Salle, 2001, v.2, p. 11).



vivência comunitária¹¹. E isso se traduz na prática cotidiana de assumirem, juntos e comunitariamente, um projeto educativo que vise a transformar positivamente as vidas dos envolvidos (educadores e educandos) e, conseqüentemente da comunidade local.

Além da organização em ‘comunidades educativas’ e da opção pela fraternidade e pelo diálogo, a Proposta Educativa apresenta uma caracterização dos seus principais protagonistas: educador, educandos e famílias¹².

O *Educador Lassalista* (categoria que engloba Irmãos, professores e pessoal técnico-administrativo) é responsável por conduzir seu modo de ser e de agir de forma profissional e proativa, com ética e zelo, aliando a ternura e a firmeza, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade. Em sua função docente, o educador é convidado a: ser um mediador, animador, organizador e facilitador da aprendizagem e da construção de saberes e de sentidos; conhecer, acolher e cuidar dos educandos; ensinar a bem viver; estabelecer relação dialógica, de cooperação e de respeito com os educandos e com os outros educadores.

A expressão ‘ensinar a bem viver’, utilizada desde os tempos de João Batista de La Salle, ainda hoje é provida de sentido para os educadores Lassalistas. Remete ao compromisso que cada um assume em selecionar e trabalhar com conteúdos possíveis de serem utilizados cotidianamente e que contribuam para que os educandos possam gerir, com sentido, seu projeto de vida.

Em relação ao Educando Lassalista, foco da práxis pedagógica, ele é considerado na Proposta Educativa:

[...] sujeito da própria aprendizagem e responsável por ela; é protagonista no processo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento; é criativo e empreendedor na resolução dos problemas quotidianos; é cidadão de direitos e de deveres; um ser em constante busca de sentido na construção do seu projeto de vida (PEL, 2014, p. 24).

No horizonte da Proposta Educativa Lassalista, a família possui um papel importante na educação das crianças e dos jovens e no bom andamento da Comunidade Educativa, necessitando de espaços e tempos que viabilizam sua participação efetiva e momentos de formação. Nessa acepção, entendemos que a família é um agente relevante à aprendizagem e ao desenvolvimento harmônico das crianças e dos jovens.

[iv] Abertura e diálogo com a sociedade contemporânea e suas urgências educativas

Um projeto educativo possui, dentre seus diversos elementos constitutivos, uma concepção de ser humano e de sociedade. A Proposta Educativa Lassalista parte do pressuposto que o ser humano, apesar de sua circunscrição histórico-social, não é uma mônada isolada, uma ilha. Sob a perspectiva da inserção dos diversos sujeitos no mundo, o diálogo se constitui numa instância fundamental ao entendimento e ao exercício mútuo de esclarecimento em relação às coisas, fatos, valores, crenças ou leis.

Pelo diálogo os diversos participantes da conversação podem expressar seu modo de entender o mundo e, ao mesmo tempo, escutar como os outros entendem esse mesmo mundo. Disso resulta a possibilidade de uma reflexão conjunta acerca dos diversos pontos de vista, bem como, uma autorreflexão que leva a novos modos de entendimento e de compreensão da realidade. Para que os interlocutores cheguem a um acordo, na conversação, eles devem estar dispostos a abrir espaço para acolher o outro, o diferente. Tal situação implica um confronto com a subjetividade do outro e um conseqüente alargamento da própria individualidade¹³.

É importante notar que, no diálogo pedagógico, os atos de perguntar, de ouvir e de dar uma resposta têm papel destacado. A pergunta é a chave da compreensão, uma vez que abre

¹¹ Precisamos destacar que esse é um dos elementos fundamentais da Associação Lassalista, presente na Circular 461, na qual se lê: “a Associação implica ser membro de uma comunidade para a Missão” (Irmãos das Escolas Cristãs, Circular 461, 2010, p. 23).

¹² Cf. PEL, 2014, p. 23-25.

¹³ Sobre o tema do diálogo, conferir as obras de Hans G. Gadamer (2004 e 2005).

possibilidades de acesso ao outro mediante a instauração de uma situação comunicativa. O ouvir implica o reconhecimento do outro, demonstrando abertura e aceitação à sua existência e à possibilidade de que a palavra que ele diz seja verdadeira.

A pedagogia, quando compreendida como um exercício de constituição do eu humano, converte-se em antropologia. Desse prisma, o diálogo e, especialmente o diálogo pedagógico consiste em instância de formação, de humanização, de construção conjunta de si mesmo e de um mundo humano comum.

Uma das principais intenções que possuímos com esse texto consiste na tentativa de relacionar os principais pressupostos teórico-práticos, que estruturam a Proposta Educativa da Rede La Salle, com a realidade educacional atual. Desse exercício, cremos que emergem cinco elementos que gostaríamos de destacar: a) o significado da construção coletiva da Proposta para a mobilização e sentimento de pertença daqueles que atuam na Rede La Salle; b) a possibilidade de revitalização criativa dos princípios fundacionais; c) a gestão estratégica e participativa com foco em resultados; d) a organização curricular e o respeito à pluralidade e à diversidade; o planejamento da ação educativa e a busca da inovação e da excelência pedagógica; e) a centralidade do aluno na ação pedagógica. Passamos, pois, a discutir, na sequência, cada um desses pontos elencados.

a) A possibilidade de revitalização criativa dos princípios fundacionais, respondendo com criatividade as urgências educativas que se apresentam

O cenário contemporâneo nos apresenta demandas diferenciadas de outros momentos históricos, requerendo cada vez mais dos gestores e educadores uma postura inovadora alicerçada na pesquisa e na formação ao longo da vida. A ideia de instituições educativas reclusas em seu espaço e ambiente educacional está sendo refutada, tendo presente que vivemos numa época na qual o conhecimento, as relações interpessoais, o espaço-tempo, o mundo e a natureza do trabalho estão sendo redimensionados, principalmente, pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação. Sem dúvida, essas características da sociedade contemporânea trazem implicações diretas para a área da educação. Nesse contexto, tendo presente a realidade dos países situados na América Latina e Caribe, a Proposta Educativa reconhece algumas urgências educativas:

a) a democratização do conhecimento; b) o acesso e a utilização de novas tecnologias; c) a educação de qualidade; d) promoção do desenvolvimento humano sustentável; e) o respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude (PEL, 2014, p. 15).

A revitalização e a adaptação dos princípios fundacionais ao modus operandi na contemporaneidade requer a sapiência de preservar aquilo que é essencial e aprimorar aquelas dimensões do Ideário Educativo Lassalista que precisam ser atualizadas a luz dos avanços atuais nas diversas áreas do conhecimento. O cerne do ‘ser Lassalista’ é a adoção de um modo de viver pautado pela tríade fé, fraternidade e serviço, inspirados pelos valores evangélico-cristãos.

b) A gestão estratégica e participativa com foco em resultados

A gestão educacional pressupõe o planejamento, a organização e o trabalho com pessoas, bem como recursos concernentes, para que seja possível o alcance dos objetivos institucionais. Além disso, a consideração e a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica. Isso nos remete à reflexão que qualquer tomada de decisão no âmbito administrativo traz implicações para o pedagógico e vice-versa, pois todo investimento em educação depende da disponibilidade de recursos financeiros para subsidiá-lo.

Tratando-se de instituições educativas de cunho filantrópico, os desafios têm sido maiores, considerando que elas necessitam de ter sustentabilidade financeira para permanecerem no mercado. Isso requer a adoção de um modelo de gestão que persiga o alcance de resultados.



É interessante perceber que os Lassalistas possuem evidências de processos de gestão eficientes e eficazes em sua tradição, organizando, mobilizando e articulando todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos pedagógicos e administrativos das Instituições Educativas Lassalistas.

c) A organização curricular e o respeito à pluralidade e à diversidade

Como já afirmamos anteriormente, as instituições educacionais Lassalistas caracterizaram-se, com o decorrer dos anos, pela capacidade de diálogo com a cultura e a história dos povos nos quais se fizeram presentes. Isso significa que os educadores Lassalistas conseguiram planejar a organização curricular desde a perspectiva da pluralidade e da diversidade cultural e social dos seus contextos. Seguindo essas premissas da abertura e do diálogo, a Proposta Educativa Lassalista expressa que

[...] o currículo consiste em uma construção coletiva, intencional e aberta, em um sistema complexo, articulado e dinâmico, que considera a família, a comunidade e a sociedade, a Igreja e a contemporaneidade. Ele se expressa num conjunto integrado e articulado de situações, experiências e dinâmicas de aprendizagem, que são planejadas de modo a promover aprendizagens significativas dos estudantes, em todos os níveis de ensino (da Educação Infantil à Universidade), com vistas ao seu desenvolvimento integral (PEL, 2014, p. 25-26).

A reflexão sobre o currículo e sua constituição pressupõe termos presente que ele “não é um corpo estático de conteúdos predeterminados que é reproduzido através do processo pedagógico. Consiste, em mudança, na seleção e organização de conteúdos no seio de um processo pedagógico dinâmico e reflexivo, evoluindo e desenvolvendo-se constantemente” (Elliot, 2000, p. 30). Dessa forma, precisamos ter presente algumas perspectivas acerca do currículo, tais como: o currículo formal (planos e propostas pedagógicas), o currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), o currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula).

A instituição Lassalista ao afirmar sua abertura e diálogo com a pluralidade e a diversidade reafirma uma concepção humanista e cristã de educação nos seguintes termos:

Optamos por um currículo com núcleo humanista, desde uma perspectiva crítica, social, interativa, cognitiva, transformadora e evangélica; um currículo aberto ao nosso tempo, à nossa cultura e às manifestações artísticas, científicas e tecnológicas atuais; um currículo que possibilite experiências formativas diversas e que potencialize a compreensão, a apropriação e o uso de múltiplas linguagens, signos e significados (PEL, 2014, p. 26).

A educação Lassalista entende a pluralidade cultural desde suas implicações para o campo da educação, buscando dialogar e refletir acerca do alcance e das decorrências das diversas práticas culturais existentes em cada sociedade. A pluralidade traz à cena educacional “uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias” (Hermann, 2001, p. 91) que, de um modo contundente, rompem com a tradição e o instituído. Essas novas formas de ser, de viver e de se relacionar com o mundo não podem passar despercebidas pelos educadores e, ao mesmo tempo, necessitam ser integradas criticamente ao currículo.

Em relação à diversidade, os Lassalistas reconhecem a bagagem polissêmica deste conceito e que suas formas aplicativas podem diferir, dependendo do contexto. No campo da edu-

cação, o conceito de diversidade normalmente aparece associado aos elementos culturais e às características singulares dos sujeitos da educação, o que pressupõe um correlativo processo de inclusão. Nesse sentido, a educação numa perspectiva inclusiva, está fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos. Reconhece e desenvolve estratégias que defendem o direito de todos os alunos de compartilharem o mesmo espaço escolar; promove a igualdade de direitos; valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, com o objetivo de atualizar as práticas pedagógicas das escolas como meio de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos.

d) O planejamento da ação educativa e a busca da inovação e da excelência pedagógica.

A práxis educativa, por ser intencional, pressupõe planejamento e organização. A escola necessita estar aberta à sociedade, à cultura e aos desafios que se apresentam. Entretanto, essa abertura pressupõe capacidade de análise, de planejamento e de gestão por parte das equipes diretivas das instituições Lassalistas.

Consideramos o planejamento institucional como um processo intencional, contínuo e sistêmico de reflexão, de identificação das necessidades, de racionalização de recursos e de tomada de decisão. Para que seja efetivo em nossas Comunidades Educativas, pressupomos o desenvolvimento de uma cultura de planejamento, que implica estabelecer objetivos, indicadores, metas, estratégias e recursos, que são fundamentais para a sustentabilidade da instituição, a continuidade da missão educativa, a vitalidade institucional e a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem (PEL, 2014, p. 26).

Entendemos que o planejamento institucional deve ter como horizonte a excelência pedagógica e acadêmica dos processos formativos e, ao mesmo tempo, uma atenção especial aos processos de inovação.

e) A centralidade do aluno na ação pedagógica

A Proposta Educativa Lassalista afirma que a pessoa do educando é o centro dos processos formativos. Ou seja,

[...] na práxis pedagógica Lassalista, o ensino e a aprendizagem são processos sistemáticos, integrados, flexíveis, contextualizados e intencionados, nos quais a construção e a reconstrução dos saberes são centradas na pessoa do educando. Os educandos são o centro do processo formativo e cabe a cada um deles, auxiliados pela mediação pedagógica do educador, a tarefa de produzir sentidos e de realizar aprendizagens significativas, em um contexto sociocultural específico (PEL, 2014, p. 18).

Entendemos que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dinamizam-se no mundo social e cultural da pessoa, sendo fundamental o conhecimento e o respeito às diversas estruturas, dimensões e relações, que contribuem para o processo de estruturação da pessoa humana e as características e especificidades de cada fase do desenvolvimento.

Se os estudantes são o centro do processo educacional, então a metodologia adotada deve respeitar isso, além de assegurar a efetividade da aprendizagem. Ou seja, será necessário, por parte do coletivo dos educadores, a escolha de um conjunto de estratégias, de ferramentas e de procedimentos pedagógicos que auxiliem nos processos de aprendizagem dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento integral deles.

Além dos elementos metodológicos, é necessário acrescentar modalidades de avaliação



condizentes, de modo que seja possível diagnosticar, intervir e qualificar os processos e as práticas educativas. Desse modo, no horizonte da Proposta Educativa Lassalista, a avaliação, em suas várias instâncias e modalidades, consiste também num momento formativo e de aprendizagem.

A Proposta Educativa Lassalista indica três instâncias avaliativas: a avaliação do discente, a avaliação docente e a avaliação institucional. Todas possuem um caráter diagnóstico, processual, participativo e fraterno¹⁴. O foco é o desenvolvimento dos educandos, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a qualificação institucional.

4. Considerações finais

Este texto buscou resgatar o processo de reconstrução da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, discutindo as perspectivas de efetivação desse documento na práxis educativa das instituições da Rede La Salle no Brasil.

Em termos de síntese, destacamos a centralidade e o significado da construção coletiva da Proposta para a mobilização e o sentimento de pertença daqueles que atuam na Rede La Salle, oportunizados pela participação de diversos atores no processo constitutivo desse documento. Reiteramos que uma proposta educacional tem legitimidade e maior aceitação quando é fruto de um esforço coletivo e consensual. Isso pressupõe que todos os membros da comunidade escolar, especialmente seus atores principais – gestores, educadores, educandos e famílias – participem, em condições de igualdade, nas instâncias e momentos de discussão e de decisão.

Assim, em consonância com Vasconcelos (2004, p.24), entendemos que toda participação tem caráter político e se constitui numa “resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado”. Desse modo, a Proposta Educativa “valida-se não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de elucidação discursiva” (Marques, 1990, p. 21).

Por fim, almejamos que as reflexões partilhadas ao longo desse texto possam contribuir para o aprofundamento e a discussão dos pressupostos constantes na Proposta Educativa no âmbito da Mantenedora e em cada Comunidade Educativa. Além disso, cremos que a experiência vivenciada pelos Educadores Lassalistas pode servir de referência para outras redes de ensino no necessário processo de atualização dos seus próprios pressupostos educacionais, quer na forma de uma Proposta Educativa, quer na forma de Projetos Pedagógicos e Acadêmicos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. La pedagogía lasaliana en diálogo con el mundo actual: pluralidad, fraternidad y trascendencia. In.: GIL, Pedro M.; MUÑOZ, Diego. **Que la escuela vaya siempre bien**: aproximación al modelo pedagógico lasaliano. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013. p. 251-268. (Estudios Lasalianos N° 17).

_____. **G. H. Mead & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. **Relatório final de pesquisa**. Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação. Canoas: Unilasalle, 2014b.

¹⁴ Sobre o tema da avaliação docente, discente e institucional, conferir a Proposta Educativa Lassalista (PEL, 2014, p. 28).

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3ª. ed. Madrid: Morata, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**. [online]. 1995, vol.35, n.3, p. 20-29.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método, II**: complementos e índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004, v.2.

_____. **Verdade e método, I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005, v.1.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação lassaliana**: que educação? Canoas: Unilasalle, Salles, 2007.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JUSTO, Henrique. **La Salle patrono do magistério**. Porto Alegre : Salles, 2003.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LA SALLE, João Batista de, Santo. **Obras completas**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012. 4v.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Antropologia filosófica I**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Antropologia filosófica II**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MARQUES, Mário O Projeto pedagógico: a marca da escola. **Contexto & Educação**. v. 5, n. 18, p. 16-28, abri./jun., 1990.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Assembleia constitutiva**. São Paulo, 2011.

_____. **Proposta Educativa Lassalista (PEL)**. São Paulo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TELLO, César Geronimo. Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.



Um relato de experiências matemáticas

Fábio Leite Pereira Pinto*
Tereza Cristina Machado da Câmara Gurgel**

Resumo

Os índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Prova Brasil apontam que muitos alunos encontram dificuldades em Matemática. Em decorrência dessas dificuldades, os alunos apresentam falta de interesse e empatia com esta disciplina. Um dos motivos apontados por pesquisadores da Educação Matemática para essa postura diante dessa disciplina é a maneira como ela é ensinada, na maioria das vezes, formal, abstrata e sem significado. Essa abordagem apresenta a Matemática fora de contexto, cabendo ao estudante, aprendê-la de maneira mecânica e sem relação com a realidade, desligando-se das ideias básicas por trás dos conceitos, dificultando assim, uma aprendizagem de forma significativa. Nesse sentido, o NAE (Núcleo de Aprofundamento de Estudantes) do Colégio Nossa Senhora das Neves (RN), apresenta a Matemática não somente como uma ferramenta auxiliar às disciplinas de Ciências da Natureza, como também essencial para a compreensão de conceitos específicos, uma vez que propomos projetos de iniciação científica para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental dos anos finais, rompendo totalmente com o modelo tradicional de como se aprende e ensina Matemática, fazendo uso de metodologias ativas. Desse modo, verificamos que em relação à disciplina de Ciências, os estudantes ainda sentem dificuldade de compreender que a célula possui uma estrutura tridimensional, ainda que experimentem atividades diversas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, durante os planejamentos mensais do grupo, os conteúdos matemáticos, tais como: razão, proporção, escala, polígonos e poliedros, foram naturalmente surgindo entre as conversas e percebidos como fundamentais para a construção desta noção espacial, uma vez que foi proposto a elaboração de um modelo macro da célula animal e em tamanho proporcional ao que se estima como real. Contudo, nossos encontros foram marcados por estudantes totalmente ativos no processo e curiosos por desafios matemáticos mediados pelos professores, culminando assim, em cúpula geodésica e maquetes “funcionais” (uma delas era adaptada para cegos e alunos com baixa visão), apresentadas ao final do ano letivo de 2014, durante o Painel Científico do colégio.

Palavras-chave: ensino de matemática, ferramenta auxiliar, metodologias ativas.

*Graduado em Licenciatura Plena em Matemática Pela Universidade Potiguar (UnP). Especialização em Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

**Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).



1. introdução

“O professor não é mais meramente o que ensina, mas alguém a quem também se ensina no diálogo com os estudantes, os quais, por sua vez, enquanto estão ensinando, também aprendem.”

Paulo Freire

Na maioria das vezes o professor de Matemática apresenta a Matemática de maneira formal, abstrata e sem significado. Essa abordagem apresenta a Matemática fora de contexto, cabendo ao estudante, aprendê-la de maneira mecânica e sem relação com a realidade, desligando-se das ideias básicas por trás dos conceitos. Isso dificulta o aprendizado de forma significativa, como ressalta os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN quando afirma que a Matemática:

[...] deve ser compreendida como uma parcela do conhecimento humano essencial para a formação de todos os jovens, que contribui para a construção de uma visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidas ao longo da vida social e profissional (BRASIL, 1998b).

Desse modo, a Matemática é ressaltada como uma construção humana e em relação com o contexto no qual está inserido, o que se contrapõe à visão da maior parte da sociedade que a vê como uma “ciência exata, imutável e inquestionável” (CAMARGO, 2012, p. 37).

Neste sentido, o Colégio Nossa Senhora das Neves (RN) apresenta a nova proposta do NAE (Núcleo de Aprofundamento de Estudantes), onde a Matemática se mostra essencial na compreensão de conceitos específicos e ferramenta auxiliar as disciplinas de Ciências da Natureza.

Uma das maiores dificuldades dos estudantes em relação à disciplina de Ciências é a de compreender que a célula possui uma estrutura tridimensional, ainda que experimentem atividades diversas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, durante os planejamentos mensais, naturalmente os conteúdos matemáticos, tais como: razão, proporção, escala, polígonos e poliedros, foram vistos como fundamentais para a construção desta noção espacial, uma vez que o 9º ano construiria um modelo macro da célula animal e em tamanho proporcional ao que se estima como real.

Talvez para a Matemática o desafio fosse maior ainda, pois a ruptura com o tradicional poderia aparentar a ausência de uma aula propriamente dita, como se o conteúdo fosse esquecido, pois não haveria nem quadro e nem carteiras enfileiradas. Mas a ideia era exatamente essa e aos poucos observamos em nossas aulas certo encantamento pela disciplina, uma vez que se tornou curiosa, desafiadora e divertida, onde muitos se destacavam.

2. Desenvolvimento das atividades

Para o primeiro contato, após a exibição de um trecho do documentário História da Matemática do History Channel, onde apontava a ligação direta da Matemática com a construção da Ciência, foi escolhida a atividade de construção de fanzines¹. Nesse momento, o estudante deveria esquecer qualquer não afinidade com a disciplina e mostrar-se um verdadeiro fanático pela Matemática, declarando em cartazes a sua importância. A atividade parece ser de simples execução, porém tem um papel fundamental na sondagem sobre a percepção de conceitos e conteúdos, além de motivar o interesse pela mesma. Desse modo, “o aluno se empenha quando percebe a necessidade e importância do estudo, quando sente que está progredindo, quando as tarefas escolares lhe dão satisfação” (LIBÂNEO, 1994, p. 118). Assim, foi gratificante perceber

¹ A palavra fanzine vem da contração da expressão em inglês fanatic magazine, que significa em português revista de fãs. Os fanzines são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum, sejam elas amadoras ou profissionais.

adolescentes concentrados numa atividade de cortar e colar, apontando caminhos para os próximos planejamentos, pois era notória a carência por atividades experimentais, principalmente nas aulas de Matemática.



Figura 1. Momento de exibição do trecho do documentário e confecção de fanzines através de recortes de revistas.

Para o segundo encontro, já podíamos perceber certa curiosidade por parte dos estudantes em saber que tipo de atividade os esperava, visto que estava montado diante deles um “mini supermercado” com produtos idênticos, mas de tamanhos diferentes. A proposta seguia de uma atividade de Modelagem Matemática², onde teriam que investigar e responder apenas a três perguntas referentes a esses produtos, entre elas a proposta de uma compra mais econômica. Para identificar se compreenderam a proposta da atividade e se utilizaram conceitos matemáticos indispensáveis na resolução dos problemas, faz-se necessário um momento de levantamento das respostas obtidas e, sem surpresa alguma, havia acontecido uma aula sobre razão e proporção.



Figura 2. Momento de investigação para resolução dos problemas propostos.

No próximo encontro, não poderíamos esquecer que os nossos estudantes precisariam montar um modelo celular, para tanto, a atividade prática consistia em reproduzir, em menor escala, espaços do colégio que foram sorteados por grupo, sendo a piscina, a praça e a cantina, exemplos disso. Para o 9º ano, o conceito de escala já está bem fundamentado e exercitado, pois a fórmula aponta um algoritmo que deve ser seguido fielmente para a resposta exata, porém, foi percebida certa dificuldade no manuseio dos instrumentos de medição, tais como: trena, escalímetro (desconhecido por muitos), régua, compasso, esquadro e transferidor. Isso mostra mais uma vez a necessidade de atividades experimentais. Segundo Novaes (2005), “as operações concretas fazem parte do desenvolvimento da criança até ela chegar, mais tarde, ao pensamento abstrato”. Ainda assim, a autora ressalta:

² Modelagem Matemática é “um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade” (BARBOSA, 2001, p. 6).



A ação do sujeito sobre os objetos é indispensável para a compreensão das relações aritméticas e geométricas da matemática. Mas, para um professor de Matemática, cujo “espírito é abstrato por definição” (PIAGET, 1986) é difícil entender a necessidade de um desenvolvimento progressivo baseado em experiências concretas. Para muitos matemáticos, qualquer ação ou experiência empírica constituem um obstáculo para o desenvolvimento do espírito dedutivo, formal e puramente racional de suas disciplinas (NOVAES, 2005, p. 86-87).

Portanto, talvez tenha sido a atividade de maior dificuldade na execução, mas o professor dentro da perspectiva da metodologia ativa, como mediador, deverá saber conduzir para não desmotivar os estudantes, segundo aponta Libâneo (1994):

É necessário informar que todo estudo ativo é sempre precedido do trabalho do professor: a incentivação para o estudo, a explicação da matéria, a orientação sobre os procedimentos para resolver tarefas e problemas, as exigências quanto à precisão da profundidade do estudo etc. É necessário, também, que o professor esteja atento para que o estudo ativo seja fonte de autosatisfação para o aluno, de modo que sinta que ele está progredindo, animando-se para as novas aprendizagens. (LIBÂNEO, 1994, p. 114).

Nesse momento, faz-se também necessário o auxílio de alunos identificados como líderes de grupos para auxiliar os demais, garantindo que todos completem a atividade com êxito. E, para muitos, ficou como aprendizado onde finalmente os conteúdos faziam sentido no cotidiano.

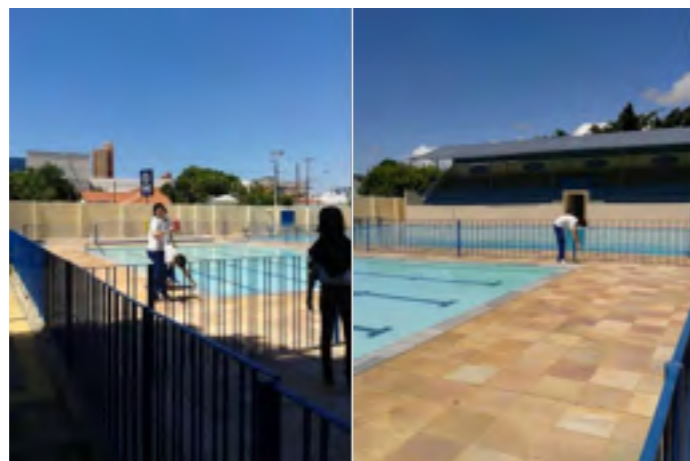


Figura 3. Grupo responsável pela medição da área das piscinas para reprodução em menor escala.

Em seguida, para a fixação dos conceitos sobre poliedros, um circuito de atividades foi realizado. Sem surpresa alguma, novos alunos foram aparecendo como destaque, pois a Matemática se fazia presente no raciocínio lógico, noção espacial e muita concentração. Assim, mantivemos os rostinhos curiosos sempre que o laboratório apresentava materiais de uso à vista. Pequenas folhas com orientações conduziam cada tarefa a ser realizada, cabendo ao grupo interpretar e compreender o que se pede. Ao final de cada tarefa, um produto seria entregue ao professor que observava atentamente para fazer os devidos questionamentos, pois, nesse momento, o professor “perde o papel de detentor e transmissor do saber, passando a ser responsável pela condução das atividades” (BARBOSA, 1999, p.7). Desse modo, foi gratificante per-

ceber habilidades particulares em nossos estudantes, as quais seriam quase que imperceptíveis durante as aulas convencionais. Assim, as várias habilidades que a disciplina necessita a torna de gosto comum a todos, por isso a importância de favorecer atividades diversificadas. A aula seguinte que nos perdoe, mas foi gratificante perceber que não queriam deixar aquele ambiente mesmo ao final no toque.



Figura 4. Lista de materiais utilizados no circuito e alunos realizando a tarefa de desenho geométrico.

E, como última atividade conceitual, talvez a atividade mais importante a ser realizada, seria a construção de poliedros. Apesar de notar o interesse deles em atividades práticas, é necessário destinar a abordagem correta e adequada ao nível de aprendizado que se encontram, para não se tornar uma tarefa de simples execução, pois isso poderia acontecer, uma vez que a oficina exigiria o uso de massa de modelar e palitos de dente. Contudo, novamente foi perceptível que não realizaram atividade alguma deste tipo durante toda a sua carreira escolar. Mas a associação de bolinhas de massa de modelar com vértices e palitos de dente com arestas logo se tornou visível, onde os estudantes respondiam a todo tempo questões referentes à propriedade dos polígonos e poliedros.



Figura 5. Confeção de poliedros com massa de modelar e palitos de dente. Na imagem da direita está a construção de um Icosaedro, sólido de Platão de vinte faces, feito por um estudante.

Contudo, em meio aos planejamentos, foi percebido que, durante a execução dos modelos macro, que os estudantes necessitavam de acompanhamento de um professor de Matemática durante as aulas de Química/Física/Biologia, pois mesmo revendo conceitos básicos, o professor deveria ainda mediar associações do que foi aprendido com o que deveria ser aplicado.

Portanto, pesquisar a unidade de medida a ser utilizada e verificar qual seria a menor estrutura celular existente para tomar como base na ampliação, seriam algumas das tarefas investigativas. Nesse momento, verificar também a fonte de pesquisa consultada era de fundamental importância para a construção correta do modelo.

Por último, mais um desafio foi lançado: o modelo além de ser proporcional, deveria também ser funcional. Desse modo, um grupo optou em utilizar somente materiais recicláveis e o

outro decidiu que seu modelo seria totalmente adaptado para cegos e pessoas com baixa visão. Este último deveria ter texturas e cores fortes de fácil percepção.



Figura 6. Montagem de estruturas celulares em material reciclável e modelo da célula adaptada para cegos.

Finalizamos então nossas atividades com os projetos devidamente apresentados no Painel Científico, observando o orgulho “estampado no rosto” dos nossos estudantes em mostrar o trabalho final exposto, além de perceber conceitos aprendidos na “ponta da língua” e aplicados na prática. Também foi notório o encantamento dos visitantes, pois percebiam que tudo foi produzido por alunos como eles e o desejo de fazerem também o seu projeto foram descritos em relatórios de visita. Nunca foi tão fácil avaliá-los, mesmo sem prova. E com todos os critérios estabelecidos já nos primeiros encontros, ninguém questionava a sua nota, pois cada um sabia da sua contribuição.

3. Considerações finais

Atualmente, quando nos questionam sobre as experiências vividas no NAE 2014, costumamos dizer que durante as aulas só observamos nossos estudantes e talvez os conhecemos hoje muito mais que seus professores de disciplina, nossos alunos viraram estudantes em um processo natural, o conhecimento adquirido ficou marcado, pois foi realmente aprendido, e, por eles. Mas tudo isso só foi possível graças aos encontros de formação, à fundamentação teórica que tentamos adequar e colocar em prática, aos planejamentos mensais e à equipe de profissionais fielmente envolvidas. Claro que o professor pode questionar e afirmar que não se pode ministrar uma aula dessas todos os dias, mas se os alunos puderem experimentar, mesmo que esporadicamente, a metodologia ativa fará parte da sua rotina, pois se encontra em uma aula fora de sala, numa roda de leitura, em atividades práticas, nos jogos, etc.

4. Referências

BARBOSA, J. C. **Modelagem na Educação Matemática:** contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2001.

BARBOSA, J. C. **O que pensam os professores sobre a modelagem matemática?** Zetetiké, Campinas, v. 7, n. 11, p. 67-85, 1999.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **P`Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais +:**

Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAMARGO, Paulo de. **O novo momento da tecnologia na sala de aula: o encontro entre a teoria e a prática.** Educatrix. São Paulo, ano 2, n. 3, p. 24-31, ago. 2012.

NOVAES, Bárbara Winiarski Diesel. **As contribuições de Jean Piaget para a Educação.** Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI135.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2015.



Metodologias ativas no ensino de ciências

Gillevelenewe Sousa Rezende, REZENDE, G. S. (CNSN)*
José de Arimater de Souza, SOUZA JA. (CNSN)**

Resumo

Tendo como ponto de partida a necessidade de um ensino, que busquem proporcionar ao educando uma aprendizagem significativa, alinhada com sua vivência; Procuramos nesse trabalho desenvolver uma aprendizagem que seja introduzida a partir de metodologias ativas tendo o educando como o protagonista nesse processo de aprendizagem. Dessa forma, este trabalho propõe relatar uma experiência didática vivenciada com estudantes de quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental – anos finais. Foram desenvolvidas atividades científicas dentro de um projeto denominado Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NAE. As atividades foram elaboradas e aplicadas seguindo a metodologia ativa, tendo como aporte didático o arco de Manguerez. Procurou-se, com tal abordagem, propiciar um ensino científico integrando a área de Ciência da Natureza (Física, Química e Biologia) com a formação de Língua Portuguesa sem esquecer o aporte da Matemática. Isso, dentro de uma construção ativa. Para isso, cada encontro foi transformado em seções de aprendizagem em que o professor foi o mediador orientador de cada etapa. Como fruto desse trabalho, os estudantes desenvolveram um modelo de célula em escala macroscópica - três metros de diâmetro. Os resultados, indicaram que a aplicação dessa estratégia de ensino tanto representou ganhos para a aprendizagem dos estudantes, como contribuiu para o redimensionamento da prática pedagógica do professor-pesquisador.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Estrutura celular; Ensino de ciências.

Experiência didática realizada no NAE

Introdução

O ensino de ciências no decorrer do tempo, tem perdido seu fascínio por parte de nossos alunos, por outro lado as discursões científicas fascinam o público, visto o grande número de publicações vista na área.

Frente às dificuldades presentes nas relações de ensino-aprendizagem – tanto de ordem estrutural, quanto didático-pedagógica, percebemos que muitos desafios teriam de ser enfrentados na tentativa de dar maior significado ao ensino científico.

Nesse sentido fez necessária uma ação pedagógica que vise, primeiro romper com o paradigma vigente que mais parece com a “ciência normal” de Thomas S.Kunh – algo pronto, acabado. Segundo, que propicie uma mudança psíquica conduzindo o discente de aluno para estudan-

*Graduado em Ciências Biológicas - licenciatura plena, graduando em Ciências Biológicas bacharelado e mestrando em ensino de ciências da natureza e matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Biologia do Ensino Médio

**Graduado em Física, Mestre ensino de ciências da natureza e matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor de Física dos Ensinos Fundamental e Médio. arimater@gmail.com



te onde esse seja personagem ativo na construção de sua aprendizagem. Uma aprendizagem que tenha significado na sua vivência.

Dentro da proposta elaborada e pensada pelos docentes e coordenadores do Núcleo de Aprofundamento Estudantil – NAE foram traçadas estratégias de ensino referenciada a luz da metodologia de aprendizagem por projetos (APP) fazendo uso de metodologias ativas na construção de etapas usando o Arco de Magueréz.

Para tanto, as experiências aqui relatadas são frutos de atividades trabalhadas nas turmas de 9º ano do ensino fundamental, anos finais do Colégio Nossa Senhora das Neves no ano letivo de 2014.

Roteirização

Nessa etapa, coordenação e docentes empenharam-se na construção do planejamento e do plano para execução de cada unidade didática, nove ao todo. Cada unidade didática – aula – deve contemplar a formação de seções de aprendizagem e o professor, o coach, mediando o processo.

Foram dedicados para cada seção de aprendizagem um tempo de 1h e 40 minutos conforme descrito abaixo.

Primeira seção de aprendizagem

Essa seção caracteriza-se pela primeira ação direta com os estudantes, distribuída conforme descrição a seguir.

Momento 1: 20min (Abertura: Apresentação do projeto NAE em sua nova perspectiva).

Momento 2: 1h (Dinâmica em estações envolvendo os temas a serem trabalhados).

Momento 3: 30min (Fechamento com discussão em grupo acerca das temáticas propostas).

Diante do tema, Educação saúde e meio ambiente; os estudantes buscaram uma situação real dentro do estudo do conteúdo Citologia. Para tanto, o problema inicialmente detectado é a dificuldade de visualização de uma célula em que pudesse ser visualizada em três dimensões ao mesmo tempo em que facilite a interação visual com as estruturas da célula.

Após a visualização de uma célula através do microscópico os estudantes foram orientados a construir uma representação gráfica do observado. Em seguida relacionar a estrutura representada com outras estruturas e outras dimensões. Nessa atividade surge a representação de uma célula na forma de uma cúpula geodésica. Nascendo assim o embrião do objetivo do trabalho.

No fechamento dessa seção de aprendizagem os professores orientadores procuram ouvir e registrar relatos dos estudantes a respeito das atividades desenvolvidas, suas impressões a cerca da metodologia adotada, ao mesmo tempo certificar-se de que os estudantes identificaram as estruturas da célula vista ao microscópio e a representaram de forma gráfica e relacionaram com outras estruturas em outras dimensões.

Segunda seção de aprendizagem

Na seção anterior os estudantes observaram a complexa realidade do tema, educação, saúde e meio ambiente. Nessa seção a ação didática visava propiciar que os estudantes levantar-se os pontos chaves da tal realidade, conforme desenvolvido nos seguintes momentos.

Momento 1: 20min (Abertura: apresentação dos temas selecionados e suas aplicações).

Momento 2: 1h (Organização dos grupos para a realização dos projetos e orientações iniciais).

Momento 3: 10min (Fechamento com orientações para os próximos encontros).

No fechamento dessa seção de aprendizagem, tanto da fala dos estudantes assim como do

preenchimento do relatório da unidade foi possível perceber que os estudantes estavam conscientes para a importância do tema ao mesmo tempo em que já surgirá, mesmo que timidamente, possibilidades de soluções para os problemas mostrados. Para não perder o foco, o principal problema até então era como visualizar a estrutura tanto externa quanto interna de uma célula numa visão em 3D que permitisse melhor e maior interação com suas estruturas, que pudesse tornar um aparato didático, com fácil acesso à sua estrutura interna por menor que fossem elas. Nessa etapa, os estudantes já agrupados conforme afinidades e orientações do projeto, foram orientados para que na próxima seção de aprendizagem esse grupo apresentasse aprofundamento na teorização do tema e trouxessem ideias, hipóteses de solução da problemática. Essas contribuições constituirão na etapa seguinte de avaliação do trabalho.

Terceira seção de aprendizagem

Essa etapa caracteriza-se pela avaliação do andamento das atividades. Cada grupo, representado por seu líder apresentou a fundamentação teórica e apontou sugestões para o desenvolvimento do projeto.

A unidade, assim como as demais seguiu a ordem:

Momento 1: 10min (Abertura: Apresentação do método avaliativo).

Momento 2: 1h e 20min (Orientações avaliativas dos trabalhos com cada grupo acompanhando o avanço com os projetos).

Momento 3: 10min (Análise geral das orientações e encaminhamento dos projetos para o próximo encontro).

No fechamento dessa seção de aprendizagem, fica claro que a hipótese lançada para criar um modelo representativo de célula em 3D constituirá no caminho para uma melhor visualização dessa unidade básica da vida.

Para tanto o projeto geral caracterizou-se como a criação de uma célula gigante em forma de cúpula geodésica com dimensões de raio superior a 2 metros. Didaticamente poder-se-ia caminhar no interior da célula e ter melhor contato visual com as estruturas internas.

Quarta seção de aprendizagem

Nessa etapa além da aplicação de uma ficha de auto avaliação, fez necessário a divisão de tarefas na construção da grande célula e cada grupo apresenta relatório dos tipos de materiais a ser utilizados em suas tarefas.

Momento 1: 10min (Abertura: Apresentação dos objetivos da aula e elaboração dos critérios de avaliação pelos alunos).

Momento 2: 1h e 20min (Orientações dos trabalhos enquanto os outros grupos estão preenchendo a ficha de avaliação).

Momento 3: 10min (Análise dos critérios de avaliação e encaminhamento das atividades para o próximo encontro).

Fechando a seção de aprendizagem, é solicitado que cada grupo aprofunde sob a orientação do professor de matemática as noções básicas de escalas e proporções, pois o projeto exige deles o domínio dessas ferramentas.

Quinta sexta e sétima seções de aprendizagem

Essas três seções de aprendizagem, mantém o mesmo formato, para tanto relataremos juntas, sendo que essa última foi planejada para avaliação do andamento das atividades. Por-



tanto, segue a mesma estrutura da avaliação ocorrida na terceira seção.

Após abertura e o preenchimento da ficha de acompanhamento, presentes em todas as seções de aprendizagem, os orientadores ouvem e avaliam as sugestões, materiais e escalas apresentadas pelos estudantes na montagem do projeto.

Momento 1: 10min (Abertura: Apresentação dos objetivos da aula e da ficha de acompanhamento dos trabalhos pela equipe do NAE).

Momento 2: 1h e 20min (Orientações dos trabalhos em cada grupo enquanto os outros grupos estão desenvolvendo seus projetos e preenchendo a ficha de acompanhamento).

Momento 3: 10min (Análise geral das orientações e encaminhamento das atividades para o próximo encontro).

No fechamento da sétima seção, com a avaliação, os professores orientadores encaminharam atividades para o próximo encontro, a oitava seção, nessa seria debatida energia e sustentabilidade.

Oitava seção de aprendizagem

No processo da construção da estrutura interna da célula, as pesquisas apontaram no sentido de um aprofundamento teórico das funções das partes integrantes. Assim fez-se necessário debruçar-se sobre conceitos e funções da energia envolvida no processo. Assim a equipe de orientadores promoveu um debate aberto a cerca do tema energia e sustentabilidade. Foram abordados

- Energia em suas perspectivas química, física e biológica.
- Abordagem das transformações energéticas em seus aspectos químicos e físicos.
- Fontes de energia renováveis e não renováveis.

A dinâmica desta unidade didática configurou-se da seguinte maneira:

Momento 1: 10min (Abertura: Apresentação da equipe e introdução do tema).

Momento 2: 60 min (Debate do tema entre os professores e resolução de atividade).

Momento 3: 25 min (Fala aberta ao público).

Momento 4: 15 min (Fechamento).

Retomada a discussão, na fala dos estudantes foi possível identificar elementos que identifiquem a relação entre os conhecimentos científicos e o cotidiano, assim como as formas de energia e como o tema perpassa pelas diversas áreas do conhecimento humano.

Nona seção de aprendizagem

A última seção de aprendizagem do projeto caracterizou-se pela avaliação de todo o projeto ao mesmo tempo em que se procurou acompanhá-los na montagem final da célula gigante em 3D ao mesmo tempo foram orientados para exposição ao público dentro de um evento do calendário escolar chamado painel científico.

Considerações

O estudo desenvolvido nesse projeto permitiu o uso de metodologias ativas aplicadas e analisada num contexto real de sala de aula do nível fundamental de ensino, séries finais.

As observações em cada seção de aprendizagem, bem como os comentários efetuados pelos estudantes durante o desenvolvimento das atividades, permitem afirmar que, apesar das dificuldades, a abordagem por projetos apresenta muitas potencialidades.

Dentre as potencialidades dessa aprendizagem podemos destacar que esse trabalho além de envolver novas metodologias contemplou tanto os componentes de ciências da natureza, quanto componentes línguas e matemática.

Assim o esquema descrito em nossa metodologia, pôde fortalecer o desconstruir e reconstruir do conhecimento partindo de um problema real tendo como pano de fundo a fundamentação teórica prática dessas componentes curriculares. E isso pode ter sido o que despertou a curiosidade dos estudantes principalmente por protagonizarem do seu próprio projeto.







Programa educação para o pensar: Crianças, adolescentes e jovens filosofam.

Geverson Luz Godoy*
Luciano Tartari Neto**
Márcio Nabarr Lopes
Pedro Lucino***
Silvio Wonsovicz****
Victor José Caglioni*****

Resumo

A aplicação da filosofia como disciplina no ensino fundamental vem sendo analisada a aproximadamente uma década pelo Ministério da Educação que não vê espaço ou aplicação viável. O Centro de Filosofia Educação para o Pensar oportunizou essa realidade organizando o Sistema de Ensino Reflexivo. A Filosofia tem sido tradicionalmente uma das únicas disciplinas a se ocupar com o pensamento lógico, reflexivo e crítico, a se preocupar em desenvolver as habilidades de raciocínio através do esclarecimento de conceito, da análise dos significados e também a promover atitudes que levem a questionar e a investigar. Todas essas ações estão pautadas na formação humana tendo como ferramenta a humanização da escola, educandos, pais e profissionais da educação. Filosofia sim e para todos oportunizou uma educação escolar reflexiva, atitude consciente, comprometida com as mudanças educacionais sociais, políticas e culturais.

Palavras-chave: filosofia, educação, ensino.

Introdução

A filosofia tem sido tradicionalmente uma das únicas disciplinas a se ocupar com o pensamento lógico, reflexivo e crítico, a se preocupar em desenvolver as habilidades de raciocínio através do esclarecimento de conceito, da análise dos significados e também a promover atitudes que levem a questionar e a investigar.

Todas essas ações estão pautadas na formação humana tendo como ferramenta a humanização da escola, educandos, pais e profissionais da educação.

Ao adotarmos uma educação escolar reflexiva, que propõe um programa filosófico-pedagógico, oportunizamos uma vivência reflexiva. Segundo Saviani, refletir é uma atitude consciente, comprometida e intencional para pensar o que já foi pensado, para problematizar o pensamento estabelecido, colocando-se sob os olhos da dúvida, da crítica, da análise cuidadosa, buscando seu significado mais profundo. (Cf. SAVIANE, Demerval. Educação e questões da atualidade. São Paulo, Cortez, 1991).

Concebemos Escola como um lugar de encontro e espaço de relações, onde o grande objetivo é a humanização, investigação e aprendizagem. Sugerimos ainda, uma reflexão além

*Pós em Psicopedagogia
**Pós em Psicopedagogia
***Pós em Gestão Escolar
****Doutor em Filosofia
*****Mestre em Sociologia



das teorias e vislumbramos a escola como espaço reflexivo, da amizade, a aprendizagem, da pesquisa, dos esforços dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais como uma grande comunidade. Esse lugar “Sagrado” que chamamos de escola precisa ser repensado como o lugar por excelência da educação, da autonomia, da empatia, da prática do saber ouvir e cuidar.

Optamos por pensar a escola como um espaço de relações sociais, acreditando seja, assim, mais significativa a capacidade de aprender a pensar a si própria e a construir sua identidade.[...] Ora, nesta escola que se define como a partir da compreensão das relações, entendemos que estas não são predeterminadas pelo conservadorismo da organização que dispõe sobre desempenho de seus papéis: o aluno é quem aprende, o professor é quem ensina, o coordenador é quem coordena, o orientador é quem orienta, etc... Assim abrimos um espaço necessário à escola, que se pretende reflexiva, onde todos os seus membros são aprendentes.

PAIVA, Angela: **Educadores Reflexivos: Escola Feliz**. Florianópolis, Sophos, 2003, p. 50 – 51.

Filosofia para crianças: Inícios e consequências.

O trabalho com Filosofia para/com crianças foi organizado pelo filósofo e educador norte americano chamado Matthew Lipman, na década de 60, sendo hoje aplicado em dezenas de países.

Sua chegada ao Brasil ocorreu por intermédio de Catherine Young Silva, em 1984, e hoje vários estados brasileiros adotam essa prática nas escolas.

Inicialmente, o trabalho de Filosofia para/com crianças fazia uso exclusivamente de novelas filosóficas criadas por Lipman. Aconteceram diversas leituras e aplicação a respeito desse método da Filosofia com/para crianças por alguns professores.

Nesse período, professor Silvio Wonsovicz, conhecendo Lipman, passa um período nos Estados Unidos conhecendo as bases desse trabalho e trocando experiências com Lipman. Depois dessas experiências, professor Lipman veio ao Brasil por diversas vezes, trazer a sua experiência que estava dando certo e estava aberta para além fronteiras.

Em 1989, professor Silvio, depois de observar os trabalhos de Lipman, organiza um trabalho de Filosofia para crianças, adolescentes e jovens, porém, com uma releitura totalmente inovadora e aplicada a nossa realidade brasileira de educação.

Vinte e cinco anos depois, o Centro de Filosofia é reconhecido nacionalmente com seu Programa Educação para o Pensar, materiais de Filosofia, didáticos, capacitações, formação permanente e assessoria filosófica-pedagógica.

(Cf. WONSOVICZ, Silvio. *Filosofia Viva*. Florianópolis. Sophos, 2014, pp.14 ss.).

Programa Educação para o Pensar: Filosofia ? Sim, e para todos.

Depois de introduzir o diálogo sobre alguns aspectos relevantes sobre esse trabalho científico, o fundador do Centro de Filosofia Educação para o Pensar e Editora Sophos, defende algumas ações na sua tese de doutorado sobre a fundamentação teórica e aplicação na prática do dia a dia nas escolas.

Como início da reflexão, propomos a seguinte afirmação que fundamenta esse trabalho. FILOSOFIA ? Sim, e para todos.

(Cf. WONSOVICZ, Silvio. *Filosofia ? Sim, e para todos: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens*. 1º Volume. Florianópolis, Sophos, 2005.).

Nesse primeiro volume da obra, inicia-se com o seguinte questionamento: O que acontece numa aula de Filosofia com crianças e jovens? Eles devem ser tentados e provocados a discutirem ideias filosóficas que estão imbutidas em histórias ou textos filosóficos, de maneira que as próprias crianças e jovens possam selecionar para discussão aquelas ideias que lhes pareçam mais relevantes de acordo com suas experiências cotidianas. Partindo daí, elas poderão discutir e fazer uma série de exercícios para o desenvolvimento do raciocínio.

A intenção é que as crianças e jovens cultivem essa atitude de investigar. Mas este processo deve englobar toda a turma, será feito em “comunidade, que tecnicamente definidos como um agrupamento que se caracteriza em uma união baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que a compõem. Quando denominamos uma turma de aula de “Comunidade de Aprendizagem Investigativa”, a intenção é que toda a turma cultive esta atitude de busca em todas as disciplinas e, em todos os momentos de suas vidas.

Mas ensinar é uma arte que requer sensibilidade, discernimento, organização e respeito na relação com os alunos. Como em tudo, não existe receita única para se obter sucesso no ensino.

(Cf. DALRI, Emanuelle, JUNCCKES, Rosane: **Comunidade de Aprendizagem Investigativa**. Florianópolis. Sophos, 2003, pp.23 a 37).

A reflexão tem sido um dos esforços hábeis dos seres humanos desde os tempos mais remotos. Ainda na Grécia Antiga a sociedade mostrava-se empenhada em organizar sistemas de reflexão sobre temas polêmicos ligados ao modo de vida da época. Esses temas continuam atuais pela filosofia que herdamos dos filósofos clássicos. Os temas clássicos, ainda hoje atuais, nos colocam desafios, sobretudo quanto à ética, estética, lógica, política, religião.

Entendendo a educação como um processo contínuo de permanente superação e desdobramentos, não temos como negar as práticas reflexivas que são de fato decisivas para as mudanças e para o alcance de novos conceitos e modos de atuação no ensino formal. Partimos do pressuposto de que a reflexão é uma habilidade essencialmente humana, não sendo possível confundir-la com informações técnicas e ações previamente determinadas, ainda que pareçam dinamizadas pelos modismos ou mesmo pelo conservadorismo muitas vezes presentes na educação.

(Cf. WONSOVICZ, Silvio. *Programa Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens*. Florianópolis. 3º volume. Sophos, 2005, pp.119ss.).

O Programa Educação para o Pensar, quer romper com as práticas repetitivas e sem compromisso com o desenvolvimento da criatividade aplicada à resolução de problemas tanto na vida pessoal como no campo profissional dos homens e mulheres que estamos formando nos sistemas de educação atuais.

Defendemos como proposta pedagógica e projeto educacional, a reflexão construída processualmente com a formação de professores e o apoio de um material didático alternativo ao que comumente encontramos no mercado e nas escolas, sobretudo no Ensino Infantil e Fundamental. A prática da reflexão relaciona-se com as finalidades éticas da vida humana, corresponde ao apelo de indagar os sentidos filosóficos e existenciais de cada pessoa, fato ou coisa em suas relações de produção social da vida e convivência com os demais semelhantes.

Nesta direção, não há como inferir uma formação plena e integral de nossos alunos se não desencadearmos nestes uma indagação reflexiva sobre as vivências que experienciam na direção de possibilidades criativas de engendramento da vida.

(Cf. EVANGELISTA, Francisco, Silvio. **O Pensar e o Agir Eticamente**. Florianópolis. 3º volume. Sophos, 2005, p.71 a 79).

Para tanto, a escola cumpre papel fundamental, no sentido de ter o discernimento institucional de assumir o papel de formadora de seres reflexivos cientes de seus direitos e deveres no momento e lugar social onde vivem. Cabe ao professor ser a expressão e a garantia deste movimento, pela sua formação e prática pedagógica e pelo material utilizados nas aulas e vivências escolares que devem repercutir para além do universo oficial de formação. A ação reflexiva precisa de um apoio didático qualificante desta prática para o desenvolvimento de hábitos re-



flexivos através de uma metodologia que possibilite a criatividade e o senso de necessidade de superação dos desafios a serem vividos. A reflexão entendida desta forma é uma possibilidade humanizadora dada à natureza humana que tem por excelência o privilégio da reflexão.

Crianças, Adolescentes e jovens Filosofam.

O segundo volume do programa Educação para o Pensar, intitulado: Crianças, Adolescentes e Jovens filosofam, apresenta no seu bojo as reflexões sobre uma Filosofia Viva que está aberta para se aprendida e reaprendida por todos.

Processo de ensinar e aprender reflexivo é aquele que enfoca o aprender pelo fazer, através do máximo de interação possível entre o professor e o aluno, para o desenvolvimento e ou aprimoramento das habilidades intelectuais, emocionais e políticas de resolução de problemas por práticas interativas de discussão da melhor forma de solução do que se coloca. Este modo de condução do trabalho pedagógico desenvolve nos estudantes mecanismos de vencer dúvidas, colabora para a superação de medos e inseguranças, criando condições para facilitar a tomada de decisões e a criação de metas.

A Filosofia na escola, dentro de uma didática filosófica que começa com crianças e continua com adolescentes e jovens, é um saber sobre o homem e a realidade, sobre o mundo, para compreendê-lo e transformá-lo, dentro dentro de um processo dinâmico de apreensão das significações históricas da realidade humana, de maneira humilde e processual. Um universo filosófico, assim como um verdadeiro programa filosófico-pedagógico, rejeita o status de detentor da verdade, não se colocam como conhecedor dela e nem tentam aprender a totalidade da realidade.[....]. Hoje não temos um pensamento filosófico uniforme, existe inúmeras tendências, métodos, escolas e tradições diferentes quanto ao entendimento da realidade, do homem e do mundo. É tarefa individual exercitar-se no seu próprio ser filósofo, pôr-se em busca de uma apreensão significativa da cultura, de uma leitura crítica da realidade e de uma ação engajada no mundo.

(Cf. WONSOVICZ, Silvio. **Programa Educação para o Pensar: Filosofia com crianças, Adolescentes e Jovens.** Florianópolis. 2º volume. Sophos, 2005,p. 29ss.)

A Filosofia aplicada nos primeiros anos escolares oferece aos alunos e as escolas um espaço onde crianças se encontram desde os primeiros anos de sua vida e, naturalmente, elas constantemente colocam para si mesmas e para os seus, questões no âmbito da investigação filosófica. São lhes apresentada algumas propostas a tais investigações, porém, elas têm o direito de ser iniciadas no melhor entendimento e no processo de avaliação crítica de tais respostas. Esta é, sem dúvida, uma importante justificativa para realizar um trabalho de reflexão filosófica em todas as fases da vida, com crianças, adolescentes e jovens em todas as etapas educacionais, desde a educação infantil até o ensino médio.

Dessa maneira todos terão a oportunidade de, em cada fase, conforme a maturidade intelectual, investigarem, discutirem e aprofundarem seus saberes, suas descobertas e ideias.

O aprender e o ensinar Filosofia são, antes de tudo, uma atitude de buscar o filosofar, para depois classificar as ações, saber a verdade e, finalmente, conhecer-se a si mesmo. Nesse aspecto, a busca

de um sentido para o ensino de Filosofia não deve se pautar no dogmatismo, no criticismo, no pessimismo, nem numingênuo otimismo, mas sim, em uma confiança na verdade e na razão humana, na condição da essência humana, em busca de uma emancipação.

WONSOVICZ, Silvio. Crianças, Adolescentes e Jovens Filosofam. Florianópolis. 2º volume. Sophos, 2005,p. 30ss.)

O terceiro volume da obra retoma a ideia da Filosofia sim, para crianças, adolescentes e jovens e conclui com uma explanação sobre as bases do **Programa Educação para o Pensar** define o que esperamos dos Professores, Estudantes, Escolas e materiais que oferecemos a todas as escolas e educadores

O professor reflexivo: É aquele que repensa constantemente a sua prática e o seu capital intelectual, atualizando-se e mantendo dinâmico seu planejamento de trabalho didático e metodológico. Valoriza a autonomia e a liberdade de criação de cada estudante, trabalhando para que todos possam desenvolver sistematicamente esses elementos morais e intelectuais. Este professor considera eticamente a individualidade dos estudantes e as especificidades do grupo onde atua consciente de que a coletividade é a referência nos processos de construção do ensinar e aprender. Consideramos assim a ação reflexiva deste profissional.

Reflexivo é aquele que facilita a criatividade e a crítica na operacionalização e aprendizagem dos conteúdos. Para tanto é necessário uma metodologia adequada aos critérios filosóficos dos processos de ensinar e aprender.

Desenvolver o pensamento crítico e investigativo requer a decodificação de parâmetros lógicos para a análise do que se apresenta na realidade cotidiana. Esses parâmetros e essa decodificação estão dispostos na filosofia como mecanismos para o entendimento do mundo.

O estudante reflexivo: É aquele que desenvolve a habilidade de analisar situações problema e empenha-se em resolvê-los. Interessa-se em aprender, participa ativamente das discussões em sala e considera-se parte integrante do todo no grupo.

O material didático-pedagógico: A identidade filosófica do material estará assegurada na medida em que os textos trouxerem, sempre que possível, uma identidade histórica dos temas e obrigatoriamente, noções dos pensamentos e grandes questões filosóficas da humanidade. As noções apontadas aqui terão ligações diretas com os grandes movimentos filosóficos. Os textos deverão delinear um estilo provocativo para que os estudos destes possam problematizar questões que façam progredir as investigações sobre o tema.

Espera-se que haja também, como característica do material, questões subjacentes ao texto favorecendo desta maneira o desenvolvimento do pensamento e da linguagem de argumentação por parte dos estudantes. O ponto de partida será sempre a prática do aprender a aprender, sempre e por toda a vida.

A Escola Reflexiva: A escola reflexiva é a instituição que preza pelo bem/bom pensar, aberta a inovações, formação permanente dos seus professores, cordialidade com todos que a procuram, reflexiva, consciente, aprendente e pronta para adaptar-se a todos os novos paradigmas que se apresentam.

A reflexão à qual o sistema em questão se dedica é amparada no cultivo da investigação, da formação filosófica continuada, no exercício da interdisciplinaridade, na facilitação da criatividade e em uma metodologia que priorize o pensamento filosófico sobre os temas estudados, ligando-os com o tempo e lugar real onde a escola, o educador e educando circunscrevem sua existência social e política.



Objetivos:

- Refletir sobre as condições práticas e determinantes legais para os avanços da Filosofia na proposta curricular das escolas do Brasil;
- Investigar a possibilidade de uma Educação Reflexiva emancipatória;
- Implantar a disciplina de filosofia na Educação Fundamental em parceria com os Colégios que queiram a parceria do Centro de Filosofia;
- Fornecer materiais e subsídios para uma intervenção filosófica nos programas de ensino das disciplinas do Fundamental, Médio e/ou Didáticos;
- Promover relação entre a filosofia e as disciplinas com seus respectivos programas de ensino;
 - Possibilitar (por encontros, seminários, simpósios, projetos) aos especialistas e professores a apropriação de metodologias e conhecimentos sobre o que é ser reflexivo, desenvolvendo um trabalho orientado reflexivamente;
- Desenvolver organicamente um sistema didático-pedagógicos que priorize a reflexão crítica e aproxime a vida cotidiana dos estudantes da vida pedagógica da instituição escolar;
- Organizar projetos como; cafés com Ideias, Coruja itinerantes, seminários específicos, e outros a combinar;

Métodos:

A ação reflexiva emancipatória é aplicada ao campo de trabalho na defesa de estratégias filosóficas-pedagógicas voltada as escolas privadas e públicas, confessionais ou não, a arte de aprender a aprender pelo diálogo e investigação.

A metodologia do Programa Educação para o Pensar, tem em seu bojo ações concretas permeados por valores cristãos para serem aplicados nas escolas em diversas modalidades como: Palestras, seminários, projetos, assessorias etc.

Resultados:

Os resultados da tese de doutoramento foi a viabilização do Programa Educação para o pensar em mais de quinhentas escolas (500) em todo o Brasil e mais de um milhão de pessoas que indireto e diretamente são contempladas pelo método Reflexivo emancipatório.

Conclusão:

É possível a organização de uma proposta pedagógica de ensino Reflexivo para diferentes realidades de nosso país.

Filosofia sim, e para todos. Hoje é uma realidade que avança no Brasil e fazemos parte de forma pioneira nessa história com nossos esforços e ações.

Portanto, o Programa Educação para o Pensar não pode reduzir-se aos voluntarismos e motivações espontaneístas das metodologias empregadas. Se faz necessário um planejamento da ação pedagógica a partir do conteúdo focado em cada série e disciplina da grade curricular.

Compreendemos que o sistema educacional vigente guarda limites e contradições que deverão ser analisadas de acordo com a natureza institucional das escolas, suas propostas e seus projetos pedagógicos. Neste sentido uma das características fundamentais dos livros das coleções do SER é a amplitude temática e especificidade metodológica. Amplitude para abranger as propostas curriculares oficiais e especificidade metodológica para viabilizar o trabalho reflexivo. É inegável a importância da intervenção na formação de professores em serviço e no material didático utilizado por estes profissionais. Uma conceituação qualificada do que vem a ser a educação reflexiva amparada numa proposta diferenciada de materiais de Filosofia e didáticos.

Sabemos que há muito tempo que não se ensina filosofia. Muitos trabalhos que buscaram este ensinar conseguiram no máximo ensinar a história da filosofia, o que não dá conta da amplitude do que a filosofia da qual nossas recentes gerações são tributárias. Dessa forma, temos a convicção que o ideal é tornar a filosofia uma fonte de ferramentas para o pensar. Nossa intenção não é incentivar o estudo pragmático das idéias dos filósofos ou exigir que os estudantes saibam repetir as temáticas ou teses dos pensadores, o que seria uma “anti-filosofia”. Pensar o já pensado, repetir as palavras dos textos clássicos é o “não filosofar”. Pensar por si só é o pensar filosófico. No primeiro caso a filosofia poderá se tornar um entrave. Aprender com os filósofos a resolver problemas e dificuldades cognitivas é filosofar.

São nítidas as diferenças entre alunos que tiveram experiência com o ensino reflexivo através da filosofia dos que não tiveram contato com esse método. Os estudantes reflexivos apresentam senso crítico, compromisso intelectual, social, ético mais aguçados e comprometidos pela investigação das verdades que se apresentam.

Referências

DALRI, Emanuelle, JUNCKES, Rosane: **Comunidade de Aprendizagem Investigativa**. Florianópolis. Sophos, 2003.

EVANGELISTA, Francisco, Silvio. **O Pensar e o Agir Eticamente**. Florianópolis. 3º volume. Sophos, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

PAIVA, **Angela: Educadores Reflexivos**: Escola Feliz. Florianópolis, Sophos, 2003.

SAVIANE, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia ? Sim, e para todos: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens. 1º Volume**. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Crianças, Adolescentes e jovens filosofam. 2º Volume**. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Programa Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças,**

Adolescentes e Jovens. 3º Volume. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia Viva**. Florianópolis, Sophos



Projeto político pedagógico: Uma ferramenta eficaz

Catarina Ramos Frazao, FRAZAO CR

A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com os estudos já realizados acerca da implantação, construção e execução do Projeto Político Pedagógico, destacando a sua importância para o processo de ensino aprendizagem da Instituição. Não temos a intenção de apresentar um modelo pronto para a elaboração desse documento, mas sim, trazer reflexões a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, lembrando que processo de aprendizagem vai além das teorias aplicadas em sala de aula. A construção do projeto Político Pedagógico deve envolver toda a comunidade educativa e apresentar objetivos claros das metas e dos resultados que queremos alcançar a longo ou curto prazo. Aspectos como a função social e política da educação e da escola, princípios e valores, formação humana, entre outros, são itens importantes a serem considerados no Projeto Político Pedagógico. Vale salientar, que o Projeto Pedagógico não é o plano de aula, nem o planejamento anual das atividades da Escola, é um conjunto de estratégias que irão possibilitar a prática pedagógica e gestora da escola. Cada Projeto Político Pedagógico é único com identidade própria. Assim, ao construir o seu projeto a escola deve rever a sua história, o conjunto de seus currículos e métodos, suas crenças e valores, buscando novos rumos ou dando novos significados a organização do trabalho pedagógico sem desconsiderar o que já foi construído pela comunidade escolar. Sendo o PPP um instrumento de organização e de gestão do trabalho educativo escolar, deve ser um processo contínuo e sistemático de conhecimento e análise da realidade da escola e todos os envolvidos precisam refletir sobre as ações educativas e administrativas da Instituição. A escola é uma instituição social com funções e papéis definidos. Cabe a ela implementar ações que favoreçam o ensino – aprendizagem e a formação integral do cidadão. Nessa concepção a escola deve nortear suas ações pedagógicas fundamentada nos seguintes princípios: - **Ético**: Ter como base os ideais de justiça, solidariedade, liberdade, autonomia, respeito à dignidade da pessoa humana e o compromisso com a promoção do bem comum; - **Político**: Reconhecimento dos direitos e deveres da cidadania; - **Estéticos**: Cultivo da sensibilidade e da racionalidade, valorizando as diferentes manifestações culturais em que a escola está inserida. Ao iniciar o processo de construção do PPP a escola deve abrir espaço para uma ampla reflexão coletiva. Tais reflexões devem contemplar aspectos como: **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO** Educação é o meio que permite ao homem tornar-se num Ser digno e consciente de suas ações. É através da educação que ele constrói a sua cidadania e interage com o meio, com o outro, e, poderá transformar a sua vida e a sociedade. É o instrumento mediador entre o senso comum e o conhecimento científico, mas atuante também no sentido de despertar a sen-

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Psicologia Escolar catefraz@yahoo.com.br



sibilidade e a criatividade a fim de construir um ser completo crítico e pensante, possibilitando um crescimento individual e coletivo. **CONCEPÇÃO DE ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL E POLITICA** A escola configura-se como a instância que, erigida pela sociedade, se incumbem de garantir as novas gerações acesso ao legado cultural da humanidade. É um espaço geográfico e histórico onde a educação se dá de forma intencional, estruturada, sistematizada e explícita. Nela, o conhecimento é assimilado, apropriado e construído ativamente, revestindo-se de criticidade e inovação, colaborando para o avanço cultural e atendendo às novas necessidades do ser humano. O papel da Escola como agente de transformação, é ampliar a liberdade e a compreensão de mundo de cada cidadão. Cabe a ela proporcionar o questionamento do seu papel conscientizador e libertador de suas ações, das relações da tríade, Escola – Sociedade – Família, oferecendo condições para que haja a exploração do ambiente, inventando, descobrindo e direcionando o ser humano às finalidades de caráter social e renovador. **CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO** Todo ser humano é sujeito singular, possuidor de uma história e de uma cultura. A escola considera o princípio da dignificação do ser humano, que é constituído pelo respeito e pela sua individualidade. **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E ENSINO** No processo de construção do conhecimento, valoriza-se a tradição e o saber elaborado no decorrer da história da humanidade. A memória histórica, além de incentivar a elaboração de novos conhecimentos, estabelece sentido e significado para a ação humana. A concepção de ensino não pode ser apenas de conteúdos, mas também de valores, conceitos, atitudes e competências, que, certamente, contribuirão com a formação de cada indivíduo. **CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO** O conhecimento construído na escola deve valorizar o que o aluno traz para a sala de aula, tornando a aprendizagem um processo significativo. Esse conhecimento brota da necessidade auferida por meio da leitura de mundo, associada à postura humanista que norteia a conduta dos integrantes do processo educativo. **CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO** O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo sistematiza o que será ensinado e aprendido em termos de conhecimento para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos. O currículo deve ser o sustentáculo para as ações do processo educacional, apontando os princípios, as diretrizes, os objetivos, as estratégias, os conceitos e os métodos, contextualizados pela realidade, com o compromisso de corresponder aos anseios da comunidade escolar. Com essa compreensão é possível elaborar um documento de valiosa contribuição para o processo pedagógico da Escola. Num mundo em constantes transformações, a educação apresenta-se como instrumento mediador das relações estabelecidas entre o homem e a sociedade e, como prática social, não está dissociada de outras práticas que permeiam igualmente o processo de interação humana. Imbuída de natureza política, a educação, forjada no espaço escolar, propicia ao aluno o desenvolvimento de habilidades capaz de recriar o mundo e a si próprio, na busca de uma cidadania efetivamente participativa, focada na valorização e no respeito à diversidade. A educação está em estreita relação com a sociedade, e, deste modo, a ação pedagógica, que sempre pressupõe uma posição filosófica definida, contribui para a transformação social. Definir metas, planejar, organizar e sistematizar as idéias e ter consciência do cidadão que se quer formar são elementos fundamentais para o sucesso das ações educativas da escola. Como suporte teórico desse objeto de estudo consultamos a legislação em vigor e autores de referência no assunto.

Palavras-chave: planejamento, projeto, pedagógico.

Introdução

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

(Ilma Passos P.13)

O projeto político pedagógico é um instrumento de gestão democrática que envolve direcionamentos administrativos e pedagógicos, possibilitando a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da cultura e da organização da Instituição.

Na construção do Projeto Pedagógico, a escola deve ter a preocupação em não perder de vista as suas características, preservar a sua identidade, filosofia e missão. Também é importante trazer presente a sua realidade local e refletir em questões como: qualidade do ensino aprendizagem, evasão, repetência e formação continuada dos docentes.

Outro fator de relevância na construção do PPP é o olhar atento para as novas gerações e a compreensão dos processos da aprendizagem humana. Conhecer a realidade do aluno, considerar a sua experiência pessoal e seus conhecimentos prévios de aprendizagem é fundamental.

Quando a Escola consegue entender as necessidades da sua clientela tem uma grande possibilidade de desenvolver as suas ações de forma participativa e os desafios tornam-se menores, diminuindo a distância, às vezes, existente entre a teoria e a prática.

A escola deve planejar, organizar e executar as ações didático-pedagógicas, de modo que permita, ao educador e ao educando, problematizar, experimentar e interagir criticamente com o mundo material, por meio de experiências reais, dando sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da estreita relação existente entre educação e sociedade, toda ação pedagógica da Escola deve estar voltada para a formação do sujeito no que se refere aos conhecimentos e também a prática do exercício da cidadania.

Assim sendo, a escola assume a sua função social e política quando forma cidadãos conscientes, reflexivos e capazes de perceberem-se como sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Não existe uma regra obrigatória para elaboração do PPP, porém, especialistas no assunto referenciam alguns elementos importantes na construção desse documento.

Ilma Passos, apresenta três aspectos denominados de atos que são muito importantes na elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola. São estes:

Ato situacional- diagnóstico: Considerar as características da escola, infraestrutura, processo de ensino e aprendizagem.

Ato conceitual: Foco nos conceitos que se deseja trabalhar na escola. A escola é aberta ao diálogo? Há preocupação com a formação humana? Prepara para a cidadania? Quais os conceitos de educação, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação?

Ato operacional: Momento em que o PPP será colocado em ação. Nessa etapa deve ser estabelecidos o cronograma, o calendário escolar, a matriz curricular, as atividades e os conteúdos que deverão ser trabalhados e a formação continuada dos professores

Esses passos irão possibilitar que a escola identifique as suas necessidades e trace um plano de ação correspondente com a sua realidade.

Objetivo

Objetivo Geral

O Projeto Político Pedagógico tem como objetivo traçar metas para melhoria da prática pedagógica da Instituição visando uma educação de qualidade, numa perspectiva de formação humana e profissional, considerando o aluno como sujeito de transformação na sociedade.

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico objetiva, promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas da escola delineando diretrizes referenciadoras da sua caminhada educativa.

Objetivos Específicos

- Direcionar as ações pedagógicas e administrativas;
- oferecer à comunidade o ensino de qualidade;
- educar para a transformação social;



- valorizar a vida, a dignidade humana e a ética;
- orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável.

Metodos

Os métodos utilizados na construção desse documento (PPP) foram as pesquisas, as análises da prática docente, o diagnóstico feito a partir da realidade da comunidade educativa, considerando as perspectivas e motivação dos alunos, numa compreensão de que o processo educativo vai além da didática da sala de aula

Resultados

Os resultados de qualquer projeto dependem do empenho da equipe na operacionalização das ações planejadas.

Quando postas em práticas, essas ações transformam-se em instrumento facilitador do processo educativo que envolve não apenas a Escola, mas também a família e a sociedade.

Gestão democrática, motivação profissional, permanência do aluno na escola e diminuição de reprovação, são resultados obtidos a partir da construção do Projeto Politico Pedagógico.

Conclusão

O Projeto Politico Pedagógico é uma construção coletiva que deve ser organizado e estruturado a partir de uma visão geral da Escola.

Ao definir o seu Projeto Politico Pedagógico a escola assume o grande desafio de trazer para a prática as ações nele expresso, pois esse não é a um documento elaborado apenas para o cumprimento de normas legais e sim um eficaz instrumento pedagógico da Escola. É o corpo e a identidade da Instituição.

O Projeto Politico Pedagógico não é algo, finalizado, pois está sempre em construção, sendo ampliado, modificado e reconstruído de acordo com as necessidades do cotidiano escolar.

Para que os resultados do projeto Pedagógico sejam eficazes, cabe a escola acompanhar e avaliar as propostas nele definidas.

Referências

Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/ 96

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

MEDEL, Cássia RavenaMulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, São Paulo: editores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Politico Pedagógico da Escola: uma construção possível 10 ed.** Campinas, SP, papirus,1995

___; FONSECA, M. (org) **Dimensão do Projeto Politico Pedagógico, novos desafios para a escola**. Campinas: papirus 2001

Revista Gestão Educacional – fevereiro 2015- Humana editorial

Revista gestão educacional – Abril/ 2011 – Humana Editorial

Revista Nova Escola – nº11 – dezembro 2010 / janeiro 2011

Gestão dos “espaçostempos” da escola

Simone Engler Hahn*
Vera Lúcia Galafassi**
Adriana Castiglia Filipetto***

Resumo

O presente trabalho pretende apresentar as modificações estruturais realizadas no Colégio Marista Champagnat dentro de um escopo de reposicionamento no cenário educacional de Porto Alegre, previsto no Planejamento Estratégico 2012/2022. O mundo moderno, em acelerada transformação, invade os “espaçostempos” escolares rompendo com estruturas antigas e lineares, provocando-nos a um novo jeito de ser e de fazer. Os cenários atuais forçam a uma nova arquitetura escolar, com um olhar crítico para o currículo, com novos espaços e ambientes, com uma metodologia centrada no estudante com propostas interativas e tecnológicas, levando a conceber um novo desenho de escola. Repensar os espaços tornando-os mais aconchegantes e tecnologicamente equipados foi o princípio de nosso desejo de mudanças. Oferecer educação preocupada com o desenvolvimento integral dos estudantes requer um olhar atualizado, levando em consideração as peculiaridades e interesses dessa geração.

Palavras-chave: Espaçostempos, gestão, inovação, arquitetura escolar.

“Os espaços pedagógicos e a arquitetura educativa articulam forma e conteúdo, sempre no sentido de produzir significados e identidades. Por esse motivo, podemos considerá-los como linguagens educacionais. São uma importante forma de ver, dizer, narrar e significar tudo o que atravessa o universo escolar. São produções históricas e culturais impregnadas de sentidos e marcadas por relações de saber-poder. O desafio com o qual nos deparamos é colocar a arquitetura educativa e o espaço pedagógico a serviço de uma educação que reconheça a importância das diferenças e da autonomia e contemple as aprendizagens cognitivas, culturais, éticas, políticas e solidárias”¹.

O espaço escolar permite aprender muitas coisas, e não somente dentro da sala de aula, mas em todos os ambientes. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve ou que se quer desenvolver. Tudo comunica!

1 UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista. Brasília: Umbrasil, 2010, p.92

*Colégio Marista Champagnat; Vice Diretora Educacional

**Colégio Marista Champagnat; Diretora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5808821174152659>

***Colégio Marista Champagnat; Vice Diretora Administrativa. vera.galafassi@maristas.org.br



O Colégio Marista Champagnat celebra 95 anos de existência, é uma construção antiga, mas impregnada de história, cumpre um cuidado especial para trazer a modernidade para seu interior, sem descuidar de manter a história viva de seus alicerces e paredes.

Buscando qualificar sua Proposta Pedagógica, o Colégio investe fortemente na inovação ao elaborar seu Planejamento Estratégico 2012/2022, tendo como foco de todas as ações estratégicas a Excelência Acadêmica, visando o reposicionamento no mercado.

Entende-se que muitas são as demandas da sociedade que impulsionam as organizações à mudança e, por isso, sem dúvida, faz-se necessário mobilizar a organização tradicional para redimensionar suas práticas e fazer releituras de seu projeto e de sua cultura organizacional.

Objetivos:

- Transformar as salas e demais espaços em ambientes mais aconchegantes e agradáveis com uma linguagem visual esteticamente acolhedora, despertando o interesse do estudante em estar presente, integralmente, no ambiente escolar.
- Reinventar o fazer pedagógico, buscando o protagonismo de estudante e de professor sob a ótica do Projeto Educativo do Brasil Marista.
- Romper com o modelo tradicional (professor à frente, estudantes sentados um atrás do outro).
- Provocar a desconforto do professor para despertar uma concepção integrada de espaçotempos junto aos estudantes, mediando conhecimentos e aprendizagens, valorizando os saberes num movimento de troca e aproximação entre os sujeitos.
- Valorizar e atualizar as linguagens e suas tecnologias, disponibilizando diferentes mídias nos espaços escolares.
- Investir na formação dos profissionais que atuam no Colégio, com o objetivo de sensibilizá-los e instrumentalizá-los para a mudança estrutural e metodológica.
- Refletir sobre a ação pedagógica centrada no saber do professor para ações mais interacionistas e intervencionistas.
- Fomentar um sentimento de pertença na comunidade escolar, com o cuidado humanizado dos ambientes, valorizando e sabendo conservá-los, zelando pelo patrimônio que é coletivo e da instituição, com a premissa de que no ambiente educacional, tudo educa.

Foi nessa busca de “planejar e empreender ações que promovam avanços tecnológicos e pedagógicos no ambiente escolar”² que se refletiu o papel dos gestores na Rede Marista de Educação Básica

[...] são desafiados a serem pessoas de visão, a viver o núcleo dos valores maristas e a guiar outros a vivê-lo. Mais do que qualquer um, representam Marcelino Champagnat para a comunidade educativa, conduzindo-a com confiança e otimismo, animados pela espiritualidade apostólica marista.³

Procedimentos:

1. Transformação do ambiente escolar

As arquiteturas pedagógicas são as organizações estruturantes de novos processos de aprendizagem. É necessário olhar ao redor para identificar as necessidades, os recursos e as ferramentas em potencial para um trabalho que provoque a aprendizagem através da interação e permita o desenvolvimento da capacidade de reflexão e a construção da autonomia. A Escola

pode revelar nos seus espaços, ambientes nos quais o ato de aprender pode ser mais oportuno e qualificado, possibilitando relações que tornem o aprendizado bem mais interessante e criativo. O espaço pode por si só pretende ser um instrumento pedagógico, na medida em que, na forma como é organizado, privilegia a interação, a conectividade, o protagonismo, estimulando a curiosidade e a criatividade.

A funcionalidade, a estética, o conforto ambiental foram de extrema relevância na concepção e execução do projeto. As salas devem privilegiar o bem estar, a interação, a inovação, o protagonismo tanto dos estudantes quanto dos professores e dos demais profissionais que atuam no colégio.

A escola é compreendida como espaçotempos, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação marista⁴.

2. Recursos de aprendizagem

[...] aprendizagem cooperativa: envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento⁵.

O trabalho em equipe exercita uma série de habilidades. O estudante aprende a escolher, a avaliar e a decidir. Desenvolve-se a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes neste tipo de trabalho. A lista ainda inclui saber argumentar e dividir tarefas - competências essenciais para a vida adulta. O preparo para vida depende de saber se comunicar, ouvir, respeitar interlocutores e isso só se aprende fazendo. Para ser proveitoso, esse tipo de tarefa pede estratégias adequadas para cada faixa etária, além de planejamento. O educador deve ter claro o objetivo do trabalho e, em função disso, dar orientações e propor o tipo de grupo. O trabalho em grupo pode estimular o convívio de estudantes que nem sempre são amigos. Assim, os diferentes são estimulados a conviver. O resultado pode ser maiores atritos. E isso é positivo para o desenvolvimento do estudante, já que grupos homogêneos não apresentam vantagens pedagógicas. Saberes em diferentes níveis ajudam o educador trazer à cena a questão da colaboração.

Mediante a conversa e o diálogo, os estudantes chegam a sua própria compreensão de um conceito ou conhecimento. A aprendizagem colaborativa é caracterizada pela presença de grupos de estudantes que interagem na busca de uma meta comum.

Ao alternar os parceiros de trabalho, todo estudante experimenta papéis diferentes, que estimulam a habilidade de ter mais poder de negociação e argumentação para defender suas ideias e aceitar as dos outros.

Embora tenha predominado no meio educativo a corrente teórica condutista, onde o processo de ensino e aprendizagem é marcado pela transmissão de informações por parte do professor e a memorização passiva e repetitiva por do estudante, com Vygotsky esse quadro começou a mudar. Ele afirma que “... o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”⁶. Conceitos como o de Vygotsky ratificam que a maior parte da aprendizagem é construída a partir de relações sociais.

A proposta consiste em oferecer ao professor e ao estudante a possibilidade de utilizarem diferentes linguagens e tecnologias, ampliando, assim, as possibilidades de aprendizado. Estar disponível nos ambientes: lousa eletrônica, livros, computadores, smartphones, wireless e de-

² UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista, Brasília: Umbrasil, 2010, p. 77

³ COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995 – 1998). Missão Educativa Marista: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. P. 66

⁴ UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista. Brasília: Umbrasil, 2010, p. 53

⁵ [...] aprendizagem cooperativa: envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento.

⁶ Vigostky, 1987



mais tecnologias facilitam a pesquisa e a busca de conhecimento.

[...] Utilizar linguagens, mídias e tecnologias adequadas ao processo de construção de conhecimento do estudante.⁷

Resultados:

1. Recepção do colégio

Conceito: Acolhida Marista

A Recepção foi pensada como um lugar onde contrastasse o moderno e o histórico.

Nas paredes foi registrada a trajetória dos 95 anos de existência do colégio. Textos e fotos de época contam a vida que pulsava e pulsa no Marista Champagnat. Resgataram-se vários objetos antigos que remontam do tempo que o Colégio abrigava a Casa de Formação dos Irmãos Maristas, mais tarde internato e escola. Há uma galeria com fotos de todos os ex-diretores dessa instituição.

De um lado da recepção ficam os sofás, TV e os troféus conquistados pelas equipes esportivas do Colégio ao longo dos anos. A ideia é expressar o protagonismo do Colégio! No outro lado ficam fotos das turmas antigas de formandos, mesinhas, cadeiras e máquina de café para que os pais possam tomar um cafezinho enquanto aguardam pelos filhos.

2. Tecnologias educacionais

7 UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista. Brasília: Umbrasil, 2010, p. 76



Figura 1: Balcão de entrada
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 2: Troféus e Sofás
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 3: Lado da Cafeteria
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015

Conceito: conectividade

Com a intenção de utilizar as tecnologias como ferramenta de ensino, decidiu-se optar pelo modelo “Bring Your Own Device” (BYOD).

Trazer dispositivos de propriedade pessoal libera o estudante para utilizar artefatos mais modernos e potentes, acompanhando as mudanças e rápida obsolescência de tecnologias. O investimento da instituição passa a ser a oferta de uma plataforma de wi-fi robusta que dê conta das demandas da sala de aula. Deve-se considerar que os objetos de aprendizagem, nesse cenário, podem ser variados: animação, simulação, vídeos, etc. Tudo isso consome uma banda de rede muito significativa e exige um monitoramento permanente, não só da estrutura física de rede, mas daquilo que o estudante está acessando. Com essa opção a escola dialoga autenticamente em relação ao uso pedagógico adequado da tecnologia e oferece aos estudantes a possibilidade de desenvolver estratégias mais seguras de navegação na rede.



Figura 4: Corredor de acesso às Tecnologias
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 5: Laboratório de Robótica e Física
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 6: Workstations
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015

3. Living english

Conceito: interação e comunicação

A intencionalidade deste projeto é pôr em prática ações que levem a contribuir eficazmente para a construção do conhecimento do estudante em língua inglesa e por consequência, o desenvolvimento da fala, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Foram criados **estúdios de aprendizagem**, com um número mais adequado de estudantes por turma e metodologia específica para formar falantes de língua inglesa. A dimensão física do espaço da sala de aula, não podia dissociar-se do ambiente de aprendizagem. Os **estúdios de aprendizagem** foram projetados e são gerenciados de um modo coerente com o modelo metodológico, porque “o ambiente pode se revelar um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem.”⁸

Foi criado um ambiente que leva o estudante para países estrangeiros. Há fotos e frases em inglês. Cada sala representa um país de língua inglesa. As cadeiras são dispostas em círculo para que os estudantes possam estar de frente um para o outro. Ferramentas que fazem parte da estrutura das salas de aula: lousa eletrônica e computador.

As salas dos pequenos (Kids) também são equipadas com lousas e eles estão distribuídos

8 ZABALZA, 2001



Figura 7: Corredor de Acesso ao Living
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 8: Corredor de Acesso aos Estúdios de Aprendizagem
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 9: Corredor de Acesso aos Estúdios de Aprendizagem
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015





Figura 10: Portas dos Estúdios de Aprendi
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 11: Estúdios de Aprendizagem - Kids
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 12: Estúdio de Aprendizagem - Teens
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015

em mesas coletivas. As aulas são mais movimentadas e as salas mais espaçosas.

4. *Inédito viável* | ensino médio

Conceito: protagonismo e visual jovem

“Os espaços pedagógicos e a arquitetura educativa articulam forma e conteúdo, sempre no sentido de produzir significados e identidades. Por esse motivo, podemos considerá-los como linguagens educacionais. São uma importante forma de ver, dizer, narrar e significar tudo o que atravessa o universo escolar. São produções históricas e culturais impregnadas de sentidos e marcadas por relações de saber-poder. O desafio com o qual nos deparamos é colocar a arquitetura educativa e o espaço pedagógico a serviço de uma educação que reconheça a importância das diferenças e da autonomia e contemple as aprendizagens cognitivas, culturais, éticas, políticas e solidárias.”⁹

No projeto do espaço para os estudantes do Ensino Médio, as salas de aula são pensadas como um ambiente propício para ensinar e aprender, tornando-as espaços mais acolhedores e agradáveis, com uma linguagem visual jovem e despertando o interesse do estudante em estar presente, integralmente, no ambiente escolar. O espaço torna-se especial porque os estudantes o frequentam todos os dias e estão numa fase importante do desenvolvimento, estimulando-os e convidando-os a serem autores das suas aprendizagens.

Os estudantes serão desafiados a utilizar os ambientes, explorando-os nas suas múltiplas possibilidades como também serão co-responsabilizados no cuidado com os elementos dos espaços, valorizando-os e sabendo conservá-los, zelando pelo patrimônio que é coletivo e da instituição.

A escola é compreendida como espaçotempos, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação marista.

⁹ UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista. Brasília, 2010, p.92



Figura 13: Salas do Ensino Médio - 1º anos
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 14: Salas do Ensino Médio - 2º anos
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 15: Salas do Ensino Médio - 3º anos
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 16: Salas do Ensino Médio - 3º anos
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 17: Salas do Ensino Fundamental I
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 18: Sala do Ensino Fundamental I
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015

5. *Salas de aula* | ensino fundamental

CONCEITO: PARTILHA DE VIDA E SABERES

“Tarefas e atividades inovadoras exigem contextos físicos adequados que não costumam ser herdados, pois no meio físico de que se dispõe só cabem determinadas metodologias”.¹⁰

“Humberto Maturana (1990) afirma que educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro passamos a fluir no conviver de certa maneira particular”.

Considerando esse cenário, procurou-se redimensionar a sala de aula, tornando-a um espaço de desafios, responsabilidades, interação e convivência de grupo, desenvolvendo-se a autonomia e respeitando a pluralidade.

6. *Educação infantil*

Conceito: respeito às infâncias

A Educação Infantil Marista concebe as crianças como sujeitos concretos que vivem e habitam a infância. Atualmente a criança é compreendida como um ser que possui corpo e mente, num espaço e tempo presente, que sonha, fantasia, cria e recria, convive e se relaciona com as pessoas e o meio. Precisa ser considerada com um sujeito de direitos. “[...] É preciso pensar e compreender a infância como potencialmente capaz, com saberes prévios configurados pelas experiências vividas desde muito cedo.”¹¹

“O espaço é considerado parte essencial do projeto curricular. São planejados com intencionalidade, desejo e criatividade, transformando os mesmos em ambientes pedagógicos educadores porque descentralizam o lugar de saber do professor, convidando o grupo de crianças a ocupar o lugar de protagonista, fazendo escolhas, tendo liberdade de expressar suas ideias e desejos, isto, é um ambiente educador que empodera as crianças e valoriza suas formas de participação e interação no mesmo.”

A ação docente na educação infantil implica conhecimento, disponibilidade e compromisso. Conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, disponibilidade no que diz respeito ao olhar sobre o outro, sobre o modo de escutar, compreender e registrar e o compromisso com a vida de cada criança, garantindo os seus direitos em expressar suas experiências em diversas linguagens.

7. *Ateliê*

¹⁰ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, p.265

¹¹ Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Marista, 2015, p.24



Figura 19: Sala da Educação Infantil
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 20: Sala da Educação Infantil
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 21: Sala da Educação Infantil
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015

Conceito: Laboratório de investigação

É compreendido como espaço de liberdade de expressão, de participação infantil, de escuta, de criação, de respeito às múltiplas formas de linguagens existentes no mundo.

Numa concepção de infância plural, em que as crianças são vistas em suas potencialidades, o ateliê é um multiplicador de possibilidades de aprendizagem. Em relação aos docentes, o ateliê propicia múltiplas experiências, contribuindo significativamente para o desenvolvimento pedagógico dos professores, à medida que desestabiliza ideias didáticas ultrapassadas.

“Trata-se de um laboratório de aprendizagem que inspira e convida seus integrantes a criarem novas formas de responder às questões do mundo.”¹²

¹² Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Marista, 2015, p.141



Figura 22: Ateliê
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 23: Ateliê
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 24: Ateliê
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 25: Ateliê
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015



Figura 26: Produção Artística no Ateliê
Fonte: Acervo fotográfico do Colégio | 2015

Considerações finais

A importância que a história e a beleza do prédio do Colégio Marista Champagnat tem para o Instituto Marista e para a Prefeitura Municipal, por estar em fase de tombamento histórico exigiu de nós gestores, um cuidado especial na perspectiva de modernizá-lo internamente. Tivemos dois grandes desafios: manter a estrutura externa conforme exigências legais e transformar os espaços educacionais para atender a demanda de uma educação contemporânea. Equipá-los com tecnologias educacionais, novos layout de salas, ateliê, estúdios de aprendizagens e laboratórios ganharam contornos que respondem às necessidades de uma educação contemporânea que prima pela excelência nas aprendizagens e nas relações.

“Assim, o gestor é um empreendedor que conhece as questões internas da Instituição, está atento aos cenários e desafios externos e tem o compromisso de garantir a perenidade, sustentabilidade e vitalidade da missão educativa Marista na Escola.”

Os cenários atuais forçam a uma nova arquitetura escolar, com um olhar crítico para o currículo, com novos espaços e ambientes, com uma metodologia centrada no estudante, com propostas interativas e tecnológicas, levando a conceber um novo desenho de escola.

Entre os resultados obtidos, a visibilidade que o colégio ganhou em termos de reposicionamento trouxe benefícios como a repercussão de ser uma instituição com foco na inovação. Os espaços educacionais com essa nova configuração oferecem maior mobilidade e conectividade aos atores que usufruem destes ambientes. O rompimento com o modelo tradicional é uma realidade materializada no colégio.

O legado do nosso fundador São Marcelino Champagnat nos inspira a continuar zelando por nossas instituições e nos corresponsabilizado com o que nos foi deixado. Que sejamos audazes, propositores de mudanças que garantam a perenidade das nossas instituições.

Referências

Caderno Marista de Tecnologia Educacional, v.1/ União Marista do Brasil/ Brasília: UMBRASIL, 2011.

Diretrizes da Educação Infantil. Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. Gerência Educacional/ Porto Alegre: CMC,2015.

Projeto Educativo do Brasil Marista. Nosso jeito de conceber a Educação Básica/ União Marista do Brasil/ UMBRASIL – Brasília, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 27-65.

VIGOSTKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

ZABALZA, M. A. **Didática da educação infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 2001





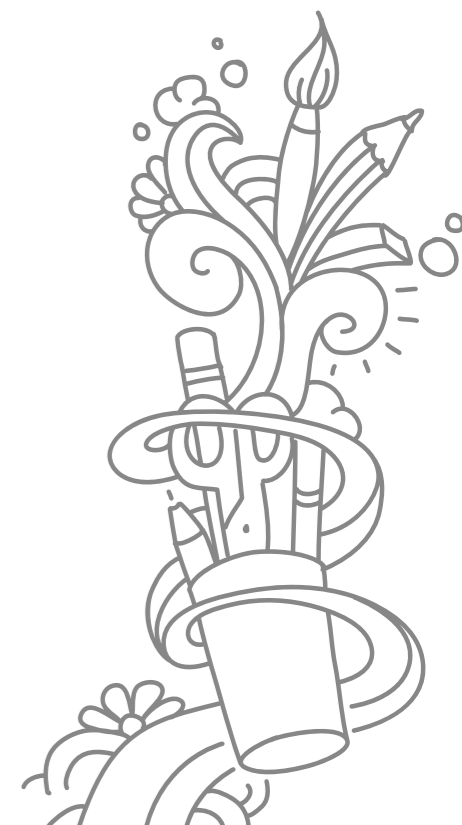
III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Gestão Acadêmica



 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



A tríplice hélice na perspectiva de um Centro Universitário Comunitário no Sul do Brasil: Estudo de caso do Unilasalle

Paulo Fossatti, FOSSATTI P.*
Luiz Carlos Danesi, DANESI LC.**

Resumo

O atual contexto da educação superior brasileira nos leva a refletir sobre o papel das universidades quanto à promoção da inovação com sustentabilidade considerando os fatores econômico, social e ambiental, quando tratamos das instituições comunitárias. O conhecimento e as novas tecnologias se justificam na medida em que a universidade atenda o seu papel no desenvolvimento e inclusão social. Assim posto, objetivo principal é problematizar a Tríplice Hélice, propondo um modelo na relação inovação e sustentabilidade, a partir da perspectiva do Unilasalle, Centro Universitário Comunitário. A fundamentação teórica do trabalho se estabelece, portanto, no processo de evolução da Tríplice Hélice. A metodologia dá conta de um estudo exploratório de natureza qualitativa fundamentada em um estudo de caso único do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), localizado na cidade de Canoas no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os resultados do estudo sugerem um modelo de Tríplice Hélice a partir da interação entre inovação e sustentabilidade, concluindo com a reafirmação da missão das Instituições de Educação Superior Comunitárias (IESC), quanto a sua responsabilidade social.

Palavras-chave: tríplice hélice, universidade comunitária, inovação sustentável

Introdução

Pela relevância, a literatura tem sido ampla em pesquisas envolvendo diversos contextos sociais contemporâneos. A Tríplice Hélice de relações universidade – indústria – governo, é comparada com modelos alternativos de estudo nesta área. A tese da tríplice hélice reforça o entendimento de que a universidade pode desempenhar cada vez mais um papel fundamental na inovação em sociedades baseadas no conhecimento.

Desde o final dos anos 80, a interface entre a academia e a indústria tem sido cada vez mais intensa e caracterizada como uma sustentação para alavancagem do crescimento econômico e como fonte para o desenvolvimento de produtos.

A mudança de uma relação linear entre universidade e indústria, para um modelo de relacionamento interativo, passa a ser percebido quando visualizamos a história das incubadoras empresariais desenvolvendo seus negócios conectados pelo conhecimento gerado dentro da universidade. Como estes conhecimentos são suportados por aspectos relacionados ao ambiente regulatório e por programas de financiamento do governo, estes complementam a formação da tríplice hélice: universidade, indústria e governo.

* Doutor em Educação pela PUCRS e Reitor do Centro Universitário La Salle de Canoas.

** Doutorando em Engenharia de Produção pela UNISINOS e Assessor de comunicação institucional do Centro Universitário La Salle



No Brasil, o incremento das relações baseadas no conceito da tríplice hélice vem crescendo nos últimos anos, principalmente no âmbito das IESC. A associação com empresas vem permitindo investimentos para a pesquisa aplicada quer pela implantação e qualificação de laboratórios, quer pela implantação de parques tecnológicos para empresas de classe mundial, ou de incubadoras tecnológicas para “start ups”.

Nas relações com entes governamentais as IESC desenvolvem uma parceria histórica. Entre outros, podemos destacar nas esferas municipais a qualificação de professores para a rede municipal de ensino e projetos de alcance social, visando qualificação profissional, saúde, inclusão e cidadania. No nível de estado apresentamos a experiência do Rio Grande do Sul no Desenvolvimento de Polos Tecnológicos e na Escola de Governo.

Relacionado à União tanto na administração direta quanto às agências governamentais, as IESC desenvolvem parcerias nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuem com o Plano Nacional de Educação (PNE), aderem a iniciativas, como o Programa Universidade para todos (PROUNI), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

A formação identitária das IESC pode ser compreendida quando, além da pedagogia e o comprometimento com a ciência e o conhecimento, consideramos a sua trajetória histórica que considera valores e crenças baseados na espiritualidade, ética, respeito às pessoas, relações comunitárias e o bem-estar social.

Desta forma, estas instituições possuem uma identidade acentuada com o seu entorno social, o que as motiva atender as necessidades e anseios das pessoas através de processos de transformação social e inclusão. A partir de ações inspiradas pela aplicação de novas tecnologias sociais, ancorados na pesquisa e na extensão universitárias, desenvolvem seu Plano de Ação.

Além do natural interesse de uma instituição de ensino superior em termos de fomentar o conhecimento e a inovação, o empreendedorismo e a diversificação de fontes de recursos para pesquisa e projetos de extensão, as instituições comunitárias reforçam a necessidade de legitimar seu trabalho junto à sociedade. Esta última é a grande responsável pela razão de ser e a justificativa da existência destas instituições.

Este artigo tem por objetivo principal problematizar a Tríplice Hélice, propondo um modelo na relação inovação e sustentabilidade, a partir da perspectiva do Unilasalle, Centro Universitário Comunitário.

O referencial teórico que sustenta o resultado do estudo ancora-se, numa primeira abordagem em Etzkowitz e Viale. Estes nos apresentam a evolução do conceito da tríplice hélice partindo da revolução industrial consolidando-se na sociedade do conhecimento.

No seguimento abordamos o papel da universidade como agente propulsor para o desenvolvimento da pesquisa e geração de novas tecnologias. Por fim, exploramos também novas abordagens, estendendo e expandindo o conceito da tríplice hélice; e os fatores que compõem a sustentabilidade.

Referencial teórico

A Hélice simples (*simple helix*): Na primeira revolução industrial observou-se no desenvolvimento da máquina a vapor um conhecimento prático de experiências individuais. Temos aí o conhecimento tácito, com inventos isolados e pouca colaboração dentro da universidade. Praticamente inexistia a interação entre universidade e indústria.

A Hélice dupla (*double helix*): Na segunda revolução industrial notam-se ainda práticas de tentativa e erro. Contudo, o desenvolvimento tecnológico teve o concurso do conhecimento baseado em modelos empíricos e em modelos experimentais. Estes derivaram da teoria no ambiente da academia a partir de uma interação com comunidade de praticantes.

Uma vez que o conhecimento também é explícito, o problema do conhecimento tácito passa a ser menos presente do que na primeira revolução industrial. Evidentemente, a colaboração entre dois mundos distintos como indústria e academia, não é uma tarefa fácil. Porém, passível de um processo evolutivo de mútua contribuição universidade-indústria.

De uma maneira ampla entende-se a universidade formando pesquisadores e estruturando uma rede de laboratórios e parques tecnológicos e de inovação. Estes objetivam desenvolver pesquisas e novas tecnologias a fim de propiciar à indústria conceber produtos e soluções inovadoras à sociedade.

A Tríplice hélice (*Triple helix*): A terceira revolução industrial (Tecnológica) é caracterizada por conhecimentos formais e científicos. As tecnologias são geradas principalmente por inferência de regras empíricas e com ordenamentos jurídicos e legais. Estes se tornam conhecidos através de publicações acadêmicas e de patentes.

Assim sendo, academia, indústria, autoridades regionais (municípios e estados) e o estado nacional estão de alguma forma, legal e/ou para a solução de problemas e/ou desenvolvimento de projetos, envolvidos entre si. Um regime de tríplice hélice começa tipicamente com a universidade, indústria e governo, ao entrar em uma relação recíproca para aumento mútuo da eficiência no atendimento das necessidades e objetivos de cada parte.

A Tríplice hélice-inovação: Leydesdorff e Etzkowitz propunham que a universidade extrapolasse suas funções tradicionais de ensino e pesquisa e atuasse também como agente de desenvolvimento econômico. Esta estratégia facilitaria a conversão da pesquisa em inovação. Isto não denota uma submissão da academia, mas sim o desenvolvimento de esforços conjuntos com a indústria e governo na formação de arranjos interinstitucionais que atuam na organização e estruturação de condições para a inovação.

Exemplo típico de tríplice hélice no desenvolvimento regional no Estado do Rio Grande do Sul caracteriza-se pela implantação de polos tecnológicos. A universidade se desenvolve a partir da formação de espaços criativos, projetos acadêmicos e pesquisa. A indústria cresce a partir da concepção de novas tecnologias e desenvolvimento de produtos, no atendimento de necessidade crescentes dos consumidores. O governo promove a empregabilidade e aumento de arrecadação de impostos. Nota-se, então, uma cooperação para busca da mútua eficiência para ambas as partes.

A extensão do conceito da tríplice hélice em perspectiva: Desde que o modelo da tríplice hélice tem sido apresentado, várias dimensões do modelo em níveis superiores, como quadruplo, quádruplo e “hélices – N” têm sido propostos. Para Carayannis *et al* a quadruple hélice incorpora a tríplice hélice, acrescentando uma quarta hélice baseada na mídia, na cultura pública e sociedade civil.

Os autores ainda sustentam uma quádrupla hélice baseada na sustentabilidade socioambiental como impulsionadores de oportunidades para o conhecimento e inovação. Várias outras proposições surgiram de diversas fontes, tais como: trabalho, capital de risco e o setor informal.

A Tríplice hélice-gêmeas (*Triple helix twin*): Considerando-se que novas iniciativas inovadoras vêm ocorrendo com constância em um ambiente sócio/econômico dinâmico, segundo Pires *et. al* isto “requer a concepção de novas combinações de recursos tangíveis e intangíveis, geograficamente dispersos em parcerias e redes que conformam novos modelos de negócio”.

Da mesma forma, a evolução dos atores em torno de novos modelos implicou em novas maneiras de compreensão da tríplice hélice, incluindo-se aí o envolvimento público-social. Etzkowitz e Zhou abordam sobre o debate da tríplice hélice quanto à questão de uma quarta hélice. Entendem que isto pode causar uma perda na dinâmica criativa do modelo triádico. Todavia entendem também que a expansão do modelo é necessária para incorporar uma dimensão crítica. Propuseram, então, uma segunda tríplice-hélice ao modelo.

A Tríplice hélice-sustentabilidade (*Sustainability helix*): Para resolver este paradoxo Etzkowitz e Zhou⁹, propuseram um modelo criando a hélice da sustentabilidade que seria a tríade: universidade-público-governo que complementaria a tríplice-hélice de inovação, ou seja; universidade-indústria e governo, mantendo-se a essência das propriedades dinâmicas da tríplice hélice. A literatura dá conta que a sustentabilidade aponta para três fatores “triple botton line”, a saber: econômico, social e ambiental.



Método

De acordo com Dresch *et al*

Na busca pelo rigor metodológico na condução de estudos científicos, é necessário que o pesquisador defina, logo no início de suas atividades, qual será o método por ele utilizado. Também é fundamental que sejam explicados os motivos que levaram a escolha.

Trata-se então de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, fundamentada em um estudo de caso único do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), localizado na cidade de Canoas no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Um estudo exploratório busca o desenvolvimento de conceitos e a abordagem de ideias, a partir de material já elaborado, como artigos e literaturas pertinentes ao tema, e a revisão dos documentos relacionados ao caso.

A bibliografia e os documentos consultados são tratados por avaliação analítica para a compreensão do caso através de análise de conteúdo. Esta se constitui em um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Visa a dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de instrumentos de transformação, como um artigo acadêmico.

A motivação do estudo está ligada a partir da criação do grupo de pesquisa em “Gestão Educacional nos diferentes contextos”. Este grupo está ligado ao programa de pós-graduação em educação do Unilasalle do qual participam os autores deste artigo. Dentre outros, problematizamos modelos e ferramentas de gestão na educação superior, onde se inclui o conceito e os constructos da tríplice hélice. Desta forma, justifica-se o estudo de uma Instituição comunitária e católica, com forte inserção nas comunidades onde se faz presente.

Resultados

Tradição e crescimento definem o Centro Universitário La Salle. Esta instituição de ensino superior está diretamente ligada com a história de Canoas, com o início da obra lassalista na cidade há mais de 100 anos. Ela conta com mais de 8 mil alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação lato sensu (especializações e MBA's) e stricto sensu (doutorados e mestrados) e extensão nas mais variadas áreas do conhecimento. O Unilasalle Canoas cresce a cada ano criando novos projetos de pesquisa e de desenvolvimento, a partir de uma visão empreendedora com foco na inovação e sustentabilidade.

Neste sentido, na seção que segue apresentamos dois projetos da instituição que representam a base para compreensão do modelo proposto. E ao finalizarmos apresentamos a estrutura implementada pelo Unilasalle para atender os objetivos de inovação sustentável.

O Projeto Canoas Vôlei iniciado em 2012 reúne a Associação dos Pais e Amigos do Vôlei de Canoas (APAV) responsável pela gestão da equipe, o Unilasalle que abriga a equipe com toda sua estrutura física e de profissionais, a Prefeitura Municipal de Canoas e da Indústria da região com o patrocínio.

Na edição 2012/2013 já obtinha vaga para a Superliga Nacional a qual disputa até hoje. Até então o Estado do Rio Grande do Sul não tinha representantes na Super Liga. Atualmente mais duas equipes se juntam ao Canoas Vôlei na Super Liga Nacional de Vôlei, representando um renascimento do Voleibol Gaúcho no cenário nacional.

Com a entrada na parceria, em 2014, da Fundação La Salle, novos projetos de escolinhas de base e de educação esportiva estão surgindo para a comunidade de Canoas e na Rede La Salle de Ensino, prospectando-se também o avanço para outras áreas do esporte.

O Projeto Centro de Estruturas e Sustentabilidade Ambiental é uma iniciativa pioneira que prevê a construção de um complexo de pesquisa e educação ambiental em termos de instituição universitária da América Latina. De iniciativa do corpo docente da universidade, o projeto engloba a participação de diversas indústrias e da prefeitura de Nova Santa Rita/RS, onde se situa o futuro Campus II do Unilasalle.

Na primeira fase, está próximo de inaugurar o primeiro prédio de 1000m² com uma concepção inovadora, a partir de sistemas construtivos e materiais sustentáveis fornecidos pelas indústrias parceiras. Este projeto possibilitará que se potencializem campanhas de educação ambiental sustentável no âmbito comunitário. Estas podem ser: manejo de resíduos industriais para o enriquecimento da terra e recuperação de áreas degradada, construção eco-eficientes e conhecimentos para o desenvolvimento do capital humano, social, ambiental e produtivo local.

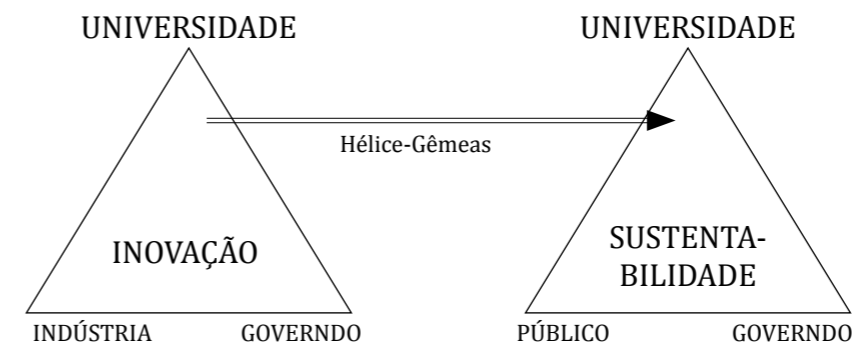
Também cabe destacar que entre os objetivos se contempla a visibilidade “vitrine” que tal empreendimento dará à nossa instituição. Tal realidade favorece a atração de novos parceiros, novas pesquisas, recursos e reconhecimento da comunidade científica pela excelência no campo da sustentabilidade ambiental.

A Proposta de modelo de tríplice hélice em uma universidade comunitária: Os projetos apresentados configuram nossa crença da inovação e sustentabilidade sem uma ruptura entre a indústria e o interesse público.

O envolvimento de empresas nos objetivos de responsabilidade social de uma instituição comunitária torna-se essencial para a sustentação de projetos. Efetivamente rende-se a devida contrapartida. No caso do primeiro exemplo comprova-se uma forte exposição na mídia local e nacional para as empresas apoiadoras a um custo ínfimo em face de uma campanha publicitária.

No segundo caso, a possibilidade de reuniões científicas entre parceiros, local para pesquisa aplicada e desenvolvimento de novos produtos “verde”. As figuras abaixo buscam retratar nossa concepção em relação ao conceito da “Hélice-gêmeas” proposto por Etzkowitz e Zhou.

Figura 1: Representação Hélice-gêmeas
Fonte: autores



Fonte: autoria própria, 2015.

Figura 2: Proposição Tríplice-hélice na IESC
Fonte: autores



A Agência de Pesquisa e de Desenvolvimento do Unilasalle (AGÊNCIA P&D) tem por objetivo fomentar os processos de inovação através da pesquisa e de desenvolvimento institucionais. Visa a ações conjuntas que atendam às demandas entre universidade, indústria e governo em bases sustentáveis, considerando-se os fatores econômico, social e ambiental.

Para que este sistema integrado tenha dinamismo e funcionamento, a Agência P&D apresenta uma articulação estrutural, onde cada um de seus organismos possui objetivo e funcionalidades específicas, mas que dialoga entre si na busca de ações efetivas. Abaixo, representamos esta articulação pela figura 3 e na sequência pontuamos estes organismos articulados entre si na busca da Pesquisa e Desenvolvimento, como segue:



Figura 3: Modelo de articulação

Fonte: Agência P&D, 2015.

A Incubadora Tecnológica (LA SALLE TEC) é um espaço voltado à incubação de empresas que tenham como propósito a criação de novos negócios baseados em tecnologias inovadoras e apresentem interação com as atividades desenvolvidas pela Instituição. As empresas incubadas recebem assessoramento gerencial e tecnológico para potencializar a pesquisa e a inovação.

A Tecnologia Social (TECNOSOCIAL) é voltada para ações sociais que interagem com as comunidades da região e para criação e difusão de tecnologias sociais que representem efetivas inovações.

O Escritório de projetos é o setor responsável pela assessoria no gerenciamento de projetos e acompanhamento de editais.

A Sinergia Consultoria Júnior (SINERGIA) presta serviços de assessoria gerencial a diversas empresas da comunidade, principalmente Micro e Pequenas Empresas, bem como, aquelas incubadas.

Os *Observatórios* são constituídos pelo Observatório Unilasalle do Trabalho, Gestão e Políticas Públicas; Observatório Ambiental Unilasalle; Observatório Cultural Unilasalle; Observatório de Justiça Criminal e Segurança Pública do Unilasalle e Observatório de Pesquisas em Direito e Sociedade.

O Núcleo de Extensão Produtiva (NEPI) é fruto de uma parceria entre Unilasalle e a Agência Gaúcha de Desenvolvimento e Promoção de Investimento (AGDI). O NEPI é baseado em uma metodologia de consultoria e assessoramento que visa a aumentar a eficiência e competitividade das empresas.

O Núcleo de Desenvolvimento Institucional (NDI) é responsável por prospectar, analisar e viabilizar projetos e recursos que promovam o desenvolvimento institucional por meio de parcerias com entes públicos e privados.

Conclusão

O estudo de caso revelou as práticas do Unilasalle com relação a seus processos de inovação e de desenvolvimento fundamentado na relação da universidade-indústria e governo. Esta relação baseia-se em fundamentos sustentáveis visando à natureza comunitária e católica da instituição.

Quanto ao objetivo, entendemos alcançado ao problematizar a tríplice hélice em relação à sustentabilidade econômica, social e ambiental. Nela apresentamos um modelo que se acredita apropriado para instituições de nível superior comunitária. Sustentamos a argumentação de que a relação com a indústria não pode estar desassociada da responsabilidade social, como se entende no modelo apresentado por Etzkowitz e Zhou.

As Instituições de Ensino Superior Comunitárias são instituições de caráter público, porém, sem um financiamento estatal que dê condições plenas na inserção social em suas comunidades. Portanto, elas necessitam atrair e captar recursos através de bons projetos para a indústria e agências/administrações governamentais.

Em relação à metodologia do trabalho, apresentamos o Estudo de Caso do Unilasalle. Este

está fundamentado em um estudo exploratório de abordagem qualitativa, que em nossa compreensão ilustrou e justificou o objetivo proposto.

O caminho das parcerias não tem volta. Logo, necessita-se de boas estratégias para o desenvolvimento das IESC. Estas passam necessariamente pelo caminho da tríplice hélice envolvendo os interesses das comunidades e da sociedade em geral.

Referências

- Bardin L. **Análise de conteúdo**. Reto LA & Pinheiro A, tradutor. São Paulo: Edições 70; 2011.
- Carayannis E, Barth T, Campbell D. **The quintuple helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation**. Journal of Innovation Entrepreneurship; 2012.
- Claro P, Claro D, Amâncio R. **Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações**. Revista Administração. São Paulo. 2008; 43(4): 289-300.
- Dagnino R. **A Relação Universidade-Empresa no Brasil e o “Argumento da Hélice Tripla”**. Revista Brasileira de Inovação. 2009 Jul/Dez; 2(2): 267-307.
- Dresch A, Lacerda D, Antunes JrA. **Design science: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman; 2015.
- Etzkowitz H, Leydesdorff L. **The dynamics of innovation: from National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of university–industry–government relations**. Research Policy. 2000; 29: 9-23.
- Etzkowitz H, Leydesdorff L. **The Endless Transition: A “Triple Helix” of University-Industry-Government Relations**. Minerva. 1988; 36(3): 203-8.
- Etzkowitz H. **Incubation of incubators: innovation as a triple helix of university– industry–government networks**. Science and Public Policy. 2002; 29(2): 115-28.
- Etzkowitz H, Zhou C. **Triple Helix twins: innovation and sustainability**. Science and Public Policy. 2006; 33(1).
- Etzkowitz H, Viale R. **Polyvalent knowledge and entrepreneurial university: a third academic revolution?** Critical Sociology. 2010; 36(4): 595-609.
- Leydesdorff L, Etzkowitz H. **The Triple Helix as a model for innovation studies**. Conference Report. Science & Public Policy, Surrey. 1998; 25(3): 195-203.
- Danesi LC, Siqueira MS. **Identidade institucional e sua relação com a profissionalização da gestão**. In: Köche JC, Buogo AL. Desafios da Gestão Universitária. Caxias do Sul: Educs, 2014: 29-52.
- Moreira H, Caleffe LG. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DPeA; 2006.
- Pires A, Teixeira F, Hastenreiter Filho H. **Collaboration on research, development and innovation activities: what can be learnt from the Petrobras/Coppe UFRJ model of Centers and Networks of Excellence?** o&s. Salvador. 2012 Jul/Set; 19(62): 507-26.
- Unilasalle. **Aprova a criação de grupos de pesquisa**. Resolução Consepe 322. 2014.
16. Webster A, Etzkowitz H. **Academic-Industry relations: the second academic revolution?** London: Science Policy Support Group. 1991; (12): 31.
17. Ivanova I. **Quadruplex helix systems and symmetry: A step towards helix innovation system classification**. Journal of Knowledge Economy. New York. 2014; 5(2): 357-69.



Gestor escolar e sua influência na promoção do bem-estar docente

Juliana Cristina da Silva, SILVA JC*
Paulo Fossatti, FOSSATTI P**
Daniela dos S. Cardoso, CARDOSO DS.***

Resumo

A presente investigação decorre de uma pesquisa em andamento que problematiza a influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente, na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino na cidade de Canoas – RS, Brasil. OBJETIVO: Verificar de que forma o gestor escolar pode exercer a promoção do bem-estar e compreender as causas do bem-estar docente e sua relação com a gestão escolar. MÉTODO: Trata-se de um estudo de caso qualitativo em que os sujeitos da pesquisa são gestores e professores pertencentes às escolas de Ensino Fundamental da rede em questão. A coleta de dados se dá através de questionário. A análise dos dados acontece por Análise de Conteúdos conforme Bardin. RESULTADOS: Os achados parciais dizem da relevante importância atribuída pelos professores, ao apoio dado pelo respectivo gestor escolar, como fator indutor de bem-estar docente. CONCLUSÃO: Por um lado percebe-se a significativa importância dada ao gestor escolar na promoção do bem-estar docente. Por outro lado, constata-se a inexistência de documentos ou normativas voltadas para esta atribuição do gestor escolar. Conclui-se, portanto, para a relevância de inclusão da promoção do bem-estar docente, como uma das atribuições do gestor escolar.

Palavras-chave: gestão escolar, gestor escolar, bem-estar docente

1. Introdução

A gestão escolar tem como peça-chave do processo o gestor que se responsabiliza pela instituição e sua eficiência (Paro 2010). Neste contexto gerido por este profissional situam-se os professores, trazendo consigo uma formação, um propósito e inúmeros sentimentos e vivências que habitam um ser humano. No campo dos sentimentos, tanto os positivos ou negativos, podem estar presentes e serem alimentados, significando que o bem-estar possa ser promovido dentro desse grupo docente.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, encontram-se os princípios de valorização dos profissionais, gestão democrática das escolas públicas e qualificação do ensino ofertado. Ao se pensar em valorização e democracia, o estudo sobre a gestão e o bem-estar docente torna-se fundamental, pois só pode sentir-se valorizado aquele que é considerado em seu espaço, especialmente por aquele que se responsabiliza por este, no caso o gestor escolar.

*Mestranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle – UNILASALLE Canoas/RS

**Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

***Mestranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle – UNILASALLE Canoas/RS



Este artigo decorre de uma investigação em andamento, uma pesquisa qualitativa tipo estudo de caso. Tem por objetivo verificar, a partir do olhar dos gestores e professores, qual é o grau de influência dos gestores das escolas na promoção do bem-estar de seus colegas docentes. Tal pesquisa ocorre na Rede Municipal de Canoas-RS, Brasil.

Dentro do campo educacional, aqui as referências são especificamente nas escolas da Rede Municipal de Canoas. Ainda que os estabelecimentos sejam regidos por um Projeto Político Pedagógico próprio e sigam diretrizes indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), grande parte do trabalho pedagógico de ponta acontece a partir do docente. A mantenedora e equipes gestoras das escolas oferecem formações continuadas de cunho pedagógico e administrativo. Inclusive estas são partes do calendário oficial das escolas. Em contrapartida, assuntos de natureza mais subjetiva relacionados ao bem-estar docente praticamente não são abordados nestes espaços.

Um professor valorizado em seu contexto profissional pode melhor beneficiar os educandos, favorecendo não somente as pessoas envolvidas neste processo, mas a Educação como um todo. Por indiferença ou desconhecimento, este ainda seria um ponto frágil da Rede Municipal de Canoas.

2. Objetivo

A problemática da pesquisa consiste na identificação do grau de influência que o gestor escolar pode exercer na promoção do bem-estar dos colegas docentes, na opinião de gestores e professores da Rede Municipal de Canoas. Tem como objetivos específicos identificar as principais causas do bem-estar docente, compreender a relação existente entre gestão escolar e bem-estar docente e propor indicadores de gestão escolar promotores do bem-estar docente.

3. Método

Trata-se de um Estudo de Caso na Rede Municipal de ensino da cidade de Canoas, estado do Rio Grande do Sul (RS). O município em questão foi fundado em 1939 e, atualmente, é composto apenas de zona urbana, conforme registra seu site oficial¹. No âmbito da Educação, possui a segunda maior rede de ensino do Estado na qual está inserida. É uma pesquisa qualitativa, cujos sujeitos da pesquisa são os 43 gestores das escolas municipais de Ensino Fundamental da rede de ensino de Canoas e seus 1.572 respectivos professores.

A rede de ensino em questão possui 78 escolas municipais de Educação Básica, sendo 44 de Ensino Fundamental e 34 de Educação Infantil, conforme dados do Setor Administrativo da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada escola possui um gestor, sendo que os atuantes na Educação Infantil são indicados pela SME e, no caso do Ensino Fundamental, foco desta investigação, os gestores são eleitos.

Como instrumentos de coleta de dados, há análise documental; diário de campo e um questionário aplicado on-line, endereçado aos gestores e professores, com perguntas fechadas e uma pergunta aberta. Segundo Gil (2010), a elaboração de um questionário implica o registro dos objetivos da pesquisa, salientando que o pesquisador deve evitar palavras estereotipadas nas perguntas e limitar o número destas, para um melhor aproveitamento. O processo de análise de conteúdo se dá conforme Bardin (2011).

4. Análise e discussão dos resultados

4.1. Produção Científica 2010-2014:

Para fundamentação teórica dessa pesquisa, faz-se necessário identificar o volume de produção científica a respeito das temáticas gestão escolar e bem-estar docente. Para tanto, foi realizado um estudo da arte e, conforme o conceito de Bardin (2011), a leitura flutuante dos resumos publicados. Foram consideradas as pesquisas dos últimos 5 anos relacionadas aos 2 descritores principais. Este procedimento foi adotado em todas as consultas ao banco de dados do presente estudo.

¹ Disponível em: <<http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/116841>>. Acesso em: 08 de jan. de 2015.

Ao utilizar o descritor gestão escolar no Periódico da Capes foram encontrados 38 trabalhos. Verificou-se que 19 destes tratavam de práticas de gestão, 11 tinham como enfoque o estudo gestor escolar e outros profissionais que atuam em conjunto com este. O restante, total de 8 pesquisas, eram direcionadas à gestão democrática.

Na consulta aos Periódicos da Capes com o descritor *bem-estar docente*, havia apenas 2 estudos publicados: um sobre o bem-estar e felicidade do professor e o outro vinculado a indicadores de bem e mal-estar. Ao visualizar o número escasso neste, recorre-se ao Banco de Teses da Capes, no qual foram encontrados 24 trabalhos sobre o tema. Deste número, 11 tratavam de estudo sobre indicadores de bem e mal-estar docente, 4 sobre a formação de professores, 3 a respeito da qualidade de vida e saúde docente e somente um específico ao bem-estar e felicidade docente, sem contemplar o mal-estar. Os demais, 5 ao todo, não estavam vinculados à área da Educação.

Não foi encontrado nenhum trabalho ao utilizar os descritores *gestão escolar e bem-estar docente* nos Periódicos da Capes. Já no banco de Teses da Capes existiam apenas 3, com enfoques diversificados e salienta o distanciamento entre os 2 temas, o que torna esta proposta de aproximação mais oportuna e importante. Foi possível verificar, conforme tabela abaixo, que os estudos não vinculam gestão escolar e bem-estar, além de não focalizarem no viés da positividade quando tratam de bem-estar docente.

Autor,Ano	Título	Objetivo	Achados
Alves, 2010	"Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano"	Dialogar acerca de gerir, trabalhar e a complexidade do trabalho humano.	Racionalidade redutora da gestão repercute negativamente sobre os trabalhadores.
Pereira e Santos, 2012	"Eleição direta para diretor escolar: desafio à democratização da gestão"	Relacionar gestão democrática e eleição de diretores.	Estrutura tradicional favorece o autoritarismo e exclusão.
Souza, 2009	"Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática"	Verificar perfil do gestor escolar.	Marcas fortes de gênero na função do gestor escolar e instrumentos da gestão democrática com contribuições pedagógicas.
Santos, 2012	"A influência da gestão escolar no bem-estar docente: percepções de professores sobre líderes de uma escola particular de Porto Alegre"	Investigar o papel do gestor escolar no bem-estar docente.	Percepção positiva dos professores sobre os gestores.
Pinheiro, 2011	"O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade"	Identificar fatores responsáveis por ambientes positivos de trabalho.	Bem-estar relacionado à valorização do professor enquanto pessoa e identificação com a escola.
Rebolo e Bueno, 2014	"O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho"	Analisar fatores que desencadeiam bem-estar.	Bem-estar fruto da avaliação cognitiva e afetiva do professor.



4.2. Quesitos Legais

Além da busca de referenciais-apoio para esta etapa da pesquisa, o conjunto legal brasileiro que ampara a Educação, com prioridade à gestão escolar e eleição de diretores de escola, foi visitado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 3º, traz como princípios a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática das instituições públicas escolares e a garantia do padrão de qualidade da educação ofertada, considerando que estes são parte do papel do gestor escolar, responsável direto por todos os pontos presentes no interior da escola².

Outra legislação importante que complementa esta pesquisa é o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado recentemente sem vetos, no dia 25 de junho do ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014. O Plano Nacional de Educação (PNE) tem, dentre suas diretrizes (da mesma forma que a LDB) a valorização dos profissionais da educação e a promoção do princípio da gestão democrática nas escolas públicas. Essas diretrizes não esclarecem sozinhas do que se trata esta valorização dos profissionais, tampouco o que pode ser considerado um exemplo de gestão democrática no interior das escolas públicas. Outro fator importante para esta pesquisa foi que, dentre as atribuições legais do gestor escolar estudadas, nenhuma era associada à promoção do bem-estar docente.

Além das diretrizes, o PNE é composto de 20 metas, sendo a número 7 a que mais tem afinidade com a atividade do gestor escolar, a qual prevê que constitui meta “*fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb*”³. Nesta perspectiva, as estratégias de cumprimento mencionam a introdução de processos contínuos de autoavaliação das escolas e grifam a elaboração de planejamento estratégico, plano de ação, aprimoramento da gestão democrática. Estes pontos, ainda que realizados em colaboração das Secretarias de Educação, são direcionados ao gestor escolar.

Mesmo que o planejamento estratégico exposto no PNE seja construído em consonância com os demais membros escolares, o gestor escolar seria o principal organizador deste processo. Além disso, os próprios profissionais apresentam formações diferentes, sendo muitas delas demasiadamente específicas na área em que atuam, como no caso dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, impulsionando a importância de refletir sobre quem é este gestor e qual sua formação para operar todo o processo pertinente à instituição escola. Sendo esta pesquisa um estudo de caso dos gestores e professores de escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, a seguir pontua-se como se dá este processo de escolha na rede investigada.

4.3. Processo de Eleição dos Gestores

Na rede de ensino de Canoas, os gestores das escolas de Ensino Fundamental são eleitos através de voto direto da comunidade escolar, nos termos da Lei 5.246/07,⁴ modificada pela Lei nº 5.672/12. Para ocupar a função de gestor nas escolas de Ensino Fundamental, é exigido que a pessoa seja professor efetivo da rede. Exige-se ainda que apresente plano de ação na ocasião de sua inscrição no pleito, esteja há um ano, no mínimo, no quadro de funcionários da escola na qual pretende concorrer. Da mesma forma é pedido que tenha formação acadêmica na área da Educação e certificação em Gestão Escolar, através de curso livre promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Isso significa que professores de diferentes áreas de concurso podem gerir uma escola de Ensino Fundamental. Isto porque uma vez que o curso de Gestão Escolar daria conta da demanda, se tivermos como base única a Lei Municipal nº 5672/2012 que alterou a nº 5.246/2007.

2 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

3 BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

4 CANOAS, Lei nº 5.246, de 14 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas municipais de ensino fundamental e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Canoas, Canoas-RS. Disponível em: <<http://www2.leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2007/524/5246/lei-ordinaria-n-5246-2007-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-e-vice-diretores-de-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-e-da-outras-providencias-revogando-a-lei-n-5010-05.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

Um fato interessante a ser ressaltado, consiste em não aparecer na base legal em questão a carga horária, quais assuntos seriam abordados neste curso, nem se o desempenho do participante é levado em consideração para a aprovação. As funções do gestor escolar não aparecem na Lei de eleição de diretores, mas sim prescritas na Lei nº 5.580/2011,⁵. Esta apresenta como funções gestoras a realização de atividades inerentes à direção e representação de unidade escolar; coordenação em consonância com o Conselho Escolar. Destaca ainda a elaboração, execução e avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico da escola. Observa as políticas públicas da SME e corrobora para a melhoria do trabalho docente. Garante ainda a promoção permanente da aprendizagem do aluno.

Na descrição acima, a melhoria do trabalho docente aparece como atribuição do gestor sem designar de que natureza seriam estas melhorias. Já a descrição analítica do cargo que exhibe um maior detalhamento da função, aponta como funções gestoras o cumprimento das normas estabelecidas nesta Lei. Exige ainda, atualização do tombamento de bens públicos, preservação de princípios e finalidades da educação. Não são omitidos o zelo pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), a divulgação de recursos financeiros à comunidade escolar bem como seus gastos e tomada de decisões em consonância com o Conselho Escolar e PPP, dentre outros.

Na descrição analítica do cargo não foi vista nenhuma relacionada ao bem-estar docente ou de cunho mais humano. O que encontramos dá conta da viabilização do trabalho docente em si dentro dos parâmetros legais e incentivo à formação e à qualificação dos professores pertencentes ao quadro de profissionais da respectiva escola. Ao analisar os itens contidos no Plano de Carreira do Magistério Municipal de Canoas, referentes ao gestor é visível que aspectos administrativos têm um maior grau de importância e há uma aparente indiferença quanto aos aspectos pessoais dos docentes.

Diante desta análise, os achados preliminares apontam para uma irrelevância do bem-estar docente e uma desvinculação mediante a ação do gestor escolar. Mesmo onde se registram as funções mais detalhadas deste profissional, nenhuma acena para esta vertente mais subjetiva. As questões administrativas se destacam e, em grau inferior, as pedagógicas.

4.3. Literatura Clássica

Frente a algumas reflexões possíveis, entende-se que a educação brasileira necessita não somente ser amparada pelas leis vigentes como também pelas pessoas que nela contribuem através de seu trabalho. Todavia, não seria suficiente a existência de legislações e docentes, sem alguém que se responsabilizasse por gerir e organizar o sistema; neste caso, refere-se aqui aos gestores escolares.

É fato, que as ações focalizadas na qualidade da educação acabam se configurando por ações gestoras, tanto pelos profissionais das escolas, como os que atuam em outras esferas educativas. Um aspecto que tensiona a qualificação do ensino seria, segundo Libâneo (2010), a inexistência de um consenso mínimo sobre o papel da escola, hoje, dentro do meio educativo. Afirma que a escola pública atua com enfoque nas necessidades mínimas, ou seja, aprendizagens para sobrevivência, ao invés do direito à aprendizagem.

A situação da Educação transforma a escola brasileira em um local de acolhimento social aos pobres e escola do conhecimento para os ricos. O autor deixa claro que valores sociais devem, sim, fazer parte da educação sem deixar de atender o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais: “*Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania se os alunos não aprenderem*” (LIBÂNEO, 2010, p. 14).

Saviani (2006) exemplifica com a flexibilidade do ensino às classes populares, que com as acelerações permitidas legitimamente podem reduzi-lo ao nada. A certificação de conclusão de etapas de ensino pode acabar como uma simples formalidade e não carregando o que lhe compete, critica o autor. Nesta inversão de valores, são elencados vários problemas: desvalorização

5 CANOAS. Lei nº 5.580, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos, de Carreira e de Remuneração do profissional do magistério do Município de Canoas. Gabinete do Prefeito de Canoas, Canoas, 11 fev. 2011. Jairo Jorge da Silva, Prefeito Municipal de Canoas.



dos salários e formação dos educadores e condições de aprendizagem sob responsabilidade direta dos professores, completa Libâneo (2010).

Realmente, a escola pública brasileira do século XXI se difere e muito de tempos passados e, conforme hipótese de Dourado (2007), a descontinuidade se fez muito presente e impede a devida articulação com os sistemas de ensino, considerando ações como gestão, formação docente, estrutura curricular e processos de participação.

Antes, a escola pública não era universal como hoje e recebia uma clientela privilegiada. Esta clientela já trazia elementos culturais que auxiliavam sua aprendizagem, ainda que dentro de uma estrutura voltada para simplesmente passar conhecimentos. Nesta conjuntura, o fracasso escolar não vinha à tona e os alunos acabavam assumindo a culpa sozinhos por suas reprovações (PARO, 2010).

Imersa nesta caminhada histórica e na atualidade da escola pública, instituição a qual não se resume a transmissão de conhecimentos tampouco de socialização, encontra-se a gestão, objeto de estudo da presente pesquisa e peça fundamental do organismo educacional. Dá-se continuidade, com ênfase nos aspectos relevantes da gestão escolar com base em pesquisadores da área, citados ao longo deste texto.

Paro (2010) utiliza os termos administração e gestão como sinônimos e salienta o papel protagonista dos gestores, frente à importância do ensino transcender com a maior eficácia possível. A administração, ou gestão de acordo com o autor, pode ser entendida como uma atividade mediadora para a realização de fins, utilizando racionalmente os recursos.

A administração, no seio de uma sociedade autoritária, é associada ao “controle do trabalho alheio” (PARO, 2008, p.3) ao invés de vinculada ao seu caráter mediador. A reflexão sobre as práticas administrativas escolares deve considerar a coerência entre os meios e objetivos da ação educativa, de acordo com Paro (2008), além do amparo na democracia.

Ao organizar um estudo da arte a respeito da gestão da escola pública e órgãos colegiados Martins (2010) verificou também que as discussões estão intimamente ligadas à qualidade do ensino disponibilizado. Muniu-se de análises das diretrizes das agendas de governo e implementações de programas, o que salienta a ausência de investimentos, tanto para infraestrutura, como para condições salariais dos trabalhadores da educação. Vieira (2007) partilha das observações expressas por Martins (2010) em relação à precariedade das condições das escolas e salários dos educadores. Dá como exemplos escolas sem serviços básicos, bibliotecas semelhantes a depósitos de livros, materiais pedagógicos insuficientes para a demanda e falta de motivação dos docentes. Resta saber se a falta de motivação docente, a qual a autora se refere, não é fruto do quadro caótico aqui descrito.

Diante da realidade da escola pública brasileira e da especificidade do trabalho educacional de forma geral, toma-se como princípio a necessidade dos espaços escolares serem geridos à luz de suas características próprias (PARO, 2010; DOURADO, 2007). Da mesma forma ressalta a importância de construir um conceito deste tipo de gestão.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação de escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2014a, p. 35).

A autora afirma que o conceito de gestão aparece como uma superação ao de administração, agregando uma visão diferenciada ao promover o trabalho coletivo orientado por uma equipe de gestão. Esta equipe é composta, não só de educadores e gestores, como também inclui membros da sociedade civil e comunidade escolar, firmando assim, seu compromisso com resultados de fato produtivos e significativos para o âmbito educacional. Para fins desta pesquisa, trabalha-se com esta visão de gestão com base em Lück (2014a).

Para tanto, Lück (2014a) lembra que se torna necessário compreender a dimensão global dos problemas educacionais e, por isso, a ação tem de ser de um todo, não de partes isoladas vinculadas ao sistema, criticando igualmente a ausência de visão a longo prazo. Em suma, a gestão pode ser um caminho para emergir, da descontextualização e fragmentação e progredir para um trabalho conjunto e consistente, munido de “referencial teórico-metodológico avançado para organização do trabalho em educação” (LÜCK, 2013, p. 23).

Ao retratar essa forma de pensar acerca da gestão educacional, outras ideias vêm à tona, segundo Lück (2013), como a descentralização do ensino, gestão democrática e autonomia, princípios presentes na LDB e PNE, legislações já trazidas anteriormente neste artigo. Paro (2010) ressalta que a gestão não deriva do empenho de uma única pessoa e sim de um conjunto de capacidades e habilidades oriundas de um esforço humano coletivo. Alega que a coordenação deste coletivo produz convivência entre indivíduos, o que o autor conceitua como uma característica política, e salienta que “pode mais facilmente fazer-se democrática” (PARO, 2010, p. 768), ou seja, no sentido de que todos os envolvidos sejam sujeitos do processo.

Infelizmente, as práticas democráticas dentro das escolas estão distantes do ideal. Mesmo que existam conselhos na escola que atuem na gestão, não significa que o diálogo real esteja presente. Além disso, Souza (2009) faz uma reflexão sobre a lógica da maioria, que pode retratar muito mais padrões de decisões, com base maior na força do que na essência da democracia. As presenças de diálogo e alteridade, são chaves para que ali ocorra a gestão democrática como processo político o que Souza (2009) denomina por identificação de problemas em conjunto, assim como os planejamentos, discussões e encaminhamentos. Este modo fomenta o acesso às informações de todos os segmentos, bem como, sua participação efetiva nas tomadas de soluções e planejamento.

Ferreira (2004) afirma que a humanização e formação para a cidadania devem ser um compromisso coletivo dos educadores e que nisto está contido o sentido da gestão democrática. Valores como fraternidade, solidariedade, justiça, bondade, emancipação humana e respeito estariam no seio das decisões tomadas através de diálogos, nos quais implicam abrir-se ao outro. Estes valores mencionados pela autora apresentam afinidade com uma gestão promotora do bem-estar docente. No entanto, os dados preliminarmente produzidos não aproximam a gestão democrática da produção do bem-estar, uma vez que esta gestão está mais direcionada à tomada de decisões em conjunto do que nos aspectos relacionados aos docentes enquanto pessoas.

A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando seu modo de ser e fazer. (LÜCK, 2013, p. 41).

Na análise de Ferreira (2004), observa-se que o compromisso da gestão vai além do educando, pois esta se refere a um senso maior, o saber viver, no qual pode-se concluir que o professor está incluído, cujo bem-estar é um dos propósitos desta investigação. Esta perspectiva definida pela autora mostra outro lado da gestão democrática, seguidamente associada ao gerenciamento de recursos financeiros e questões de cunho administrativo.

Uma das inúmeras diferenças do trabalho educacional para os demais seria que um dos objetivos deste é a construção de personalidades, o que Paro (2010) completa, ao colocar que todos são sujeitos do processo (educandos e educadores) e só se torna sujeito quem quer. Nesta



relação de sujeitos, mais do que nunca, o gestor precisa ter um perfil democrático, pois, para que aconteça uma relação de convivência, é fundamental o consentimento do outro, o que numa relação autoritária torna improvável.

A prática democrática nas escolas está alinhada com a presença de responsabilidades. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) citam que as decisões tomadas em conjunto precisam acontecer e, para tanto, uma boa coordenação é fundamental. O gestor deve ser um líder disposto a cooperar e com a capacidade de unir as expectativas do grupo na mesma direção, segundo estes autores.

A liderança pode ser definida como “o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seus talentos” (Lück, 2014b, p.35). A visão de quem orienta, segundo a autora, é nítida em relação à organização e metas, com o objetivo de melhorias em prol da própria organização bem como dos processos e pessoas que dela fazem parte.

Os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e à reflexão sobre essa liderança, de modo que possam exercê-la de forma competente (LÜCK, 2014b, p. 31).

As lideranças efetivas têm a capacidade de influenciar pessoas a partir de sua motivação, têm percepções nítidas da organização em que se encontram e focalizam no crescente das suas organizações e de tudo o que pertença a estas, inclusive das pessoas, segundo Lück (2014b). Um dos aspectos que mobilizam as lideranças é identificado como o “realizar algo mais, para transcender, para ir além do que se é e do que se faz comumente” (LÜCK, 2014b, p. 36). Aqui mostra a acomodação como um estado distante do gestor que assume seu lugar de líder real e que tem sua atuação compactuada com os objetivos do contexto que representa.

Souza (2007) salienta que nas escolas as quais seus gestores foram eleitos, suas atuações seriam mais coletivas e seus conselhos mais ativos. Vieira (2007) também credita à eleição a melhora na gestão e participação das escolas em seus estudos. A eleição de gestores de escolas públicas iniciou nos anos 80, como parte da redemocratização do Brasil pós-ditadura, pelos governos eleitos estaduais, de acordo com Lück (2013). O pleito é realidade atual dos contextos considerados nesta pesquisa, mas não é presente em todas as escolas públicas brasileiras. Souza (2007) refere-se a um número significativo de gestores escolares indicados pelos administradores ou por políticos.

Neste sentido, há de se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos (PARO, 2010, p. 776).

O gestor eleito pelo grupo próprio da escola permanece no cargo conforme a vontade deste e tende a comprometer-se mais com o interesse da comunidade. Outro fato importante que Paro (2010) destaca, é a legitimidade de suas ações perante o Estado, uma vez que representa a vontade de seus liderados e não cumpre simplesmente seu papel de funcionário ou apadrinhado politicamente.

Para exercer seu papel de gestor, Lück (2014b) pressupõe que a liderança está conectada nessa atividade e os utiliza como termos complementares. Existe outro termo que aparece em estudos em língua inglesa, *management*, que no Português seria traduzido como gerenciamento. No entanto, Lück (2014b) observa vertentes diferentes que compõem a natureza dos managers (gerentes) e líderes.

Os managers administram, focam no sistema, se colocam em situação de controle, reproduzem, comandam, questionam apenas o “como fazer” e o tempo previsto e se fazem ouvir. Tendo em vista o princípio democrático que rege a escola pública, um gestor de escola “managers” não compactua com a estrutura. Já os líderes, afirma Lück (2014b), assumem a postura de gestores e têm as pessoas como objetivo, desenvolvem e apoiam ações baseadas na confiança, orientam, ouvem e questionam os fatos e motivos.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2013) menciona uma conversa com uma professora de crianças, adolescentes e também trabalhava com formação docente. O assunto em questão tratava sobre a importância da escuta que tanto posso associar à relação com o discente como também com o docente. O autor afirma que a escuta ensina a falar com o outro e critica o uso da comunicação “de cima para baixo” (FREIRE, 2013, p. 111) quando a democracia e solidariedade estão presentes.

O gestor ao se colocar na posição de ouvinte como Freire (2013) traz, amplia as condições de diálogo, pois permite que o outro se expresse ciente da postura assumida pelo que escuta: disponível às falas, gestos e diferenças existentes (FREIRE, 2013). Paro (2010) soma ao explicitar que gerir um esforço humano coletivo implica fazer uso da subjetividade dos envolvidos, o que só ocorre em um contexto democrático e dialógico.

Neste sentido, o diretor é uma figura central na escola, pois define não apenas os rumos da instituição, como também em parte modifica o rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam. As ações desses dirigentes se desenvolvem nos processos da gestão escolar, na política escolar (SOUZA, 2007, p. 6).

Souza (2007), ao pesquisar sobre a percepção dos docentes, em relação ao gestor identificou que um espera que o outro tenha conhecimentos e poder para oferecer condições adequadas de trabalho dentro de suas limitações, ou seja, realize o que for possível. No campo das funções, os docentes acreditam que o fazer cumprir as normas, o funcionamento legal da instituição e o zelo por aspectos físicos estejam entre as ações de seus gestores.

As ideias dos docentes são semelhantes às atribuições das normativas legais já exibidas neste artigo e, em sua maioria, representam funções administrativas. As práticas de gestão, seguindo o pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), podem modificar as formas de pensar e agir das pessoas, uma vez que escolas são ambientes formativos, “Ou seja, as pessoas mudam as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 296). Estruturalmente, os processos de gestão podem ser construídos pelas pessoas que o fazem.

A escola então pode ser considerada um espaço formativo de pessoas e também um local de trabalho de pessoas, tanto de funções gestoras, docentes e outras ocupações ali existentes. No caso desta investigação o foco é a gestão escolar e a docência. Os pesquisadores Rebolo e Bueno (2014) trazem contribuições relevantes a respeito do ato de trabalhar, afirmando que este permite que o homem transforme a si e ao meio em que vive.

De um lado é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; de outro, como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que o realiza. Esses dois extremos, no entanto, fazem parte de um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente, uma vez que a atividade laboral pode oferecer bem-estar ao propiciar a satisfação das necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324).



Outro ponto que merece atenção, segundo os mesmos autores, é de que o sentimento de bem e mal-estar não é absoluto, já que cada professor tem associações próprias para um ou outro dentro de suas funções. Em seus resultados de investigação, verificaram que o relacionamento positivo com gestores e demais membros da escola diminui as frustrações e favorece a solidariedade e apoio mútuo. O feedback do trabalho realizado isento de discriminação e competitividade são uma das ferramentas possíveis para que o docente tenha bem-estar em sua atividade, elencam os autores. Neste caso, o gestor escolar pode se apropriar dessas para desenvolver o bem-estar dentre os componentes de sua equipe.

A liderança do diretor é, possivelmente, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos professores. Sua capacidade para elaborar um projeto coletivo, para evitar conflitos e negociar soluções e para criar uma cultura que facilite o trabalho docente é um elemento fundamental nessa atividade profissional. O abandono dessas funções aumenta a tendência ao conflito e favorece o mal-estar (MARCHESI, 2008, p. 55).

Marchesi (2008) vê a participação do educador no todo da escola como ponto de motivação e aumento da autoestima e satisfação no trabalho. Lück (2013) relata o depoimento de um gestor escolar em um curso de gestão promovido por esta. Na opinião do gestor citado pela autora, os professores não estão interessados em trabalhar em equipes colaborativas. Em contrapartida, a pesquisadora atribui esta responsabilidade ao gestor, que, quando tem manifestações destes indivíduos semelhantes a do depoimento aqui descrito, significa que estes não têm a compreensão que seu papel seria de superar problemas no lugar de somente controlar a existências destes, além de estar se omitindo de sua função.

Em ambientes escolares nos quais a liderança não tem características apoiadoras, as iniciativas dos professores não obterão sucesso, afirmam Fullan e Hargreaves (2000). Gestores “que culpam ao invés de elogiar, que somente veem problemas onde outros veem possibilidades, são diretores que criam professores desencorajados e desanimados” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 105).

Os autores não eximem os docentes de seu compromisso frente a sua atividade, no entanto, compreendem, num ponto de vista humano, as retrações diante do “negativismo ou indiferença por parte de seus líderes” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 105).

Outro ponto de ponderação em questão relaciona-se ao ato de ensinar o que, segundo Fullan e Hargreaves (2000), não se restringe a um conjunto de técnicas e habilidades empacotadas em cursos e, principalmente, une-se à pessoa e à vida de quem o executa. Desse modo, o docente enquanto pessoa não pode passar despercebido pelo seu gestor.

Mosquera (1978) afina com Fullan e Hargreaves (2000) quando afirma que, ao olharmos para um professor, não podemos esquecer que este é “um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações” (MOSQUERA, 1978, p. 90), e sua intimidade e questões pessoais devem ser valorizadas. Vê, no afetivo, uma fonte importante de compreensão do docente enquanto pessoa e afirma que, nesta dimensão, o educador busca significar sua vida e as coisas que dela fazem parte.

Para Fossatti (2013, p. 52), “a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador é essencial para a problematização de sua ação pedagógica”. Ele ressalta ainda que os problemas existentes na docência, que acompanham a profissão, desde seu desenvolvimento histórico, são complexos e não teriam condições de superação a curto prazo. Todavia, afirma que o sujeito que está preenchido de algo que faz sentido para sua existência, se alimenta disso como estratégia de superação. O autor evidencia em sua pesquisa a importância do outro e do amor na vida humana, o que, ao refletir sobre a presente pesquisa em andamento, conduz à crença na influência do gestor sobre o bem-estar docente, ao considerar a existência de uma relação.

A docência está enquadrada em meio às profissões comuns, já que se configura em uma prestação de serviços remunerada à comunidade, regulamentada legalmente, de acordo com Marchesi (2008). Porém, suas características se diferem das demais por 2 motivos: o primeiro, segundo o autor, seria a existência de uma série de prescrições e regulamentos com a finalidade de garantir a educação e sua oferta para todos, de forma igualitária, acaba por limitar a autonomia das ações dos professores. O outro motivo listado seria que as demais profissões apoiam-se no distanciamento pessoal e imparcialidade, ao contrário do ensino, que se caracteriza pelo “cuidado da relação interpessoal, o envolvimento afetivo e o comprometimento pessoal” (MARCHESI, 2008, p. 24).

Em primeiro lugar, os professores situam-se entre as influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças pequenas. Eles desempenham um papel essencial na criação das futuras gerações. Com o declínio da igreja, a fragmentação das comunidades tradicionais e a redução do contato que muitas crianças têm com os pais, sem poder contar sempre com eles, o papel moral e a importância do professor de nossos dias são, provavelmente muito maiores do que foram no passado (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 34).

Ao avaliar o perfil de professores atuantes no Ensino Fundamental, etapa na qual se encontram desempenhando suas funções os sujeitos desta pesquisa, Mosquera (1978) encontrou como características mais evidentes a “compreensão, firmeza, pontualidade, atualização, organização, afetividade, flexibilidade, interesse, assiduidade e criatividade” (MOSQUERA, 1978, p. 147). O autor concluiu, ao deparar-se com estas características, que os docentes são preocupados com a eficiência e com seus deveres educacionais.

Além deste recorte das características do professor, com base em Mosquera (1978), é fundamental evidenciar outros aspectos que a permeiam, para que seja possível entender o sentimento que ocasionaria um bem-estar dentre os docentes. Marchesi (2008) julga ser coerente compreender que o componente vocacional tem muita força dentro da atividade docente, pela boa dose de envolvimento, dedicação e preocupação com os alunos.

Rebolo e Bueno (2014) verificaram escassez de estudos direcionados à felicidade e satisfação dos educadores e um crescimento nas últimas 2 décadas a questões envolvendo o mal-estar docente. Conceituam bem-estar como algo que provém de experiências positivas, de dimensões objetiva e subjetiva.

Buscar compreender e explicar as fontes de dinâmicas que geram e mantém o bem-estar docente também se mostra relevante pela possibilidade que oferece de apontar caminhos e estratégias aos professores para buscarem condições mais favoráveis quando se deparam com conflitos e dificuldades no trabalho, vislumbrando possibilidades de reestruturação de suas práticas e modos de ser e estar na profissão. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324)

Timm, Mosquera e Stobäus (2008) definem que, apesar de não existirem receitas de como encontrar e viver eternamente as manifestações de felicidade, o “processo de sua construção” (p.41) deve ser contínuo. Dentre toda a imensidão das maneiras de se existir, os autores colocam que o cuidado consigo está presente, e na profissão docente não é diferente. Fossatti (2013) também menciona a importância do cuidado consigo e grifa a necessidade do educador compreender princípios da Psicologia Positiva e de resiliência. Considera o conhecer a si e ao outro como fundamentais para a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento da pessoa saudável e disposta a encarar dificuldades na conotação de aprendizado, somado à estrutura que permite o auxílio ao outro.



A Psicologia Positiva, de acordo com Yunes (2006, p. 46), “busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos, tais como felicidade, otimismo, esperança, alegria e satisfação”, cujos estudos são considerados tão fundamentais quanto os destinados aos maus sentimentos. Para a autora, este movimento tem como foco aspectos saudáveis dos seres humanos em lugar dos psicopatológicos enfatizados na psicologia tradicional, o que se aproxima das intenções deste estudo que visa o estudo do bem-estar docente, e não as causas que trazem o mal-estar.

“Tendo em vista que o construto de resiliência toma dimensões a partir de processos que explicam a superação de adversidades, poder-se-ia sugerir que o conceito de resiliência busca tratar de fenômenos indicativos de padrões de vida saudável” (YUNES, 2006, p. 45). Estando a docência exposta a todas as questões que configuram o quadro ainda longe do ideal da educação brasileira, a resiliência pode ser uma importante aliada na promoção do bem-estar. Porém, não se refere à adoção de estratégias paliativas e sim pensar sobre seu projeto de vida e conceitos de autoimagem e autoestima, de acordo com Timm, Mosquera e Stobäus (2008).

Esta é a figura do educador que se espera: alguém com desenvolvimento saudável e saúde global, que tenha postura adequada e otimista perante a vida e a própria profissão, e que possa, com isso, intervir, de modo positivo, no desenvolvimento dos educandos e propiciar-lhes situações de aprendizagens educativas (FOSSATTI, 2013, p. 75).

Ferreira (2004, p. 1231) pontua a respeito da importância de “humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação”. Acena a atual mistura da realidade real e virtual como fonte de inquietações dos profissionais comprometidos com o rumo da humanidade e dentre estes cita docentes e gestores. Esses últimos necessitam, mais do que nunca, valerem-se da respeitosa convivência de diferentes culturas e ideias, segundo Ferreira (2004), e aqui se inclui não apenas a relação com o aluno, mas com o docente. Também é possível perceber que, além da universalização da escola pública como modificação no trabalho do professor, o mundo virtual se faz presente neste aspecto, frisa a autora.

O gestor escolar deve incumbir-se de propiciar momentos de compartilhamento docente, conforme Jesus (1998). O isolamento do educador, na opinião do autor, depende da política individual da escola. Ambientes que primam pela motivação docente, caracterizam-se por realizarem reuniões de equipe focalizadas no apoio e resolução de problemas. Jesus (1998) coloca também que, em algumas situações, “os professores participam de reuniões com colegas ficando com a percepção de que estiveram a perder tempo ou que realizariam melhor as tarefas se trabalhassem sozinhos” (JESUS, 1998, p. 80). Para que esta situação seja evitada, sugere que algumas regras sejam utilizadas para organização destes momentos, pontuadas a seguir.

A regra mais importante seria motivar os professores para o trabalho em equipe, lembrando que existem diferentes graus de motivação dentre esses. É fundamental aceitar esta ocorrência, mas evitar que os menos motivados tenham influência negativa sobre os demais. O ambiente do encontro também precisa ser agradável, tanto no conforto físico (temperatura, mobiliário) como também quanto à postura do indivíduo que a coordena, a qual Jesus (1998) afirma que deve ser voltada para a mediação e busca de consensos.

5. Conclusões

Os dados nos levam a concluir para a significativa importância dada ao gestor escolar na promoção do bem-estar docente. Por um lado, contara-se a inexistência de documentos ou normativas voltadas para esta atribuição do gestor escolar, tanto na Legislação Nacional vigente analisada quanto na legislação municipal relacionada a Canoas, foco deste estudo de caso. As funções administrativas prevalecem e, em menor ênfase, as pedagógicas. Expressões como valorização docente e melhorias do trabalho docente foram verificadas. No entanto, não existem

descrições sobre qual o tipo de valorização nem quais as melhorias que seriam vinculadas à ação do gestor escolar.

O estudo da arte explicita número escasso de pesquisas que tratam do bem-estar docente através do viés da positividade e, mais baixo ainda, o vinculando à gestão escolar, o que sinaliza a importância desta aproximação dos 2 temas. Embora os docentes das instituições públicas partilhem de dificuldades relacionadas à precariedade de recursos e condições salariais, os resultados parciais acenam que sujeitos que preenchem sua existência de sentido e compreendem princípios de Psicologia Positiva e da resiliência tendem a vivenciar mais experiências positivas, uma vez que tanto o bem quanto o mal-estar não são absolutos.

A liderança do gestor é uma das fortes influências na situação dos professores e o relacionamento positivo com o gestor diminui a frustração docente. Os gestores que consideram este aspecto subjetivo, se aproximam, incentivam e criam vínculos com seus docentes promovem maior bem-estar entre os seus. Um ponto interessante a ser evidenciado foi o fato dos docentes terem ciência das possibilidades de atuação do gestor e quererem que este realize o que for possível, dentro de suas limitações. Conclui-se, portanto, para a relevância de inclusão da promoção do bem-estar docente, como uma das atribuições do gestor escolar.

6. Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, 2011.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- FERREIRA, Naura. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura organizada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set.-dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.
- FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Portugal, Porto, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, jul. 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.



_____. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, A. M. (Org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia da escola pública e órgãos colegiados (2000-2008)**. Brasília: Líber, 2010.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre, Sulina, 1978.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, 2010.

_____. **Política educacional e prática da gestão escolar**. II Simpósio Internacional, V Fórum Nacional de Educação. São Paulo, março/2008.

PEREIRA, Lucenil da Rocha. SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Eleição direta para diretor escolas: desafios à democratização da gestão**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PINHEIRO, Leandro Brum. **O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REBOLO, Flavinês e BUENO, Belmira Oliveira. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul.-dez. 2014.

SANTOS, Douglas Leal. **A influência da gestão escolar no bem estar docente: percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

_____. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>>. Acesso em: 12/11/14.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência**. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan.-abr. 2008.

VIEIRA, S. L. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, mai.-ago. 2007.

YUNES, Maria Angela Mattar. **Psicologia Positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família**. IN: DELLAGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia H.; YUNES, Maria Angela Mattar (Org.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Responsabilidade social: percepções de egressos de uma instituição de ensino superior comunitária.

Fádua Ionara Andrade de Andrade*
Prof. Dr. Paulo Fossatti**

Resumo

INTRODUÇÃO: o presente estudo é um recorte de um projeto de pesquisa de mestrado que tem como objeto de investigação a Responsabilidade Social Universitária (RSU). O tema da RSU está presente nos critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SIANES). Incentiva as Instituições de Ensino Superior (IES) inclusive no que diz respeito à construção de princípios junto a seus alunos, de modo que esses mantenham tais valores em sua trajetória profissional. Considerando que a Responsabilidade Social (RS) implica em ações proativas com vistas ao desenvolvimento humano dos indivíduos e diferencia-se de ações assistencialistas por essas serem pontuais e sem resultados perenes (SCHWARTZMAN, 2005). O estudo contempla fase de diagnóstico para identificar se os egressos dos cursos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária (IESC)¹ realizam atividades sociais de acordo com os preceitos conceituais do tema. **OBJETIVOS:** verificar o que os egressos dos cursos de graduação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) entendem por atuação socialmente responsável. **MÉTODO:** pesquisa documental, a partir de análise dos resultados da Pesquisa Diplomados (pesquisa semestral quanti-qualitativa por amostragem que consulta egressos após seis meses da formatura) e a relação desses resultados com os conceitos de RS abordados durante o desenvolvimento do estudo. **RESULTADOS:** da amostra de 158 egressos que responderam à mais recente edição da pesquisa, 31 (20%) deles afirmam estar engajados em alguma causa social. No entanto, ao relatarem como atuam, apenas a atividade de 10 egressos vem ao encontro das definições de RS. Os demais egressos admitem atuar esporadicamente, apoiando campanhas de arrecadação e outras formas de assistencialismo. Nota-se também, que alguns dos alunos que se disseram engajados participaram dos projetos de voluntariado do Unilasalle durante a graduação e mantiveram-se atuantes mesmo após a formatura. **CONCLUSÃO:** ainda há uma distância entre os conceitos de RS e a percepções dos egressos sobre a mesma. Já que a maioria das atividades citadas se enquadra como assistencialismo. Os dados também apontam para a importância das atividades de voluntariado desenvolvidas pela Pastoral Universitária no que diz respeito à internalização da RS nos alunos da instituição.

Palavras-chave: responsabilidade social universitária, egressos, SINAES, avaliação institucional, gestão universitária, unilasalle.

¹ Conforme a Lei no 12.881, de 12 de novembro de 2013, as Instituições de Ensino Superior Comunitárias são aquelas que se constituem na forma de associação ou fundação de direito privado, têm patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuem sua renda, aplicam integralmente os recursos nas suas atividades e desenvolvem permanentemente ações comunitárias.

*Administradora, mestranda em Educação.

**orientador



Introdução

Ao se mencionar sobre Responsabilidade Social Universitária (RSU) é comum associar à expressão a realização de ações de cunho assistencial, projetos sociais e outras práticas comumente relacionadas ao eixo de extensão das Instituições de Ensino Superior (IES). No entanto, o entendimento sobre RSU propõe uma atuação mais abrangente, proativa e efetiva. A RSU deve ser abrangente no sentido de ser capaz de envolver seus vários públicos, ou seja, colaboradores, acadêmicos, docentes, comunidade e seus egressos. A proatividade da RSU reside em iniciativas próprias da IES, sem motivação de regulamentação legal. Já a efetividade diz respeito a uma das principais características da RSU, que é o seu potencial de gerar desenvolvimento social ao público beneficiado. Isso quer dizer que RSU pressupõe geração de resultados significativos e duradouros, diferenciando-se, assim, de ações de assistencialismo que tem como objetivo o tratamento paliativo de situações urgentes de vulnerabilidade (SHWARTZMAN, 2005). Dessa forma, Vallaeys (2014) identifica que a RSU gera quatro principais impactos, sendo esses os impactos organizacionais internos (qualidade de vida dos trabalhadores); impactos sociais e ambientais (que afetam o entorno, região ou de forma global); impactos acadêmicos (concepção pedagógica dos cursos, princípios de ensino e influência desses princípios na vida dos egressos); e, finalmente, os impactos da produção científica (relevância social das pesquisas realizadas, de modo que os achados das mesmas se traduzam em oportunidades concretas de desenvolvimento da sociedade).

Ao observarmos os impactos identificados por Vallaeys (2014), percebe-se que a RSU deve estar consolidada além das práticas pedagógicas, ou seja, a IES deve proporcionar um ambiente inspirador de forma que os preceitos de RS façam parte da vivência de todos os públicos com os quais atua. Para o autor, a gestão abrangente e sistêmica da RSU é o principal meio de incentivar nos alunos a construção de valores pessoais de responsabilidade e respeito ao próximo. Quando devidamente abordada a RSU, tais valores tendem a se perpetuar e a permanecer presentes na vida dos discentes mesmo após a conclusão de sua trajetória acadêmica.

O debate sobre o conceito de RSU é relativamente novo. Ao se buscar sobre o tema em repositórios de periódicos, as referências mais antigas sobre a expressão datam de 1999, e passam a ser mais frequentes após a criação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). O aumento da produção científica sobre o assunto a partir de 2004 dá-se pelo fato de estar presente entre as dez dimensões avaliadas pelo SINAES, conforme o artigo 3, inciso III da referida Lei:

Art. 3o A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:(...)

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

A partir de 2014, o documento norteador para a avaliação institucional, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, apresentou reformulações na proposta de avaliação da IES e passou a considerar as dez dimensões avaliativas do SINAES a partir de cinco eixos: 1) Planejamento e avaliação institucional; 2) Desenvolvimento institucional; 3) Políticas acadêmicas; 4) Políticas de gestão e; 5) Infraestrutura física. Cada eixo considera a avaliação de um certo número de indicadores, totalizando 51 itens. Dos indicadores relacionados no eixo 3, o indicador 3.12 refere-se especificamente à atuação dos egressos no ambiente socioeconômico, também sob os aspectos de responsabilidade social e cidadania, conforme redação constante no documento:

3.12 Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico: quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional é excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor. (BRASIL, 2014, p. 17).

O presente artigo propõe-se a lançar luz sobre a questão, a partir de análise dos resultados de pesquisa junto a egressos da graduação do Unilasalle, Instituição de Ensino Superior Comunitária (IESC) localizada na cidade de Canoas no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um recorte de um projeto de pesquisa de mestrado, com abordagem qualitativa (pesquisa documental), com foco na atuação responsável dos egressos da IESC. Será abordado em especial as considerações sobre o entendimento dos ex-alunos sobre RS e a aproximação ou distanciamento dessas em comparação com os preceitos conceituais da questão.

Responsabilidade social universitária

Antecede o conceito de RSU o conceito de RS que passa a se estabelecer no decorrer da primeira metade do século XX, muito em razão dos efeitos colaterais produzidos pelas empresas, em especial pela atividade industrial (VALLAEYS, 2014). Atualmente uma das definições mais aceitas de RS, publicada em 2010, é a estabelecida pela Norma ISO 26000¹, conforme segue:

A responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em incorporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização, seja praticada em suas relações e leve em conta os interesses das partes interessadas.

Dessa forma, passa a ser parte da realidade das empresas, a necessidade de assumir uma postura de Responsabilidade Social Empresarial (RSE), que é expressa por meio de ações que afetam positivamente, de maneira regional ou global, a sociedade (PINTO, 2009). A partir da RSE a organização “assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos”. (ASHLEY, 2002 apud PINTO, 2009 p. 73).

É importante destacar que não pode se confundir RSE com atos de caridade ou assistencialismo. Shwartzman (2010) e Pinto (2012), reforçam esse aspecto ao definir RSE e ilustrar seu real significado. Para os autores, realizar ações pontuais como campanhas de arrecadação; possuir um discurso de comprometimento e agir de forma distinta ou, ainda, manifestar interesse por alguma problemática social e não propiciar um ambiente saudável para seus colaboradores, não caracterizam uma postura socialmente responsável. Pinto (2012) acredita que responsabilidade social significa enxergar além do negócio, concentrando esforços que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, por uma vida mais justa, digna e de qualidade.

¹ *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normalização), com sede em Genebra, na Suíça. Foi criada em 1946 e tem como associados organismos de normalização de cerca de 160 países. A ISO tem como objetivo criar normas que facilitem o comércio, promovam boas práticas de gestão, avanço tecnológico, além de disseminar conhecimentos.



Pode-se dizer, portanto, que RSE deve ser uma prática que permeia todas as atividades de uma empresa e atinge os públicos interno (colaboradores) e externo (comunidades, fornecedores e demais partes interessadas) configurando-se “uma atitude e um compromisso permanentes, aliados a uma visão de transformação social da sociedade e à prática de um modelo de gestão social inovador” (Pinto, 2009, p. 74).

Nos últimos anos percebe-se um maior envolvimento das organizações em relação ao tema da responsabilidade social, apresentando-se como um avanço da consciência em relação aos efeitos da atuação das mesmas sobre a sociedade e o ambiente. Esta preocupação envolve de forma especial as universidades, conforme pode-se constatar em iniciativas como a da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), que desde 2005 mantém o Programa de Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular. Para Pinto (2008), a RSU pode ser vista como um compromisso das instituições ao seu entorno. Para a autora,

A preocupação com o bem-estar social substitui o caráter filantrópico e assistencialista de alguns anos atrás. Hoje, a universidade assume um novo papel, que faz referência à tomada de decisão em contribuir com a sociedade através de projetos baseados em problemas sociais concretos, situados no tempo presente e em sintonia com a realidade vivenciada. A universidade, instituição com grande potencial humano e científico, não pode ficar à margem do que acontece na vida social, pois tem a obrigação de se envolver na resolução, ou na tentativa de resolução, dos problemas oriundos de um mundo da qual ela também faz parte. (PINTO, 2008, p. 10).

Para Vallaey (2014) a RSU na América do Sul tem primórdios no início dos anos 2000, a partir do Programa de Apoio a Iniciativas de RSU, *Etica, Capital Social e Desarrollo* do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), extinto em 2009. Dele participaram universidades como a Universidad Católica de Córdoba e a Pontificia Universidad Javeriana - Cali. A partir desta iniciativa, foi possível construir um conceito de IES socialmente responsável, a partir da gestão de quatro impactos principais gerados por uma instituição só por existir:

- 1) Impactos organizacionais internos: em relação à qualidade de vida dos trabalhadores;
- 2) Impactos organizacionais externos: aspectos sociais e ambientais que afetam o entorno, região ou de forma global;
- 3) Impactos acadêmicos: em relação à concepção pedagógica dos cursos, aos princípios de ensino para a formação humana e à influência desses princípios na vida dos egressos;
- 4) Impactos da produção científica: em relação à relevância social das pesquisas realizadas, de modo que os achados das mesmas se traduzam em oportunidades concretas de desenvolvimento da sociedade.

Vallaey (2014) acredita que as características dos impactos gerados pelas universidades são de certa forma tão peculiares que impede que a RSU seja tratada da mesma maneira que a RSE. As peculiaridades em relação a RSU também foram mapeadas no estudo realizado em 2009 pela Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica (AUSJAL), diferenciando-se pela disposição em cinco áreas de impacto da RSU, a saber:

- 1) Impacto educativo: refere-se ao impacto direto na formação dos estudantes no que diz respeito à maneira de entender e interpretar o mundo, além de influenciar no comportamento e valores que permeiam sua caminhada, não só acadêmica, como profissional.

- 2) Impactos cognitivos e epistemológicos: admitindo que a universidade é um vetor de criação de saberes e tecnologias. O enfoque da RSU também influencia a produção científica e modelos epistemológicos. Sugere uma reflexão em relação à forma de perceber o mundo, evitando a fragmentação do saber e incentivando a articulação entre sociedade e tecnologia. A partir das problemáticas da sociedade, também há o direcionamento das investigações que devem vir a contribuir para o desenvolvimento social das comunidades envolvidas.
- 3) Impacto sociais: a atuação da universidade impacta as esferas políticas, econômicas e sociais das comunidades, seja pela formação de pessoas ou por meio de atividades de extensão que realiza com vistas ao desenvolvimento social.
- 4) Impacto organizacional: refere-se ao impacto na gestão das universidades, em seus processos, princípios e identidade, além da influência sobre a comunidade acadêmica. Este impacto favorece a construção de um ambiente de incentivo à inclusão, à participação e à melhora contínua.
- 5) Impactos ambientais: a RSU deve contribuir para o fortalecimento da cultura de preservação e proteção do ambiente e gestão responsável dos recursos naturais.

Nota-se nas percepções de RSU acima descritas, que a formação dos estudantes deve ser capaz de atingi-los de forma a perpetuar os valores sócio responsáveis para sua vida, ou seja, ser capaz de formar profissionais engajados com a solução de problemas sociais. Pinto (2008) corrobora para essa ideia ao defender que a educação proporcionada pelas universidades deve ser empreendedora, de forma a preparar não só profissionais habilitados para o mercado de trabalho, mas que também tenham sensibilidade em relação a questões sociais, ampliando sua visão e possuidores de valores que priorizam as relações humanas e a sociedade civilizada.

Mesmo considerando que as IES vêm adotando gradativamente a RSU, Vallaey (2014) aponta que adoção dessa postura está atrasada devido à crença das universidades de serem socialmente responsáveis por sua atuação formadora em si. Por serem as legitimadoras do conhecimento, entregando para a sociedade novos e habilitados profissionais, não percebiam que sua missão não pode ser resumida a mera formação profissional.

Rodrigues e Dias (2010, p. 51) são mais radicais em suas observações em relação ao descompasso das universidades frente às mudanças do mundo, acusando-as de conformismo, “sempre tranquilas, sempre vivendo de suas tradições de séculos atrás, garantindo feudos, demarcando territórios, lutando internamente por seus títulos nobiliárquicos, diplomas e carimbos.” Publicações do final do século XX já questionavam essa posição “confortável” das IES, como pode-se notar na afirmação de Bomfim (2000, p. 71)

O ensino de 3º grau não é muito discutido, porque há uma tendência em pensar nele como mais ou menos intocável (...) muito raramente questionamos como estamos formando estudantes que serão profissionais e que atuaram no mundo, principalmente sabendo-se da importância do alcance de uma postura ética e compromissada com a realidade social por parte deles. (BONFIM, 2000, p. 71).

Dessa forma, o caráter avaliativo dado à RSU pelo SINAES vem contribuir para a superação de eventuais dúvidas sobre a efetividade do ensino das universidades. Além dos aspectos avaliativos, o fortalecimento da RSU está relacionado às vantagens da prática, principalmente no desenvolvimento de uma visão integradora e aos impactos positivos desta visão no ensino, pesquisa e extensão, o que pode vir a ser percebido como um diferencial na formação dos estudantes.



Percurso metodológico

O presente artigo baseia-se em pesquisa de abordagem qualitativa, já que os achados advindos do estudo não permitem análises quantitativas, nem podem ser expressos em números. A abordagem qualitativa está relacionada à interpretação dos fenômenos e seus resultados traduzem aspectos conceituais e aceitam um grau de subjetividade (GIL, 2002). Em relação ao objetivo, o estudo se caracteriza por uma pesquisa exploratória, que busca a compreensão dos fatos e um maior aprofundamento do tema tratado (ibidem).

Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental é a técnica que consiste na obtenção de dados a partir de documentos já existentes e que não necessariamente sejam livros ou artigos científicos. Ou seja, pressupõe o acesso e análise de documentos consolidados, como atas, relatórios, fotos, prospectos, entre outros. Já a pesquisa bibliográfica, segundo o mesmo autor, refere-se à consulta a livros e artigos científicos cujo conteúdo venha a contribuir para o entendimento das questões pesquisadas. Ambos procedimentos, portanto, consideram a análise de registros que não tiveram origem na própria pesquisa, ou sejam, são fontes de dados secundárias.

Segundo Gil (2002), a vantagem de se utilizar de pesquisas documental e bibliográfica reside no fato de se apoiarem em dados estáveis e, por já estarem consolidados, se mostram mais acessíveis. Em tais procedimentos técnicos não há contato com sujeitos, afastando os riscos das circunstâncias que envolve a interação com pessoas. Já as limitações das pesquisas documental e bibliográfica residem no fato de não serem representativas, visto que traz à tona a situação de um fenômeno específico.

A unidade de pesquisa trata-se do Unilasalle, IESC localizada no município de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. O Unilasalle possui 39 anos de atuação no ensino superior e atualmente conta com mais de 8 mil alunos matriculados em cursos de graduação, extensão e pós-graduação. A origem da instituição remota à proposta educativa de São João Batista de La Salle (1651-1719), sacerdote francês que abdicou da nobreza para se dedicar à educação de crianças menos favorecidas. Da dedicação do sacerdote nasceu uma congregação religiosa voltada para a educação de crianças, jovens e adultos e à formação de professores. Atualmente, as obras educacionais lassalistas podem ser encontradas em mais de 80 países. No Brasil, a atuação dos Irmãos Lassalistas remota à data de 1907.

A missão do Unilasalle é a de *“Promover a formação integral e continuada da pessoa, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, para o desenvolvimento sustentável da sociedade, fundamentado nos princípios e na tradição cristão-lassalistas”*. Dessa maneira, o acompanhamento da trajetória do egresso não se baseia somente nas dimensões avaliativas do SINAES, mas também no fato que tal acompanhamento contribui para a verificação dos pressupostos expressos na Missão da IESC.

O referencial teórico que embasa o artigo consistiu de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, realizada em 30 de abril de 2015, com os descritores “Responsabilidade Social no Ensino Superior”, “Responsabilidade Social Universitária” e “Responsabilidade Social na Educação Superior”. A busca retornou resultados somente para o descritor “Responsabilidade Social Universitária”, com 64 artigos em publicados entre os anos 2010 e 2015. Excluindo os resultados repetidos e resumos de artigos com foco em outras áreas como medicina e direito, restaram 11 artigos, alguns dos quais foram utilizados para a construção do referencial teórico.

A pesquisa documental baseou-se na análise dos resultados da última edição da Pesquisa Diplomados do Unilasalle. A Pesquisa Diplomados é um estudo de caráter quanti-qualitativo realizado semestralmente com o intuito identificar o nível de empregabilidade dos egressos da graduação do Unilasalle e também o grau de interesse dos ex-alunos em dar continuidade a seus estudos. A primeira edição da pesquisa foi realizada em 2012, tendo como público alvo os diplomados que findaram sua graduação entre 2007 e 2011. As cinco edições seguintes abordaram os formados de cada semestre, após um intervalo mínimo de seis meses da formatura. Com o

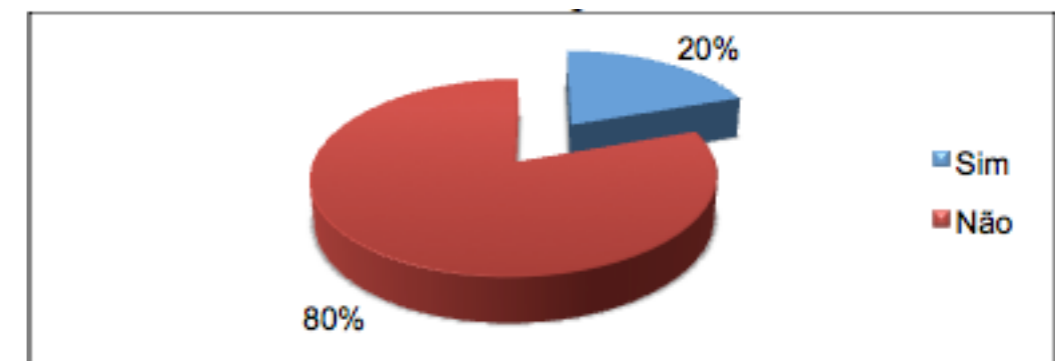
intuito de adequar a pesquisa aos indicadores avaliados pelo SINAES, na última edição, aplicada no segundo semestre de 2014 junto aos formados de 2013/2, foram inseridos questionamentos sobre a atuação dos egressos em relação à RS.

Resultados

O relatório com os resultados consolidados da Pesquisa Diplomados referente à consulta a egressos formados em 2013/2 informa que a pesquisa abordou uma amostra de 158 pessoas (36% do total dos formados do semestre investigado), e assegura 95% de confiança, conforme método de amostra aleatória simples. A partir dessa última edição, foram inseridos questionamentos que podem contribuir para a identificação da atuação socialmente responsável dos egressos. Essa mudança partiu da necessidade da IESC em adequar seus mecanismos de acompanhamento de egressos aos indicadores avaliados pelo SINAES constantes no Instrumento de Avaliação Institucional Externa.

O primeiro questionamento em relação à RS busca, a partir de uma linguagem prática, identificar se o egresso mantém uma postura socialmente responsável. Ao serem submetidos à pergunta *“Você exerce voluntariado ou se engaja ativamente em alguma causa?”*, 20% dos respondentes, ou 31 pessoas, responderem que sim, conforme ilustra o gráfico 1, a seguir:

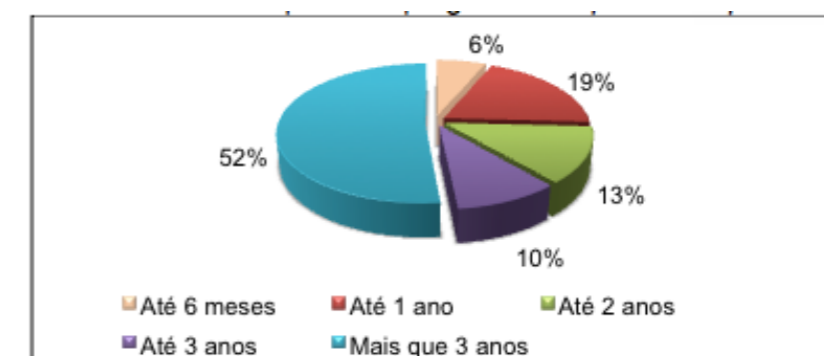
Gráfico 1 – Respostas à pergunta *“Você exerce voluntariado ou se engaja ativamente em alguma causa?”*



Fonte: Unilasalle. Relatório dos Resultados da Pesquisa Diplomados de 2013/2

Após identificar quais egressos estão engajados de alguma forma em alguma causa social, os mesmos foram questionados sobre quanto tempo a realizam. Os resultados apontam para a seguinte distribuição das respostas:

Gráfico 2 – Respostas à pergunta *“Há quanto tempo?”*



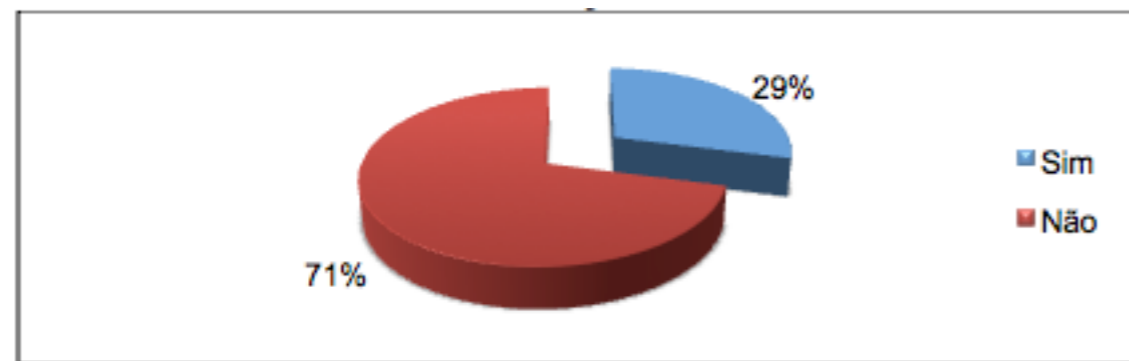
Fonte: Unilasalle. Relatório dos Resultados da Pesquisa Diplomados de 2013/2



Dos 31 diplomados atuantes em causas sociais, 23 (74%), atuam há mais de 1 ano na causa informada. Entre os que atuam entre mais de 1 ano até 3 anos, existem 7 diplomados (23%), o que indica que os mesmos iniciaram a se dedicar à causa durante a trajetória acadêmica.

Os egressos também responderam se sua atuação social estava relacionada à sua formação acadêmica (graduação). Nesse tocante, 22 (71%) dos respondentes afirmaram que sua atuação social não tinha relação com sua formação acadêmica, conforme gráfico 3:

Gráfico 3 – Respostas à pergunta “Seu engajamento está relacionado à sua formação?”



Fonte: Unilasalle. Relatório dos Resultados da Pesquisa Diplomados de 2013/2

Percebe-se a partir dos resultados acima que a atuação social dos egressos consultados não tem relação com a graduação concluída no Unilasalle.

Além disso, os egressos relataram brevemente sobre como se dá sua atuação social. Essa pergunta se torna relevante pois a partir desses relatos é possível identificar a forma de atuação e se essa corresponde aos conceitos de RS. Ao se analisar as respostas foi possível verificar que 21 (68%) dos diplomados que se disseram engajados em alguma causa apoiam ações pontuais e assistencialistas, como campanhas de arrecadação de roupas, alimentos ou brinquedos. Logo, as respostas não coincidem com o entendimento de atuação socialmente responsável, visto que para se configurar como tal, a ação precisa possuir um caráter de desenvolvimento do ser, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais. O quadro 1, a seguir, relaciona alguns dos relatos que confirmam tais impressões.

Quadro 1 – Exemplo de relatos das formas de engajamento social dos egressos

*Participo em ocasiões especiais, com doações para entidades carentes.
Participo de campanhas da Igreja (...) com trabalhos de voluntariado e doações.
Apoio campanhas de doação e arrecadação de alimentos e roupas, esporadicamente.
Participo de campanhas de doações da empresa onde trabalho.*

Fonte: Unilasalle. Relatório dos Resultados da Pesquisa Diplomados de 2013/2

Dos relatos, cuja atuação corresponde a iniciativas de RS, destacam-se aquelas ligadas à prática pedagógica, como ministrar gratuitamente aulas de inglês para crianças menos favorecidas e a atuação voluntária como instrutor de atividades lúdico recreativas para idosos. Destaca-se que três egressos tiveram como incentivo a tais práticas projetos promovidos pelo Unilasalle, como os projetos permanentes de voluntariado geridos pela Pastoral Universitária e os desenvolvidos pela Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati-Unilasalle). Os diplomados iniciaram seu engajamento ainda na graduação, mas mantiveram seu vínculo e atuação após a formatura.

Em relação aos egressos que relataram participação em iniciativas consideradas de RS a relação entre sua atuação social e sua formação acadêmica é diferente do constatado no gráfico 3, discutido anteriormente. Nessa nova análise, 6 dos 10 egressos atuam em atividade socialmente responsável que está relacionada à sua graduação.

No quadro 2, a seguir, estão relacionados exemplos dos relatos dos egressos cujas ações podem ser consideradas de RS:

Quadro 2 – Exemplo de relatos das formas de engajamento social dos egressos

*Atuo nos projetos junto à Pastoral do Unilasalle (...) de educação de adolescentes. Continuo dando aula na Unati, amo muito. Sou pedagogo.
Dou aulas de inglês em instituições carentes.
Atendo uma comunidade religiosa através de projeto com a Pastoral Unilasalle.
Trabalho de forma voluntária no Programa de Auxílio aos Toxicômanos de Canoas.
Trabalho no projeto transportadora da vida. É um projeto que busca educar as pessoas para um trânsito seguro. É importante pois há muitas mortes no trânsito.*

Fonte: Unilasalle. Relatório dos Resultados da Pesquisa Diplomados de 2013/2

Considerações finais

A partir da análise da Pesquisa Diplomados, pode-se dizer que o estudo realizado pelo Unilasalle contribui para um melhor entendimento da atuação social de seus egressos de graduação. No entanto, a iniciativa ainda não é capaz de identificar o quanto a vivência na IESC contribuiu para a postura socialmente responsável daqueles alunos após a formatura. Somente em alguns casos, quando os egressos se declaram vinculados a projetos da IESC, é que fica clara a contribuição das iniciativas de responsabilidade social desenvolvidas pelo Unilasalle.

É necessário lembrar que o indicador 3.12 do Instrumento de Avaliação Institucional Externa – cujo foco é o da verificação da atuação dos egressos no ambiente socioeconômico também sob os aspectos de RS – motivou a reformulação do questionário da Pesquisa Diplomados. Porém, o fato de ser uma Instituição Comunitária também justifica o esforço do Centro Universitário na aplicação da pesquisa.

É de se esperar que a partir de seus fundamentos cristãos e humanistas, que tais resultados sejam discutidos como forma não só de atender às exigências do SINAES como, também, de verificar o alcance da filosofia que perpassa sua atuação.

Entende-se que, para fins de verificação do relacionado ao referido indicador do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, a Pesquisa Diplomados está no caminho correto. Contudo, ainda pode ser fonte de informações importantes para a IESC avaliar qual vivência de RS está oferecendo a seu alunado atual, visto que a postura dos egressos em relação ao tema é um resultado de sua trajetória acadêmica.

Uma reflexão que se considera importante é a do papel da Pastoral Universitária, que se apresenta como polo irradiador de projetos de RS, fato que contradiz os conceitos de RSU abordados: essa é uma prática que não pode estar isolada ou centralizada em algum setor das IES. A RSU deve ser percebida em todas as áreas e ações do meio acadêmico e pressupõe uma gestão abrangente e integradora.

Outra reflexão diz respeito ao distanciamento entre a atuação social dos egressos e o conceito de RS. As iniciativas sociais dos ex-alunos ainda se concentram na participação esporádica em campanhas assistencialistas, principalmente por meio de doações. Tal situação pode contribuir para a busca de uma maior participação de egressos em projetos sociais e, também, na condução dos conceitos de RS de forma mais clara e efetiva junto aos discentes atuais.

Ações dessa natureza têm como objetivo incentivar a construção de um maior compro-

metimento para com o desenvolvimento humano daqueles mais necessitados. Os resultados, portanto, apontam para a necessidade de um acompanhamento mais próximo tanto do egresso como do aluno atual no que diz respeito à RS.

Reforçar seu posicionamento e buscar nas próprias origens formas de aprimorar os processos de RSU podem se apresentar como meios viáveis ao Unilasalle para o atingimento de seus objetivos no que tange a consolidação de valores de RS em seus egressos. Esse processo também pode iniciar a partir da valorização das ações da Pastoral Universitária de modo a inspirar a instituição como um todo.

Por fim, é necessário o entendimento que um olhar a partir de um processo que se inicie ainda na graduação é o caminho para evitar o distanciamento entre o que se considera uma atuação socialmente responsável e o que é praticado pelos egressos.

Referências

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. **Campanha da responsabilidade social no Ensino Superior particular**. Disponível em < <http://www.abmes.org.br/projeto/detalhe/id/2#> >. Acesso em 10 abr. 2015

AUSJAL. Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamerica. **Políticas e sistemas de auto-avaliación y gestión de la responsabilidade social universitária em AUSJAL**. 1ª Ed. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2014.

BONFIM, Zulmira Áurea. **Corporeidade e vivência: existe espaço na educação universitária?** Revista de Educação AEC: ensinar e aprender: os lugares do aluno. Brasília, V.29, n. 116, p. 71-81, jul/set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília, 2014. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf >. Acesso em 22 abr. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PINTO, Maira Meira. **Responsabilidade social universitária como indicador de qualidade para o ensino superior**. In: Congresso nacional de educação. p. 1-13. 2008.

_____. **Responsabilidade social em universidade comunitária: novos rumos para a educação superior**. 2009. 170 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, 2009.

_____. **Responsabilidade social universitária: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC**, 2012. Disponível em < http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/ebook_031.pdf > acesso em 30 abr. 2015.

RODRIGUES, Gabriel Mario. DIAS, Saulo Souza. **O entendimento do mercado como sucesso do empreendimento educacional**. In: COLOMBO, Sonia Simões. CARDIM, Paulo A. Gomes. (Org.). **Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 37-51.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Responsabilidade social no ensino superior**. *Revista Estudos da*

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília, ano 23, n. 34, p. 47-53, abr. 2005.

UNILASALLE. Relatório dos Resultados da Pesquisa Diplomados 2013/2. Canoas, 2014.

UNILASALLE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Canoas, 2014.

VALLAEYS, François. **La responsabilidade social universitaria: un nuevo modelo contra la mercantilización**. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, vol. V, num. 12, p. 105-117. 2014.



Governança corporativa: Um olhar para as práticas de gestão universitária de uma instituição de ensino superior comunitária do sul do Brasil

Renaldo V. de Souza*
Paulo Fossatti**
Daniela dos S. Cardoso***

Resumo

INTRODUÇÃO: Este estudo tem como temática a Governança Corporativa de uma Instituição de Educação Superior Comunitária do Sul do Brasil, baseada nas práticas de gestão adotadas por meio do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP). **OBJETIVO:** Compreender como o desenvolvimento sistêmico indicado no critério “Liderança” do Sistema de Avaliação da Gestão do PGQP contribui de forma positiva para a gestão universitária de uma Instituição de Educação Superior (IES). **MÉTODO:** Caracteriza-se por ser um estudo de caso, tipo qualitativo-quantitativo com análise documental do modelo de gestão adotado na IES objeto deste estudo. **RESULTADOS:** Os resultados apontam que a profissionalização da gestão passa necessariamente pela adoção de metodologias que permitam alinhar interesses fundamentados nos princípios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa. **CONCLUSÃO:** As instituições que queiram se perpetuar e ser competitivas no mercado, precisam otimizar seus processos e resultados através de dispositivos confiáveis que permitam uma qualidade da gestão amparado pelas boas práticas de governança.

Palavras-chave: governança corporativa, instituição de ensino superior, práticas de gestão.

1. Introdução

A busca pela aprendizagem organizacional pode ser considerada uma alternativa importante para as empresas contemporâneas que enfrentam constantes mudanças em mercados cada vez mais competitivos. A busca pela aprendizagem organizacional é também a premissa básica do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP, 2015).

O PGQP traz uma nova filosofia para a gestão das empresas visando a busca pela excelência e a maturidade nos processos de gestão. O Programa que consiste em um sistema de avaliação

*Doutorando em Educação pelo Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

**Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

***Mestranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle – Unilasalle



que segue os moldes do Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ) traz uma oportunidade para as empresas modernas testarem seus graus de profissionalização dos processos. Nesse movimento, quando identificadas oportunidades de melhorias, ocorre o aprendizado organizacional.

Este estudo ocupa-se em analisar como o PGQP contribuiu para o aprendizado organizacional de uma Instituição de Educação Superior (IES), no que diz respeito à Governança Corporativa, seguindo os critérios de avaliação do PGQP para o Prêmio Qualidade RS. A entrega do Prêmio é o reconhecimento pelo trabalho exercido pela organização.

Sugere-se que, apesar de se tratar de uma IES Comunitária que não visa o lucro, não anula a necessidade de se permanecer autossustentável e preocupada com a profissionalização da gestão.

2. Referencial Teórico

2.1 Governança Corporativa

Um modelo de gestão que tem o propósito de alinhar os interesses entre propriedade e gestão, fundamentados nos princípios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa é conhecido como Governança Corporativa (GC).

Segundo a afirmação de Oliveira (2006, p. 17), governança corporativa é:

“o conjunto de práticas administrativas para otimizar o desempenho das empresas – com seus negócios, produtos e serviços – ao proteger, de maneira equitativa, todas as partes interessadas – acionistas, clientes, fornecedores, funcionários e governo - facilitando o acesso às informações básicas e melhorando o modelo de gestão”.

Conforme (Junior et al, 2008), a GC funciona como um fenômeno organizacional característico do tipo de organização familiar, em que na dimensão legal tem o papel de resguardar a transparência nas relações entre as estruturas de propriedade e de controle, bem como o de defender os interesses das principais partes interessadas que fazem parte da IES.

A gestão estratégica de uma IES privada tem semelhanças com organizações privadas familiares, em que o investidor ou mantenedor busca profissionalizar a gestão, auferindo a gestores profissionais o comando com responsabilidade de sua organização.

Conforme os conceitos preconizados pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC, 2013), a Governança Corporativa surgiu para superar o “conflito de agência”, decorrente da separação entre a propriedade e a gestão empresarial. Nesta situação, o proprietário (acionista) delega a um agente especializado (executivo) o poder de decisão sobre sua propriedade. No entanto, os interesses do gestor nem sempre estarão alinhados com os do proprietário, resultando em um conflito de agência ou conflito agente-principal.

A preocupação da governança corporativa é criar um conjunto eficiente de mecanismos, tanto de incentivos quanto de monitoramento, a fim de assegurar que o comportamento dos executivos esteja sempre alinhado com o interesse dos acionistas.

A boa governança proporciona aos proprietários (acionistas ou cotistas) a gestão estratégica de sua empresa e a monitoração da direção executiva. As principais ferramentas que asseguram o controle da propriedade sobre a gestão são o conselho de administração, a auditoria independente e o conselho fiscal.

A organização que opta pelas boas práticas de governança corporativa adota como linhas mestras a transparência, a prestação de contas, a equidade e a responsabilidade corporativa. Para tanto, o conselho de administração deve exercer seu papel, estabelecendo estratégias para a empresa, elegendo e destituindo o principal executivo, fiscalizando e avaliando o desempenho da gestão e escolhendo a auditoria independente.

A ausência de conselheiros qualificados e de bons sistemas de governança corporativa tem levado empresas a fracassos. Estes decorrem de: Abusos de poder (do acionista controlador sobre minoritários, da diretoria sobre o acionista e dos administradores sobre terceiros); Erros estratégicos (resultado de muito poder concentrado no executivo principal) e Fraudes (uso de informação privilegiada em benefício próprio, atuação em conflito de interesses).

Com relação à governança corporativa no mundo e com base em dados do IBGC dos últimos anos, a adoção das melhores práticas de governança tem se expandido tanto nos mercados desenvolvidos quanto em desenvolvimento. No entanto, mesmo em países de similares idioma e sistemas legais, como EUA e Reino Unido, o emprego das boas práticas de governança apresenta diferenças quanto ao estilo, estrutura e enfoque.

No que diz respeito ao Brasil, os conselheiros profissionais e independentes surgiram em resposta ao movimento pelas boas práticas de governança corporativa e à necessidade das empresas modernizarem sua alta gestão, visando tornarem-se mais atraentes para o mercado. O fenômeno foi acelerado pelos processos de globalização, privatização e desregulamentação da economia que resultaram em um ambiente corporativo mais competitivo.

2.2 Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade

O Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, o PGQP, foi criado em 1992 visando estimular ações para a promoção da competitividade do Rio Grande do Sul. Ele visa a melhoria da qualidade de vida das pessoas através da excelência em gestão com foco na sustentabilidade (PGQP, 2015).

A busca pela excelência da gestão é objetivo das organizações que procuram sua adesão no PGQP. A consequência disso é a aprendizagem organizacional.

2.2.1 Critérios avaliados pelo PGQP

Os critérios apresentados no quadro a seguir são os critérios utilizados pelo PGQP para o Prêmio Qualidade RS, que fundamentam este estudo.

Critérios	Abordagem
Liderança	Processos gerenciais relativos à orientação filosófica da organização e controle externo sobre sua direção; ao engajamento, pelas lideranças, das pessoas e partes interessadas na sua causa e ao controle de resultados pela direção.
Estratégias e Planos	Processos gerenciais relativos à concepção e à execução das estratégias, inclusive aqueles referentes ao estabelecimento de metas e à definição e acompanhamento dos planos necessários para o êxito das estratégias.
Clientes	Processos gerenciais relativos ao tratamento de informações de clientes e mercado e à comunicação com o mercado e clientes atuais e potenciais.
Sociedade	Processos gerenciais relativos ao respeito e tratamento das demandas da sociedade e do meio ambiente e ao desenvolvimento social das comunidades mais influenciadas pela organização.



Informações e Conhecimento	Processos gerenciais relativos ao tratamento da demanda por informações e ao desenvolvimento dos ativos intangíveis geradores de diferenciais competitivos, especialmente os do conhecimento.
Pessoas	Processos gerenciais relativos à configuração de equipes de alto desempenho, ao desenvolvimento de competências das pessoas e à manutenção do seu bem-estar.
Processos	Processos gerenciais relativos aos processos principais do negócio e processos de apoio, tratando separadamente os relativos a fornecedores e os econômico-financeiros.
Resultados	Relativa aos resultados da organização na forma de séries históricas e acompanhados de referenciais comparativos pertinentes, para avaliar o nível alcançado.

Fonte: Adaptado pelos autores a partir do PGQP.

Para fins dessa pesquisa, serão analisadas as implicações relativas ao Critério 1 – Liderança, especificadamente no que diz respeito à Governança Corporativa.

3. Metodologia

Quanto à metodologia, a pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso que compõe dados qualitativos e quantitativos contemplando análise documental. Segundo Yin (2010), o Estudo de Caso pode contribuir para o entendimento dos fenômenos organizacionais, grupais e mesmo individuais. A análise dos dados ocorre através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

A instituição foco deste estudo é o Centro Universitário La Salle¹ – Unilasalle Canoas/RS. Trata-se de uma IES Comunitária. Sua proposta educativa segue os princípios de São João Batista de La Salle. Para a Província Lassalista de Porto Alegre (2008, p.54), “a Instituição lassalista é organizada para funcionar como Comunidade Educativa, na qual se relacionam numa interação fraterna e mantendo diálogo continuado entre os setores pedagógico, pastoral e administrativo”. Esse movimento estimula as diferentes áreas da IES a se relacionarem preservando os valores humanos em prol do mesmo objetivo.

Os participantes do estudo são os gestores da IES, professores e funcionários, abrangendo aproximadamente 500 pessoas. A coleta de dados inclui: análise documental; questionário com questões fechadas e questões abertas para os gestores, professores funcionários. Por fim realizaram-se oficinas para os gestores, aprofundando os conteúdos emergentes do questionário.

4. Resultados

4.1 Governança Corporativa contemplada no Relatório de Gestão (PGQP) do Unilasalle Canoas/RS

4.1.2 Revisão dos valores e princípios organizacionais

¹ Sacerdote Francês (1651-1719) que, renunciando aos privilégios da sua condição de nobre, dedicou-se à criação de escolas para crianças as classes menos favorecidas. São João Batista de La Salle fundou uma congregação religiosa, cujo objetivo central é a dedicação de seus membros à educação de crianças, jovens e adultos e à formação de professores. Esta congregação foi reconhecida oficialmente pela Igreja em 1725. (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, pág. 08, 2014).

De acordo com o Relatório de Gestão (PGQP) relativo ao ano de 2015, os valores/princípios organizacionais são estabelecidos em consonância com a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), existente desde 1998 e atualizado a cada cinco anos.

As mudanças que acontecem entre este período de cinco anos são aditadas ao documento e registradas em atas. Este também é o instrumento de planejamento e gestão que, além de abranger toda a instituição, considera a sua identidade e assegura a efetividade dos seus conteúdos e processos. Pela sua importância como documento que norteia as ações do Unilasalle Canoas/RS, o PDI é disponibilizado para os níveis estratégicos, táticos e operacionais, comunidade acadêmica e demais partes interessadas.

A atualização do documento em questão é realizada por meio de reuniões de trabalho entre os membros que compõe a Reitoria. Procurando um maior envolvimento e participação de diferentes níveis, em 2012 e 2013, as Diretorias e os Coordenadores Acadêmicos e Administrativos foram convidados para contribuir na atualização do PDI 2014-2018.

Os valores/princípios estão sob responsabilidade da Reitoria que posteriormente submete-os para apreciação do Conselho Universitário – CONSUN (órgão colegiado da administração superior), composto por representantes das lideranças, docentes, discentes e comunidade. Após esse processo, a Mantenedora do Unilasalle dá o seu parecer, sendo posteriormente validado pelo Ministério da Educação (MEC).

A prática está coerente com o objetivo estratégico da IES “Garantir colaboradores competentes, profissionalizados e comprometidos com os princípios da organização” e se interrelaciona com todas as áreas.

O quadro a seguir apresenta os conceitos norteadores da gestão da Instituição e respectivas partes interessadas:

Quadro 2 - Conceitos norteadores da Gestão

Valores/ princípios organizacionais	Conceitos norteadores da Gestão (Diretrizes)	Partes interessadas
Visão	Ser, em 2018, uma universidade reconhecida pela excelência acadêmica e pela internacionalização.	Colaboradores; Reitoria / Diretorias; Parceiros; Comunidade
Missão	Ser, em 2018, uma universidade reconhecida pela excelência acadêmica e pela internacionalização.	Clientes; Colaboradores; Reitoria / Diretorias; Parceiros; Comunidade
Princípios e Valores	1. Inspiração e vivência cristã-lassalistas 2. Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão 3. Educação continuada 4. Valorização das pessoas 5. Gestão sustentável 6. Inovação, criatividade e empreendedorismo 7. Qualidade de vida no trabalho 8. Trabalho em rede 9. Valorização das parcerias 10. Internacionalização	Clientes; Colaboradores; Fornecedores; Reitoria / Diretorias; Parceiros e Comunidade
Princípios e Valores Negócio do Unilasalle	Educação superior graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.	Colaboradores; Clientes; Parceiros; Fornecedores; Comunidade

Fonte: Unilasalle RG, 2014.



4.1.3 Tratamento das questões éticas

No que diz respeito ao tratamento das questões éticas, a IES em estudo entende a temática como sendo relevante, pois a ética está intrínseca na sua filosofia, comprometida com a educação humana e cristã. O comportamento ético é esperado por parte de todos os colaboradores e parceiros, no atendimento aos clientes internos e externos.

As orientações são estabelecidas por meio de Resoluções de Reitoria, que constituem o cumprimento das decisões. A questão ética de pesquisas desenvolvidas no Unilasalle Canoas/RS são avaliadas e acompanhadas pelo CEP, seguindo os padrões de diretrizes internacionais e brasileiras que estabelecem a necessidade de revisão ética e científica dessas pesquisas, tendo em vista a preservação do bem-estar de todos.

Proativamente os setores ao visualizarem situações que podem ocasionar divergências ou dúvidas, acerca dos procedimentos a serem adotados em seu local de trabalho. Eles repassam para a Reitoria a questão, a qual elabora a normativa adequada para cada caso que posteriormente é revisada pela Assessoria Jurídica da Instituição. Já os Colegiados, em suas reuniões, analisam as questões que devem ser normatizadas no âmbito do Unilasalle Canoas/RS e elaboram o documento necessário para suprir lacunas ou criar e extinguir procedimentos.

As condutas éticas de professores, do corpo técnico-administrativo e dos acadêmicos também são orientadas no Regimento do Unilasalle disponível a todos na Biblioteca da Instituição. Da mesma forma nos Manuais do Colaborador e Docente onde estão especificados seus direitos e deveres. Ainda, no segundo semestre do ano de 2013, foi implantado o Código de Ética e Conduta do Unilasalle Canoas/RS.

O Código de Ética e Conduta demonstra os princípios e valores do Unilasalle Canoas/RS, e tem como objetivo ser documento de referência institucional para conduta pessoal e profissional de todos os colaboradores desta Instituição de Ensino Superior. Viabiliza um comportamento ético, reduzindo a subjetividade das interpretações pessoais, e fortalecendo a imagem de seus colaboradores junto à sociedade.

O referido código foi entregue aos Coordenadores que foram orientados a realizar a leitura e o entendimento do mesmo junto às suas equipes. Após a leitura, os colaboradores assinaram um Termo de Compromisso e encaminharam ao setor de Gestão de Pessoas, para arquivamento. Os novos colaboradores que ingressarem na IES receberão, no momento da integração do colaborador, este código.

Assim, quando um colaborador ou acadêmico da IES toma conhecimento do descumprimento das regras previstas nestes documentos, efetua a sua denúncia/reclamação que é avaliada. Após o fato ser averiguado, se opta pela aplicação ou não das penas previstas no Regimento do Unilasalle Canoas/RS e na legislação em vigor.

A IES disponibiliza canais para registro de denúncias, reclamações, elogios, sugestões ou informações de forma presencial, online (e-mail ou site) ou por telefone. Os colaboradores do Unilasalle também podem efetuar as denúncias por meio da intranet, ou pela própria coordenação do colaborar infrator, ou ainda, pelo setor Gestão de Pessoas.

4.1.4 Identificação dos riscos empresariais significativos

Os riscos empresariais mais relevantes são identificados por meio de uma análise da Matriz FOFA: Fortaleza, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças.

As reuniões têm a participação da Reitoria, Diretorias, Coordenadores e Líderes de Processos, assessorados pela área de Desenvolvimento Organizacional (DO). Fazem com que haja uma discussão de forma cooperada sobre os riscos internos e externos. A partir dessa discussão e demais análises (pesquisa de mercado, matriz FOFA, etc.) são classificados por ordem de importância os potenciais riscos ao negócio, e a partir disso são desenvolvidas ações, políticas, resoluções com intuito de tratar as questões. O quadro a seguir apresenta os principais riscos

identificados pela instituição, bem como a forma de tratamento.

Quadro 3 – Exemplos de Riscos e seus Tratamentos

Risco relacionado	Risco	Tratamento
Imagem institucional	Produto, serviço e/ou atendimento de baixa qualidade	Analisar as causas e sintomas e definir um tratamento adequado.
Capacitação de pessoas	Carência de Gestores	Com objetivo de identificar os seus talentos, em 2012, foi dado início ao Programa de Desenvolvimento de Lideranças do Unilasalle.
Fidelização do corpo docente	Carência de incentivos	Em 2011, foi criada uma Resolução de Reitoria que define a Política de Incentivo à Formação Permanente do corpo docente para realização de cursos, capacitação e formação, dentro e fora do país. Outra forma de fidelização do corpo docente é o Programa de Qualificação Docente (Mestrado).
Aspectos econômicos financeiros	Inadimplência	A equipe do Financeiro Acadêmico realiza reuniões periódicas para tratar sobre a redução da inadimplência e ações para atingir a meta proposta pela Instituição.
	Evasão	O Núcleo de Apoio ao Estudante oferece aos acadêmicos diversos serviços visando à permanência dos alunos na IES.

Fonte: Unilasalle RG, 2014.

4.1.5 Tomada, comunicação e implementação das decisões

A liderança da Instituição adota uma sistemática de reuniões como instrumento para tomar, comunicar e implementar decisões. A tomada de decisão segue uma estrutura formal descrita nos documentos institucionais e nos preceitos estabelecidos no próprio Estatuto do Unilasalle Canoas/RS.

A partir da Reunião de Reitoria, as questões estratégicas são examinadas e as decisões são delegadas aos demais órgãos. Neste momento, as decisões são desdobradas em ações táticas e operacionais e abrange toda a instituição.

Sua aplicação é contínua, respeitando a periodicidade de cada órgão. Outros meios analisados que contemplam a tomada de decisão são: o Programa de Avaliação Institucional (PROA-VI), a pesquisas de mercado, a Ouvidoria, o BSC e Avaliação do MEC.



Quadro 4 – Exemplos de Reuniões para tomada de decisão

Reuniões	Freq	Composição	Método para tomada de decisão
Reunião de Reitoria	Semanal	Constituída pelo Reitor, Vice-reitor e Pró-reitores e Secretária	Nas reuniões de Reitoria, são analisadas questões estratégicas, oportunidades de melhorias, orientações de modo geral, visando ao melhor desempenho da organização, assim como garantir que os objetivos e metas institucionais descritos no PDI sejam atendidos.
Reunião do Conselho Universitário (CONSUN)	Trimestral	Constituída pela Reitoria e demais membros constituídos conforme regulamento próprio.	O CONSUN é Órgão Colegiado da Administração Superior, é a instância máxima de deliberação. Nas reuniões do CONSUN são tratados assuntos acadêmicos e administrativos, sendo que cada conselheiro tem direito a voto, após a apresentação de cada matéria.
Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)	Bimestral	Constituída pela Reitoria e demais membros constituídos conforme regulamento próprio.	O CONSEPE é Órgão Colegiado da Administração Superior. Nas reuniões do CONSEPE são tratados assuntos ligados diretamente ao ensino, à pesquisa e à extensão, cada conselheiro tem direito a voto, após a apresentação de cada matéria.

Fonte: Unilasalle RG, 2014.

Ainda seguindo a hierarquia institucional, as demais lideranças se utilizam de calendário de reuniões semanais com os setores, a fim de refletir, discutir e implementar as decisões tomadas pela instituição, bem como operacionalizá-las. As atas das reuniões estão postadas no sistema Strategic Adviser (SA).

As decisões também são comunicadas através dos canais de comunicação interna, onde também são divulgados outros acontecimentos de interesse dos colaboradores do Unilasalle Canoas/RS. Os canais de comunicação interna são gerenciados pelo Núcleo de Comunicação do setor de Marketing da IES e são caracterizados da seguinte forma:

Quadro 5 – Exemplo de Canais de comunicação interna

Canal	Público	Descrição
Intranet	Colaboradores	Ambiente virtual onde são atualizadas notícias e informações gerais sobre a organização.

Unilasalle Informa	Colaboradores	Ambiente virtual onde são atualizadas notícias e informações gerais sobre a organização.
E-mail Informa	Colaboradores	E-mail institucional criado para o envio de avisos de utilidade pública para colaboradores.

Fonte: Unilasalle RG, 2014.

Visando uma melhoria no processo de comunicação com os setores administrativos, desde 2011, o setor de Gestão de Pessoas realiza mensalmente reuniões com os Coordenadores Administrativos e Líderes de Processos. Estas visam comunicar as decisões da instituição, compartilhar conhecimentos, esclarecer dúvidas, divulgar novas políticas, entre outros assuntos que podem ser sugeridos pelas áreas.

4.1.6 Como a Direção presta conta de suas ações

A Reitoria do Unilasalle Canoas/RS é o Órgão Executivo da Administração Superior, exercida por um Reitor, nomeado pelo Presidente da Mantenedora para mandato de quatro anos, podendo ser reconduzido ao cargo por mais quatro anos. A Reitoria é auxiliada por uma Vice-reitoria, por uma Pró-reitoria Acadêmica e por uma Pró-reitoria de Desenvolvimento. O quadro a seguir apresenta as formas de prestação de contas à Mantenedora.

Formas de prestar contas	Descrição	Periodicidade
Relatório de Atividades	O Relatório de Atividades tem como finalidade o registro das atividades desenvolvidas ao longo do ano, tendo como foco os projetos acadêmicos e assistenciais.	Anual
Auditoria Externa	A Mantenedora realiza auditoria dos controles internos das áreas financeira, contábil, recursos humanos e bolsas e auxílios.	Anual
Visita do Presidente da Mantenedora	O Presidente da Mantenedora tem um cronograma anual para visitar as mantidas. A visita é um momento para ele repassar informações da Mantenedora, além de verificar os investimentos realizados na estrutura física, ouvir os gestores de cada área individualmente e realizar uma palestra para os colaboradores.	Anual
Balanço Social	O Balanço Social é uma prática de prestar contas dos projetos, ações sociais e benefícios que impactam diretamente na qualidade de vida dos colaboradores, acadêmicos e sociedade.	Bianual
Relatório de Gestão da Reitoria	A Reitoria presta conta da gestão do seu quadriênio, através do Relatório de Gestão da Reitoria, documento que traz números relativos à gestão do período.	Quadrienal

Fonte: Unilasalle RG, 2014.



Sempre que pertinente, a Reitoria ainda presta contas das principais ações por meio de matérias de apreciação no Conselho Universitário – CONSUN.

4.2 Percepção dos colaboradores (professores e funcionários técnico-administrativos) acerca da temática

Os resultados percebidos pelos colaboradores do Unilasalle, no que tange a adoção de metodologia de gestão para o trabalho do dia a dia, tornam-se visíveis na medida em que o tratamento com os diferentes públicos - interno e externo, recebam tratamento com padrão de qualidade e excelência. Estes são baseados em boas práticas de gestão e alicerçados nos princípios lassalistas.

Em se tratando de modelo de gestão padrão, para uma instituição de ensino e com suas peculiaridades, o contínuo processo de formação e desenvolvimento das pessoas é fundamental. Isto requer líderes com perfis de gestão que apresentem habilidades e competências técnicas, comportamentais e humanas superiores.

Para isso há a necessidade de uma liderança transformadora que saiba promover comportamentos. Estes devem evidenciar a visão estratégica, a capacidade de transformação e atuação integrada, com articulação entre outros requisitos. Tal articulação busca desenvolver e aprimorar as competências de transformação, visando contribuir para a construção de uma instituição promissora.

5. Conclusão

Os resultados se traduzem em discursos e em práticas que colaboram para a profissionalização do modelo de gestão universitária do Unilasalle Canoas/RS. Estes são fatores que indicam a adoção de novos discursos que produzem novas práticas de gestão; a profissionalização das pessoas e da instituição; a opção pelo uso de ferramentas estratégicas; a busca pela mudança da cultura organizacional com o uso de novas ferramentas de gestão e a busca de qualificação dos processos, consideradas premissas essenciais para as boas práticas de governança.

Conclui-se que a profissionalização da gestão passa necessariamente pela adoção de metodologias que permitam alinhar interesses entre propriedade e gestão. Tal profissionalização se fundamenta nos princípios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa, pressupostos da governança corporativa.

As instituições que queiram se perpetuar e ser competitivas no mercado, precisam otimizar seus processos e resultados através de dispositivos confiáveis. Estes irão permitir qualidade da gestão amparada pelas boas práticas de governança corporativa.

A formação e desenvolvimento do pessoal no uso de metodologias possibilitam crescimento e valorização dos colaboradores, garantindo maior agilidade e qualidade dos serviços prestados pela instituição.

Referências

- BARDIN, L. (2008). Análise de conteúdo. (19ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2014-2018. Canoas: Editora Centro Universitário La Salle, 2014.
- IBGC - Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. Disponível em: <http://www.ibgc.org.br/Home.aspx>. Acesso em: 24 mar. 2013.
- Junior, Annon da Silva; Muniz, Reynaldo Maia; Martins, Priscilla de Oliveira. Governança Corporativa na IES familiar de grande porte: **um estudo de caso**. Revista Alcance, 2008.
- Oliveira, Djalma de Pinho Rebouças de. **Governança corporativa na prática**. S. Paulo: Atlas, 2006.
- PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. **Proposta Educativa Lassalista**. 2ª impressão. Porto Alegre: Editora Província Lassalista de Porto Alegre, 2008.
- YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- PGQP - Programa Gaúcho da Qualidade e Competitividade. Disponível em < http://www.mbc.org.br/mbc/pgqp/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=151>. Acessado em 02 maio 2015.



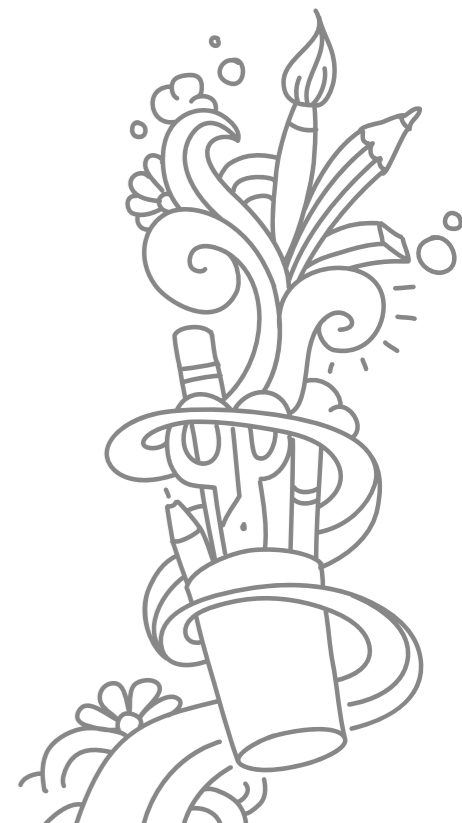
III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Gestão Administrativa da Atividade Acadêmica



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



A dimensão da estratégia nas organizações educacionais: Possibilidades e desafios

Marcelo Cordeiro*
Claudio Tiecher**
Adriana Justin Cerveira Kampff***

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a dimensão da elaboração da estratégia dentro das organizações educacionais. A partir de uma revisão sistemática de literatura, são elucidados os conceitos centrais em torno do tema da estratégia e suas nuances no campo da educação. Foram analisados artigos de periódicos especializados, levantados junto a base de dados Proquest. A partir da sistematização das informações, foi desenvolvida uma análise de conteúdo temática, agrupando as categorias mais relevantes relacionadas entre duas áreas. Como resultado, foi possível perceber a necessidade de adaptação das linguagens que remetam ao universo da educação e da gestão, como possíveis focos futuros de pesquisas. Além disso, o desenvolvimento de um modelo de gestão estratégica que dialogue com a natureza humanística e diversa das organizações educacionais pode servir para equalizar discursos distintos entre o debate sobre o tema da estratégia e a gestão de organizações de educação.

Palavras-chave: estratégia, organizações educacionais, planejamento estratégico.

1. Introdução

A sociedade do conhecimento vaticinada por Toffler (1980) apresenta sinais de fortalecimento e significativa relevância no atual contexto. Dados da Unesco (2010) apontam a forte relação existente entre o grau de escolarização e o desenvolvimento econômico dos países ao redor do mundo. A educação, enquanto propulsora dos processos de conhecimento na sociedade, ganha destaque e relevância neste cenário (CHRISTENSEN et al., 2012). Segundo estimativas, 170 milhões de pessoas poderiam sair da pobreza a partir do simples acesso a condições básicas de educação: leitura e aprendizado das operações básicas de matemática (UNESCO, 2010).

Do ponto de vista da gestão, a estratégia organizacional assume um papel relevante (DRUCKER, 1995), uma vez que representa a trajetória da organização no sentido de alcançar seus objetivos. As organizações escolares (FULLER, 2002) são definidas por um conjunto de premissas e peculiaridades que as diferenciam de outras organizações. Senge et al. (2005) ao definir o conceito das organizações que aprendem faz uma menção relevante aos colégios e escolas, como espaços essencialmente de construção de aprendizagem, que devem, antes de tudo, estarem voltados ao desenvolvimento de competências humanas, criação e difusão de conhecimento.

*Marcelo Cordeiro

**Claudio Tiecher

***Adriana Justin Cerveira Kampff



Analisar a trajetória dos conceitos relacionados à estratégia organizacional para o campo da educação é um fator relevante, visto a peculiaridade deste tipo de organização e a necessidade de aprofundar estudos desta natureza. Desta maneira, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como o tema da estratégia é tratado desde o ponto de vista do campo da educação? A síntese desta questão leva à elaboração do objetivo deste trabalho, que é discutir, teoricamente, o conceito de estratégia organizacional e sua aplicação às organizações de educação.

Para conduzir esta discussão, este trabalho foi estruturado nesta introdução, seguida, da revisão de literatura, debate sobre os aspectos metodológicos do trabalho e, por fim, as considerações pertinentes. Ao final, apresentam-se, ainda, as referências utilizadas para a elaboração do texto proposto.

2. Método utilizado

Este trabalho se trata de uma pesquisa exploratória, quanto aos objetivos, uma vez que procura explorar as diversas dimensões do tema trabalhado (GIL, 2010). Para a realização do trabalho, foi utilizada a base de dados porquest para relacionar as palavras “estratégia” e “educação básica”. Os artigos encontrados foram reunidos para uma discussão inicial, que segue neste texto. O quadro 1 relaciona os achados gerais deste trabalho, na sua busca em base de dados.

Quadro 1: busca de palavras chave na base de dados

Palavras-chave	Número de artigos encontrados
Educação Básica e Estratégica	230
Estratégia Organizacional e Educação Básica	120 Estratégia
Estratégia em Colégios	131

Fonte: os Autores (2015)

Foram utilizados, ainda, textos de livros seminais da área, que relaciona gestão escolar com o campo da administração. A seguir, é apresentada a discussão destes resultados, com um texto de caráter teórico-discursivo.

3. Discussão preliminar

A administração estratégica tem tido como tópicos de discussão central dois temas: a vantagem competitiva e, ainda, a mudança organizacional (VASCONCELOS; CYRINO, 2000). Estes dois temas, na verdade, se inter-relacionam, e diversas teorias e estudos procuram elucidar a forma como uma estratégia organizacional pode ser de sucesso ou não. A discussão realizada no tópico sobre a RBV e a KBV são maneiras de entender as formas como a organização constrói vantagens competitivas (BARNEY, 1991). Estas explicações se encontram em um nível mais ontológico do debate sobre a estratégia da organização e configuram a forma como a análise organizacional é conduzida.

Realizada esta primeira caracterização, é relevante afirmar que este tópico discute a dimensão da estratégia organizacional a partir de sua implementação e as implicações que as decisões estratégicas da organização têm sobre sua performance (MINTZBERG; LAMPEL, 1999). O debate terá como fio condutor, portanto, o aporte teórico já discutido anteriormente, referente ao entendimento sobre os recursos básicos da organização e o papel que o conhecimento desempenha na garantia da vantagem competitiva, especialmente nas organizações educacionais.

Cabe, aqui, a utilização da categorização realizada por Mintzberg e Lampel (1999) sobre a estratégia: como plano, como processo, como parceria, como posição, como perspectiva. Cada uma destas visões da estratégia, assegura uma capacidade de explicação da organização e da forma como ela deve ser conduzida. Para fins deste estudo, irá se considerar a estratégia como processo, pois, assim como afirma Senge et al (2005), uma noção processual e holística é extremamente relevante para as organizações de educação, uma vez que elas desempenham funções sociais relevantes.

A literatura sobre estratégia organizacional se relaciona à dimensão da performance da organização, ou seja, às formas como ela decide sobre as condições internas e externas que lhe são dadas a fim de empreender esforços para buscar os seus objetivos (VASCONCELOS; CYRINO, 2000). Mintzberg e Lampel (1999) definem a estratégia, ou sua elaboração, como um processo integrado, que se presta a diferentes escolas e interpretações. Os autores identificaram em seu estudo dez escolas possíveis de elaboração da estratégia, mas que, por fim, todas buscavam o mesmo objetivo: a performance da organização, amplificando resultados.

Guerras-Martin, Madhok e Montoro-Sánchez (2014) lembram que a gestão estratégica é uma disciplina recente no campo da administração, recebendo crescente atenção a partir dos anos 1960. Assim, a discussão em torno da estratégia, bem como sua aplicação nas organizações, vem sofrendo mudanças ao longo do tempo. Isso se deve pela tensão existentes entre teóricos e práticos sobre os elementos definidores da estratégia: seriam eles mais de cunho interno ou externo à organização (GUERRAS-MARTIN; MADHOK; MONTORO-SÁNCHEZ, 2014)? É possível observar o crescente debate em torno das teorias focadas no interesse por recursos, competências e capacidades (WERNERFELT, 1984; BARNEY, 1991; TEECE, PISANO; SHUEN, 1997) e as perspectivas de posturas estratégicas da organização (GATIGNON; XUAREB, 1997; BAKER; SINKULA, 1999).

A KVB aliada à noção da orientação estratégica da organização oferece potencial de entendimento da *performance* organizacional, uma vez que postula a forma como a organização busca resultados e a maneira com que ela determina isso para si, de maneira deliberada ou não (BAKER; SINKULA, 1999).

Gatignon e Xuareb (1997) definem a Orientação Estratégica (OE) como um processo consciente de escolha da organização, que opta por uma abordagem específica no sentido de criar e implementar comportamentos que sustentem, no longo prazo, a aquisição e aplicação de certa vantagem competitiva. As orientações organizacionais são, portanto, mecanismos de seleção e aplicação das intenções tanto estratégicas quanto operacionais da organização, perpassando sua cultura, seus valores e suas práticas (BAKER; SINKULA, 1999a).

O comportamento organizacional é influenciado por determinada orientação estratégica, que é estimulada e encorajada internamente (ATUAHENE-GIMA; KO, 2001). Slater, Olson e Hult (2006) defendem que a Orientação Estratégica estabelece uma agenda para que a organização conduza seus processos de gestão, a fim de atingir uma maior performance e alcance seus objetivos estratégicos, criando vantagem competitiva. Assim, o debate sobre a Orientação Estratégica da organização está vinculada, principalmente, a uma dimensão mais cultural e que permeia o todo do tecido organizacional e não se traduz apenas em um conjunto de práticas, mas, sim, nos valores e princípios da organização (SLATER; OLSON; HULT, 2006).

Deshpandé e Webster (1989) apontam que existem três níveis possíveis de manifestação da Orientação Estratégica: o nível cultura, o nível da estratégia e o nível tático. No nível de cultura, têm-se todos os elementos que permeiam o perfil da organização, suas crenças e valores. No nível da estratégia, está o foco de atuação da organização, com uma orientação voltada para o desenvolvimento da sua vantagem competitiva. Já no nível tático encontram-se os processos, rotinas e práticas que são utilizados na criação de valor da empresa. Baker e Sinkula (1999a), além de outros estudiosos, apontam que a Orientação Estratégica da organização influencia, diretamente, o desempenho dela. Alguns estudos empíricos foram conduzidos para tentar determinar o impacto da orientação estratégica na definição do sucesso dela (BAKER; SINKULA, 1999a; CANTALONE, CAVUSGIL; ZHAO, 2002; WANG, 2008).



Diversas abordagens estratégicas podem ser escolhidas pela organização: orientação para o cliente, para a produção, para a inovação, para o mercado. Narver e Slater (1995) indicam que a Orientação para o Mercado, amplamente debatida e estudada, não é suficiente para garantir o sucesso contínuo da organização. Os autores argumentam que uma Orientação para o Mercado (OM), exclusivamente, pode gerar certa miopia estratégica por parte da organização, não visualizando outras possibilidades de avanço e focando-se apenas naquilo que o mercado quer naquele momento específico. Assim, mesmo importante, a OM não é suficiente. Para tanto, autores como Baker e Sinkula (2007) defendem que para gerar inovações com sucesso, as organizações devem se focar em criar ambientes em que a aprendizagem tenha um papel chave. Nasce, desta maneira, o debate acerca da Orientação para Aprendizagem (OA).

A OA pode ser vista como uma postura estratégica que procura desenvolver o processo de aprendizagem da organização a partir de uma série de mecanismos, que envolvem cultura e práticas organizacionais (PERIN, SAMPAIO, FALEIRO; 2004). A aprendizagem aqui descrita se aproxima do que aponta Senge (1994) quando a define como o *continuum* do processo em que a organização adquire novas habilidades e altera ou reforça as rotinas pré-existentes. Ela ocorre por meio dos indivíduos, que fazem circular os conhecimentos, impulsionando a organização para outros resultados.

A postura da OA é basicamente questionadora, focada em um desenvolvimento constante dos conhecimentos da organização. Assim, a geração do conhecimento e seu uso são considerados parte da aprendizagem organizacional. Como forma de desenvolver aspectos estratégicos organizacionais, a OA é vista como uma postura que visa o questionamento constante dos conhecimentos estabelecidos e a busca contínua de novos conhecimentos, que alavanquem os resultados da organização (GARVIN, 2001; SINKULA, 1994; SINKULA et al., 1997). Alguns aspectos são apontados como elementos centrais na definição da OA. Calantone, Cavulgil e Zhao (2002) indicam quatro fatores que determinam a OA de uma organização: (a) compromisso com a aprendizagem, (b) mente aberta, (c) visão compartilhada e (d) compartilhamento do conhecimento intraorganizacional.

O compromisso com a aprendizagem diz respeito ao quanto à organização valoriza e promove a aprendizagem (CALANTONE; CAVULGIL; ZHAO, 2002). A mente aberta pode ser apresentada como a capacidade que a organização possui de aceitar a mudança em suas rotinas organizacionais, segundo Calantone, Cavulgin e Zhao (2002). Sinkula et al. (1997) apontam que visão compartilhada pode ser traduzida como a capacidade da organização de alinhar desde os mais altos níveis da organização até as rotinas mais operacionais aos propósitos da organização, compartilhando eles entre todos os empregados. Quanto mais a organização tiver uma visão compartilhada e alinhada, com maior capilaridade e rapidez são transmitidas informações e alteradas rotinas. Já o compartilhamento do conhecimento dentro da organização é relevante à medida que o processo de aprendizado é um processo de criação e compartilhamento dos conhecimentos (GARVIN, 2001). Dessa forma, o conhecimento é acumulado ao longo do tempo e disseminado em toda a organização. O compartilhamento do conhecimento organizacional se refere, principalmente, à capacidade da organização de espraizar a necessidade de aprendizagem em seus diferentes níveis e rotinas (LUKAS; FERRELL, 1996).

A aprendizagem organizacional ainda se refere às duas principais formas como são estudadas, como adaptativa ou generativa (PROBST; BUCHEL, 1997). A primeira é conhecida como aprendizagem de ciclo simples, quando a organização tem uma postura meramente reativa, respondendo ao ambiente, quando algo novo surge. Já a aprendizagem generativa, ou de ciclo duplo, se refere à capacidade que a organização tem de se reinventar. Esta se traduz na habilidade de aprender a aprender.

O campo da educação, enquanto área do conhecimento, tem se debruçado sobre o tema da gestão com o objetivo de aumentar o desempenho dos estudantes e de sua estrutura (HUBERMAN, 1973; CHRISTENSEN et al., 2012). As diferenças e proximidades da noção de gestão

nos campos da administração e da educação estão presentes e são visíveis. Neste sentido, é importante compreender as peculiaridades da área de educação, para poder contribuir com os conhecimentos advindos da administração. Dehler (1996) afirma que é preciso transitar de um modelo de educação centrado exclusivamente no professor, em que ele possui o conhecimento, para um modelo de educação centrado no aluno.

Para Christensen et al. (2012), a discussão no campo da educação está atrelada, principalmente, à necessidade que os sistemas de educação têm de apresentar melhores resultados, uma vez que, historicamente, os modelos educacionais existentes, em diferentes países, pouco se diferenciam. A sistemática de ensino-aprendizagem dos colégios, de maneira geral, sofreu pouquíssimas mudanças (FULLAN, 2002). Huberman (1973) aponta para a necessidade de se buscar novos e diferentes resultados na educação. Para tanto, assim como sugere Garcia (1995), é preciso modificar uma série de fatores dentro do ambiente escolar, a iniciar pelo cerne do processo pedagógico além do administrativo. Neste processo, apontam Christensen et al. (2012), as universidades fizeram grandes avanços ao atrelar o seu processo de ensino-aprendizagem a questões mais práticas. Já a educação básica ainda carece de uma série de mudanças no sentido de implementar um processo de inovação efetivo.

As estruturas educacionais sofrem um forte impacto do *path dependence* (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997), pois são formas de organização social antigas e com dificuldade para mudança e inovação. Contudo, são organizações de conhecimento intensivo, que produzem e transferem conhecimento para a sociedade.

Fullan (2002, p. 409) afirma: “apesar de estarem no mercado da aprendizagem, escolas e autoridades locais de educação são notoriamente pobres em compartilhar o conhecimento”, refletindo a dificuldade que os sistemas de educação possuem de estruturar processos de gestão de maneira mais integrada. Fullan (2002) segue este diagnóstico apontando que a dificuldade de compartilhar conhecimento repousa na grande interatividade que os professores tem com os alunos, mas na baixa interatividade que mantém entre si.

Santo (2005) afirma que algumas peculiaridades das organizações educacionais são relevantes para sua compreensão: cultura, história, estrutura e liderança. Estes elementos contribuem ou não para termos processos mais avançados de gestão. A cultura, no caso da escola, é dada tanto no âmbito do microcosmo do ambiente escolar, como aponta Senge et al. (2005), ou das estruturas de educação existentes na sociedade. A história impacta diretamente as propostas de alteração de rumos de uma organização educacional (SANTO, 2005). As estruturas também podem ser um limitador para a implementação de certas políticas e práticas, uma vez que os sistemas de ensino estão subjugados a um ente estatal ou entidade mantenedora que define suas condições financeiras e físicas. Além disso, a liderança que implementa as mudanças nem sempre se mostra disposta a fazê-lo (SENGE et al., 2005).

O cenário da educação básica no Brasil é bastante expressivo. Segundo dados do último Censo Escolar (2014), o país conta com mais de 188 mil estabelecimentos de educação básica – do Ensino Infantil (I, II e III anos de vida escolar), Ensino fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). A tabela 1 apresenta a distribuição do número de estabelecimentos de ensino por dependência administrativa.

TABELA 1: Número de escolas de educação básica por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014



Ano	Escolas de educação básica							
	Total geral	Pública			Privada	%		
		Total	%	Federal			Estadual	Municipal
2008	199.761	164.623	82,4	265	32.792	131.566	35.138	17,6
2010	194.939	158.650	81,4	344	32.160	126.146	36.289	18,6
2012	192.676	154.616	80,2	490	31.397	122.729	38.060	19,8
2014	188.673	149.098	79,0	543	30.758	117.797	39.575	21,0
% variação 2008/2014	-5,6	-9,4		104,9	-6,2	-10,5	12,6	

Fonte: Mec/Inep (2014)

São significativas, nesse contexto, as organizações educacionais de direito privado, representando 21% do total de estabelecimentos, enquanto a iniciativa pública corresponde à 79% das escolas de EB. Do ponto de vista de gestão, é pertinente lembrar que a distinção entre esses dois grupos corresponde ao recorte de pesquisa que se decidiu adotar (na seção metodológica deste trabalho, avançaremos na descrição deste recorte).

As organizações educacionais, enquanto sistemas de ensino, em que o conhecimento desenvolve um papel central, são consideradas organizações de conhecimento intensivo (SANTO, 2005) e podem usufruir dos mecanismos de desenvolvimento da gestão para aperfeiçoar os seus processos. Senge et al. (2005) consideram as organizações escolares extremamente complexas, pois a entrega do produto final se traduz em aprendizado, não apenas dos estudantes, mas também, dos professores que necessitam estar sempre renovando seus conhecimentos para oferecer maior possibilidade de leitura de mundo e preparo para a vida. Preparar para o mundo do trabalho ou para o meio acadêmico é uma tarefa desafiadora, que necessita de empenho por parte dos gestores educacionais e dos profissionais da área de educação. As técnicas de gestão devem estar a serviço do aprendizado e buscar um melhor desempenho do fazer central do colégio: a educação (FULLAN, 2002).

Delors (2010) revela o desafio que a organização escolar irá enfrentar neste século, uma vez que precisa se reinventar, colocar o conhecimento no centro do seu processo de construção e trazer tanto os professores como os estudantes para o protagonismo deste processo. A educação com uma visão unidimensional em que todo o conhecimento está depositado no professor está com os dias contados, se abrindo para uma possibilidade de escola mais propositiva e que, de fato, seja uma organização aprendente (SENGE et al., 2005).

4. Considerações gerais

Este artigo discuti a dimensão da estratégia, em organizações educacionais. Ao longo do estudo, foi possível perceber a importância da estratégia para a área da administração e as implicações que novos modelos de gestão desempenham para o contexto da gestão escolar.

É preciso, contudo, ainda aprofundar os estudos relacionados a este tema, bem como assegurar uma maior discussão entre as áreas de administração e da gestão. Sugere-se, ainda, a ampliação destes estudos, a partir da aproximação de conceitos e a capacidade de ampliar diálogos relevantes. Acredita-se, ainda, que há a clara necessidade de se aprofundar as discussões em torno deste tema, visto os poucos documentos relacionados quando se busca por uma aproximação entre as áreas.

Referências

- CHRISTENSEN, C. HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Disrupting class**: How disruptive innovation will change the way the world learns. 4.ed. New York: McGraw Hill, 2012.
- CLARK, B. **Delineating the character of the entrepreneurial university**. Higher Education Policy, v. 17, 2004, p. 355-370.
- CLARK, B. **Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts**. Tertiary Education and Management, v. 9, n. 2, 2003, p. 99-116.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- INEP. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. IDEB: Resultados e metas. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 20-abr-2013b.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARISTAS. Rede de Colégio Maristas. Institucional. Disponível em: <<http://maristas.org.br/institucional>>. Acesso em: 12-jun-2013.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MINTZBERG, H. et al. **Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo de estratégia**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- NELSON, R., PETERHANS, A.; SAMPAT, B. **Why and how innovations get adopted: a tale of four models**. Industrial and Corporate Change, v.13, n.5, p.679-699, 2004.
- OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Manual de Oslo**. 2005. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0026/26032.pdf>. Acesso em: 14-maio-2013.
- OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Pisa - Programme for International Student Assessment. Disponível em: <<http://www.OECD.org/pisa/>>. Acesso em: 22-jun-2013a.
- OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Education at a glance. Disponível em <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en>. Acesso em: 15-jun-2013b.
- REVIDE. **Colégio Marista reforça os recursos tecnológicos nas salas de aula, fortalecendo essas ferramentas para a aprendizagem**. Disponível em:
- RODRIGUEZ, A.; DAHLMAN, C.; SALIMI, J. **Conhecimento e inovação para a competitividade. Banco Mundial**. Brasília, CNI, 2008. Disponível em:
- SAVIANI, D. **A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In: GARCIA, W. E. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1995.
- TEECE, D. J.; PISANO, G.; SHUEN, A. **Dynamic capabilities and strategic management**. Strategic Management Journal (1986-1998), v. 18, n. 7, agosto, 1997.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- TIGRE, P. B. **Gestão da inovação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- TROTT, P. **Gestão da inovação e desenvolvimento de novos produtos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.



Programa de nivelamento: Contribuindo para a permanência e sucesso dos acadêmicos no Unilasalle

Tatiane Coelho Carvalho Bregão*
Vera Lucia Felicetti**

Resumo

A evasão é um problema recorrente no Ensino Superior e tem sido objeto de pesquisas nas Instituições Públicas e Privadas, tanto em âmbito nacional como internacional. Nesta direção, o Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE de uma IES comunitária da Grande Porto Alegre-RS vem desenvolvendo diversas atividades que contemplem as necessidades estudantis de melhor desempenho e permanência no curso. Entre elas estão as oficinas do Programa de Nivelamento. O objetivo deste trabalho foi investigar na fala dos alunos a importância ou não dada por eles à participação nessas oficinas, buscando assim novas formas de melhor desenvolver essa proposta. A metodologia utilizada neste artigo foi quantitativa e qualitativa. A primeira caracterizou os sujeitos participantes do Programa, no período de 2011 a 2013. A estatística descritiva foi a ferramenta usada para tal caracterização, já a abordagem de cunho qualitativo, se deu com o desenvolvimento de um grupo focal com alguns alunos participantes do Programa. As informações obtidas a partir do grupo focal apontaram a necessidade de se repensar a dinâmica na oferta das oficinas.

Palavras-chave: nivelamento, estratégia, permanência.

1. Introdução

Diversos são os estudos que tratam a problemática da evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo as causas objeto de pesquisas. Um dos motivos apontados como causa para o abandono seria o baixo rendimento dos acadêmicos já nas primeiras avaliações realizadas no primeiro semestre e conseqüentemente a reprovação nestas disciplinas consideradas como disciplinas iniciais. A reprovação em disciplinas de início de curso pode justificar-se pelo déficit de conhecimentos oriundos da Educação Básica. Diante dos desafios enfrentados pelos acadêmicos desde o início de suas trajetórias acadêmicas, faz-se necessário que as IES se preocupem também com a permanência de seus estudantes e não apenas com o acesso.

Nesta direção, desde 2006 o Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), trabalha com a ferramenta *Balanced Scorecard* - BSC, objetivando o alinhamento do planejamento estratégico com as ações operacionais da instituição, através da consolidação de estratégias e metas,

*Especialista em Gestão Estratégica e Inovação.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em estudos de Pós-doutorado em Maryland University – College Park – US.



preconizadas sob quatro perspectivas, a saber: clientes, aprendizado e crescimento, processos internos e perspectiva financeira.

Na perspectiva clientes, criou-se o grupo da evasão, responsável pela análise e acompanhamento do indicador que mede o índice de evasão estudantil na Instituição. Desde então várias ações foram criadas para redução deste índice, o que culminou com o projeto de implantação do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) em 2011.

O NAE tem como finalidade acompanhar os acadêmicos em seu percurso na instituição, visando maior compreensão das situações individuais e coletivas, que possam vir a influenciar no seu desempenho acadêmico, em sua permanência na IES, bem como em seu desenvolvimento profissional. Esse núcleo é responsável pelo atendimento presencial aos estudantes, para auxílio, orientação e esclarecimentos de questões acadêmicas, oferecendo alternativas de permanência aos alunos que queiram interromper o curso. Os serviços disponibilizados pelo NAE para a comunidade acadêmica abrangem seis dimensões:

- a) Serviço de Orientação Profissional que possibilita aos estudantes a reflexão sobre a escolha da profissão e aos alunos que estão em dúvida ou queiram repensar sobre o curso em andamento. O serviço é gratuito e é realizado por uma Professora Psicóloga, por meio de aplicação de teste vocacional;
- b) Assistência Psicossocial a qual se constitui em um atendimento de assistência psicossocial no qual os estudantes podem trazer seus anseios e necessidade, pois são ouvidos, acolhidos e orientados em situações emocionais que estejam dificultando o desempenho acadêmico;
- c) A Adaptação ao Ambiente Universitário constitui-se uma forma de acolher o novo aluno no universo acadêmico. No início de cada semestre letivo, os novos alunos da graduação, chamados na instituição de calouros, são acolhidos em um evento denominado Recepção aos Novos Alunos, um encontro de integração e conhecimento que tem o objetivo de aproximar o aluno ao cotidiano acadêmico e aos principais serviços de atendimento e relacionamento da instituição;
- d) Inclusão das Pessoas com Deficiência (PCDs) é realizada via o desenvolvimento do projeto de inclusão de acadêmicos surdos, contando com uma equipe intérpretes de Libras. Esses profissionais, habilitados e qualificados, têm por competência fazer a tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e vice-versa, em sala de aula, em eventos e em demais atividades. Aos acadêmicos com outras necessidades, é disponibilizado auxílio para acessar diferentes setores e serviços e o acompanhamento, caso se faça necessário. Tais iniciativas têm como objetivo proporcionar ao acadêmico com deficiência acessibilidade, atendimento de qualidade e integração social, cultural e pedagógica;
- e) Programa de Monitoria tem por objetivo auxiliar na aprendizagem dos acadêmicos da graduação e possibilita que os alunos possam esclarecer dúvidas e resolver os exercícios propostos em aula com o apoio de um monitor. São ofertadas as disciplinas elencadas pelos coordenadores de curso como sendo as de maior grau de dificuldade;
- f) Programa de Nivelamento tem por objetivo auxiliar os acadêmicos no processo de construção e desenvolvimento e/ou de retomada de habilidades e competências básicas em: conceitos matemáticos básicos, competência textual em língua portuguesa e competência em informática.

Nesta perspectiva, sabendo-se da importância de propiciar aos alunos ingressantes oportunidades favoráveis de adaptação ao ambiente acadêmico, especialmente em seu primeiro ano na Instituição de Ensino Superior, o Programa de Nivelamento é oferecido no UNILASALLE pelo NAE e em parceria com os cursos de graduação. Aos estudantes, quer sejam calouros ou vetera-

nos são ofertadas, oficinas gratuitas para relembrar conteúdos vistos no Ensino Básico e que serão necessários nas disciplinas curriculares do Ensino Superior. Isto se justifica uma vez que as deficiências trazidas pelos alunos são percebidas nas mais variadas áreas do conhecimento e envolvem todo o percurso acadêmico. Essa necessidade se dá, também, pelo fato de boa parte do corpo discente ter concluído o Ensino Básico há bastante tempo, com isso, passado algum tempo sem estudar.

O Programa de Nivelamento é de suma importância e possui um caráter estratégico reconhecido pela Reitoria e Coordenações de Curso, por oferecer aos estudantes a oportunidade de relembrar conteúdos vistos no Ensino Básico e que serão necessários nas disciplinas curriculares do Ensino Superior; além disso, o programa oportuniza aos alunos veteranos a possibilidade destes exercerem a docência, uma vez que as oficinas são ministradas por eles, com a supervisão do coordenador de curso.

O objeto de estudo deste artigo são os acadêmicos participantes das oficinas em conceitos matemáticos básicos. Estudos já realizados na instituição apontam que um significativo número de alunos reprova por nota insuficiente ou excesso de faltas, desistência, cancelamento ou trancamento nas disciplinas de Matemática Elementar e Cálculo Diferencial e Integral I (Gomes KA, Felicetti VL, Fossatti P. 2013). Isto talvez se justifique, pois segundo Felicetti e Giraffa, “o ensino de Matemática está estruturado numa cadeia de pré-requisitos do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Um elo desta cadeia estando frágil compromete todo o sistema.” (2012, p. 143), evidenciando deste modo a necessidade de revisão dos conteúdos que constituem-se pré-requisitos aos subseqüentes, ou seja, a (re)construção do elo que está fraco.

Sendo o Nivelamento em conceitos matemáticos básicos uma das estratégias do NAE que visa colaborar com a permanência dos acadêmicos na IES, buscou-se neste estudo identificar os acadêmicos que participaram das oficinas, identificando esses alunos e analisando características como o sexo, a faixa etária, o status (situação acadêmica), área, curso e origem da escolaridade, a fim de mapear os indivíduos que utilizaram o serviço de Nivelamento no período de 2011 a 2013, de modo convidá-los a participarem de um grupo focal.

Nesta direção o objetivo deste trabalho é: investigar na fala dos alunos a importância ou não dada por eles a participação nas oficinas de nivelamento, buscando assim novas formas de melhor desenvolver essa dimensão proposta pelo NAE.

A seguir apresenta-se a metodologia neste artigo, na sequência segue a análise dos dados; as considerações finais e por fim as referências aqui utilizadas.

2. Metodologia

A metodologia utilizada neste artigo foi quantitativa e qualitativa. A primeira proporcionou caracterizar os sujeitos participantes do Programa de Nivelamento desenvolvido junto ao NAE da IES pesquisada.

A estatística descritiva foi a ferramenta usada para tal caracterização, conforme Gil AC (2012, p. 28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população.”

Já a abordagem de cunho qualitativo, se deu devido ao desenvolvimento de um grupo focal com alguns alunos que participaram do Programa de Nivelamento. Para Gil AC (2012, p.28), pesquisas de cunho qualitativo “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinaram ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. A técnica de coleta de dados que foi adotada teve a abordagem por grupo focal, uma vez que por meio desta metodologia é possível entender o conhecimento adquirido pelos indivíduos, o que por meio de apenas uma pesquisa de satisfação não se conseguiria.

O grupo focal teve por objetivo compreender a importância da contribuição das oficinas do Programa de Nivelamento, especificamente em Conceitos Matemáticos Básicos no desempenho dos alunos participantes do grupo focal, pois esta técnica, segundo Pereira MAC (2014, p. 53) “permite compreender a construção da realidade em determinados grupos”, bem como promove a interação entre os participantes.



Foi enviado aos 71 alunos que participaram do Programa de Nivelamento em Conceitos Matemáticos no período de 2011 a 2013, um convite via (endereço eletrônico) e-mail para participação de um Grupo Focal, delimitando-se o número máximo de participantes em oito, tendo como critério de escolha, os primeiros oito e-mails respondidos confirmando a participação.

O convite foi disparado no dia 06 de outubro de 2014 e houve a confirmação de seis participantes. Na data do encontro, dia 22 de outubro de 2014, das 18h às 18h42min, com duração de 30 minutos e 25 segundos contou-se com a participação de quatro dos seis acadêmicos que haviam confirmado presença. Os alunos foram recebidos no NAE e organizados em semicírculo. Os estudantes receberam um termo de ciência e participação da pesquisa e um breve questionário sociodemográfico, com perguntas fechadas e respostas de múltipla-escolha para responderem anteriormente ao grupo focal. O mediador iniciou o encontro esclarecendo ao grupo a metodologia utilizada e o que era esperado dos participantes. Após deu-se início ao Grupo Focal.

As discussões foram gravadas para facilitar a interação do mediador com os alunos e teve a descrição das falas transcritas, as quais contemplaram quatro páginas para análise. Os estudantes foram identificados como A1, A2, A3 e A4 nas transcrições e suas falas permearam a análise aqui apresentada em itálico ao longo do texto.

3. Análise em foco

Nesta seção apresentar-se-á os sujeitos que participaram das oficinas do Programa de Nivelamento no período de 2011 a 2013, sexo, faixa etária, situação e status (situação acadêmica) dos alunos que frequentaram as oficinas, bem como a análise dos dados obtidos com a realização do grupo focal.

3.1 Sujeitos participantes do programa de nivelamento

No período de 2011 a 2013, as oficinas do Programa de Nivelamento tiveram 134 inscritos, isto é, no período anterior a realização das oficinas os alunos se candidataram a participar, uma espécie de pré-matrícula. Dos 134 inscritos inicialmente apenas 71 acadêmicos participaram efetivamente das oficinas, o que correspondeu a 57,7% dos inscritos.

Destaca-se que 47% (63) dos alunos que se inscreveram para as oficinas do Programa de Nivelamento não compareceram. Esse comportamento pode ser explicado como falta de comprometimento desses alunos para com as atividades oferecidas pela IES. Isso pode ser justificado devido a algum empecilho à participação ou a falta de percepção da necessidade de realizarem o nivelamento. Também pode ser um desejo e a conscientização da necessidade de retomar muitos dos conteúdos por eles já estudados na Educação Básica, mas que devido a alguma dificuldade não puderam comparecer. Nesta direção, autores como Felicetti VL e Morosini MC apontam que “O comprometimento do estudante com sua aprendizagem está relacionado aos objetivos e inspirações que ele tem, desencadeando, assim, o sentido de equilíbrio entre o querer e o fazer”. (2010, p.25).

Entre os 71 que participaram, suas inscrições foram registradas por semestre, tendo em 2011 um percentual de 36% (26) do total de participantes, em 2012 com 21,1% (15) e em 2013 com percentual de 42,3% (30) do total de alunos participantes das oficinas. O percentual de 42,3% (30) no ano de 2013 pode ser justificado, pelo fato da IES ter no semestre de 2013/1, ofertado três novos cursos de Engenharias: Civil, Química e de Produção.

Na tabela 1 encontram-se alguns dados sociodemográficos dos acadêmicos participantes do nivelamento.

Tabela 1 – Sexo, faixa etária, situação e status dos alunos que frequentaram o Programa de Nivelamento.

Dados sócio-demográficos	2011		2012		2013		Total Fr. (%)	
	1º Sem. Fr. (%)	2ºSem. Fr. (%)	1º Sem. Fr. (%)	2ºSem. Fr. (%)	1º Sem. Fr. (%)	2ºSem. Fr. (%)		
Feminino	2 (33,3)	17 (85)	4 (66,7)	9 (100)	11 (64,7)	4 (30,8)	47(66,2)	
Masculino	4 (66,7)	3 (15)	2 (33,3)	0	6 (35,3)	9 (69,2)	24 (33,8)	
Faixa etária	Até 22 anos	0	6 (30)	2 (33,3)	3 (33,3)	6 (35,3)	2 (15,4)	19 (26,8)
	Mais de 22 e menos de 34	4 (66,7)	11 (55)	3 (50)	4 (44,4)	6 (35,3)	7 (53,8)	35 (49,3)
	Mais de 34 anos	2 (33,3)	3 (15)	1 (16,7)	2 (22,2)	5 (29,4)	4 (30,8)	17 (23,9)
Situação	Calouros	5 (83,3)	5 (25)	3 (50)	4 (44,4)	9 (53)	4 (30,8)	30 (42,3)
	Veterano	1 (16,7)	15 (75)	3 (50)	5 (55,6)	8 (47)	9 (69,2)	41 (57,7)
Status	Pagante	4 (66,7)	14 (70)	3 (50)	5 (55,6)	12 (70,6)	11 (84,6)	49 (69)
	FIES	0	2 (10)	1 (16,7)	2 (22,2)	3 (17,6)	0	8 (11,3)
	ProUni	2 (33,3)	3 (15)	2 (33,3)	2 (22,2)	2 (11,8)	2 (15,4)	13 (18,3)
	Outro	0	1 (5)	0	0	0	0	1 (1,4)

Fonte: Registros do NAE (2014).

Como pode ser observado na tabela 1, com relação ao sexo, o maior percentual de participantes foi do sexo feminino com 66,2% do total de 47 participantes.

Em relação à faixa etária dos alunos, observa-se que, a faixa etária preponderante foi 22 a 34 anos de idade, sendo 49,3% (35) na média geral dos seis semestres do programa.

Na situação dos estudantes, nota-se que, no primeiro semestre de 2011 o maior percentual de participantes foi de calouros (alunos ingressantes no semestre), com 83,3% (5). Já na média geral dos seis semestres, o maior percentual de participantes no nivelamento foi de alunos veteranos, com 57,7% (41).

Os dados do status dos alunos evidenciam que nos seis semestres o maior percentual de alunos pagantes, com 69% (49), visto ser uma IES privada comunitária. No entanto, nota-se a participação de 18,3% (13) foi de alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Quanto aos dados referentes à área e curso dos alunos que participaram do Programa de Nivelamento, os mesmos podem ser observados na tabela 2.



Tabela 2 - Área e curso dos alunos que frequentaram o programa de nivelamento

Área do Conhecimento/Curso		2011		2012		2013		Total Fr. (%)
		1º Sem. Fr. (%)	2º Sem. Fr. (%)	1º Sem. Fr. (%)	2º Sem. Fr. (%)	1º Sem. Fr. (%)	2º Sem. Fr. (%)	
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1 (33,3)	1 (33,3)	0	1 (33,3)	0	0	3 (4,2)
	Educação Física	0	0	0	1 (16,7)	0	0	1 (16,7)
Ciências da Saúde	Enfermagem	0	1 (16,7)	0	2 (33,3)	1 (16,7)	0	4 (66,7)
	Nutrição	0	0	1 (16,7)	0	0	0	1 (16,7)
	Total da Área	0	1	1	3	1	0	6 (8,5)
Ciências Exatas e da Terra	Química	0	1 (20)	1 (20)	1 (20)	0	0	3 (60)
	Matemática	1 (20)	0	1 (20)	0	0	0	2 (40)
	Total da Área	1	1	2	1	0	0	5 (7)
Ciências Humanas	Geografia	1 (14,3)	0	0	0	0	0	1 (14,3)
	História	0	0	0	0	0	1 (14,3)	1 (14,3)
	Pedagogia	0	0	0	1 (14,3)	0	1 (14,3)	2 (28,6)
	Psicologia	1 (14,3)	0	0	0	0	1 (14,3)	2 (28,6)
	Relações Intern.	0	0	1 (14,3)	0	0	0	1 (14,3)
Total da Área	2	0	1	1	0	3	7 (9,9)	
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	0	5 (50)	1 (10)	0	0	0	6 (60)
	C. Contábeis	0	1 (10)	0	0	2 (20)	0	3 (30)
	Direito	0	1 (10)	0	0	0	0	1 (10)
	Total da Área	0	7	1	0	2	0	10 (14,1)
Engenharias	Ambiental	0	0	0	0	0	1 (9,1)	1 (9,1)
	Civil	0	0	0	0	2 (18,1)	0	2 (18,1)
	Computação	0	0	0	0	1 (9,1)	1 (9,1)	2 (18,1)
	Produção	0	0	0	0	1 (9,1)	1 (9,1)	2 (18,1)
	Química	1 (9,1)	0	0	0	1 (9,1)	0	2 (18,1)
	Telecom	0	0	0	1 (9,1)	0	1 (9,1)	2 (18,1)
Total da Área	1 (9,1)	0	0	1 (9,1)	5 (45,5)	4 (36,4)	11 (15,5)	
Gestão e Negócios	Gestão de RH	0	2 (7,7)	0	0	3 (11,5)	2 (7,7)	7 (26,9)
	Gestão Financeira	0	3 (11,5)	1 (3,8)	0	0	0	4 (15,4)
	Proc. Gerenciais	1 (3,8)	3 (11,5)	0	1 (3,8)	6 (23,1)	4 (15,4)	15 (57,7)
	Total da Área	1 (3,8)	8 (30,8)	1 (3,8)	1 (3,8)	9 (34,6)	6 (23,1)	26 (36,6)
Informação e Comunicação	Sistemas para Internet	0	1 (100)	0	0	0	0	1 (1,4)
	Total da Área	0	1 (100)	0	0	0	0	1 (1,4)
Linguística	Letras	0	1 (50)	0	1 (50)	0	0	2 (2,8)
	Total da Área	0	1 (50)	0	1 (50)	0	0	2 (2,8)
TOTAL GERAL DOS PARTICIPANTES								71

Fonte: Registros do NAE (2014).

Os dados apresentados na tabela 2 evidenciam as áreas do conhecimento dos alunos que participaram no Programa de Nivelamento em conceitos matemáticos, no período de 2011 a 2013. Os dados indicam que a área das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra, obtiveram 14,1% (10), 9,9% (7), 8,5% (6) e 7% (5), respectivamente de alunos que frequentaram o nivelamento. Já as Engenharias tiveram 15,5% (11) de alunos participantes e a área de Gestão e Negócios teve o maior percentual, perfazendo 36,6% (26) do total. Dentre os alunos de Gestão e Negócios, buscou-se a dependência administrativa das escolas de origem da Educação Básica dos mesmos, devido ser o maior percentual de alunos que procuraram o serviço de nivelamento. De tal busca identificou-se na tabela 3 que 80,8% (21) são oriundos de Escolas Públicas e 19,2% (5) de Escolas Privadas.

Tabela 3 - Origem da Escolaridade dos Alunos dos Cursos Tecnológicos

ÁREA DO CONHECIMENTO	CURSO	Escola de Origem		Total Fr. (%)
		Pública Fr. (%)	Privada Fr. (%)	
Gestão e Negócios	Processos Gerenciais	13 (86,7)	2 (13,3)	15 (57,7)
	Gestão de RH	5 (71,4)	2 (28,6)	7 (26,9)
	Gestão Financeira	3 (75%)	1 (25%)	4 (15,4)
Total		21 (80,8)	5 (19,2)	26 (36,6)

Fonte: Registros do NAE (2014).

Verifica-se ainda na tabela 3, que dos cursos que fazem parte da área do conhecimento de Gestão e Negócios, a qual corresponde a cursos tecnológicos com duração de dois anos, o que teve maior percentual de alunos egressos do Ensino Público, participantes no nivelamento, são os do Curso Tecnológico de Processos Gerenciais, que teve 57,7% (15) dos 26 participantes; na sequência o curso de Gestão de Recursos Humanos, com 26,9% (7) e Gestão Financeira 15,4% (4).

Os dados parecem sinalizar a necessidade da IES e Coordenações de Curso voltarem um olhar mais atento para os alunos ingressantes nos cursos tecnológicos, oportunizando oficinas de nivelamento, as quais necessitam ser estimuladas junto a tais alunos de modo que os mesmos venham a realizá-las. Assim, é preciso divulgar, estimular os alunos a participarem, bem como monitorar esses alunos quando da participação nas atividades oferecidas pela IES, o que possibilita identificar também os que não participam. Isto é justificável, pois o acompanhamento ao aluno proporciona perceber como está o aproveitamento, ou seja, como está a aprendizagem do mesmo, bem como a sua adaptação e participação no novo contexto educacional: a Educação Superior.

3.2 Análise dos dados coletados a partir do Grupo Focal

A seguir seguem os dados sócio demográficos dos alunos participantes no Grupo Focal, e na sequência a análise das falas dos alunos participantes.

Abaixo, o quadro 1, apresenta os dados obtidos do questionário respondido pelos quatro participantes do grupo focal.

Quadro 1 - Dados sócio demográficos dos Participantes

PERGUNTAS	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Escola de Origem no Ensino Médio, Pública ou Privada?	Pública	Pública	Pública	Pública
Qual seu curso?	Geografia	Gestão de RH	Processos Gerenciais	Processos Gerenciais
Em qual semestre você participou da oficina?	2013/1	2013/2	2013/1	2013/1
Idade	35 anos	24 anos	19 anos	44 anos
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Status no Unilasalle	Prolni	Pagante	Pagante	Pagante
Como você ficou sabendo da divulgação das oficinas?	Elevadores e mural	E-mail do NAE	Em sala de aula	Pelo Site
Quanto ao conteúdo ministrado, como você se sentiu?	Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Muito Satisfeito
O programa de nivelamento contribuiu para uma melhora em seu desempenho acadêmico?	Sim	Sim	Sim	Sim
A oferta de horário das oficinas foi satisfatória?	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo Autor, 2014.



Conforme se percebe no quadro 1, os quatro alunos participantes do grupo focal são oriundos de Escolas da Rede Pública; dos quatro, três deles cursam os cursos tecnológicos de curta duração, ou seja, cursos da área de Gestão e Negócios, com dois anos de duração. Pode-se ainda, fazer um comparativo com a tabela 2, na qual consta que 36,6% (26) dos participantes que procuraram o Programa de Nivelamento são da área de Gestão e Negócios.

Em relação ao semestre em que se encontravam quando da participação nas oficinas, três dos participantes estavam no 2º semestre, o que reafirma a necessidade do programa ser ofertado para os alunos de início dos cursos, uma vez que são estes sujeitos vulneráveis a abandonarem a graduação, caso a IES não ofereça apoio e/ou reforço para as carências desse público (Nascimento JL, 2000; Cury HN, 2004; Gasparin PP et al., 2014).

Quanto a idade percebe-se a variedade de idade entre os participantes, já em relação ao sexo, três são do sexo feminino, reafirmando o que demonstra a tabela 1, no qual a participação de 66,20% (47) foi de alunos do sexo feminino.

Predomina entre os participantes o status de pagantes, apenas um dos quatro alunos é bolsista do ProUni.

Conforme se percebe quanto à divulgação das oficinas, cada participante ficou sabendo da divulgação por meios diferentes de comunicação, o que pode ser interpretado como positivo para que a Instituição continue divulgando em diversos canais, como forma de atingir o público-alvo.

Em relação ao grau de satisfação quanto ao conteúdo ministrado, os alunos consideram-se satisfeitos ou muito satisfeitos, tendo 50% para cada grau. Já quanto à pergunta sobre a contribuição do Programa de Nivelamento no desempenho acadêmico, foi unânime entre os alunos a evidência desta contribuição para suas jornadas acadêmicas, uma vez que a resposta sim foi respondida pelos quatro participantes.

Quanto aos horários ofertados, apenas um aluno respondeu que a oferta dos horários para ele não foi satisfatória, pois para ele a disponibilidade de outros horários poderia proporcionar a participação de um número maior de alunos. Destaca-se que esse aluno realizou a oficina para atender uma carência pessoal, visto que ele é do Curso de Geografia, que não possui na grade curricular a disciplina de matemática, este dado fica mais claro a seguir, quando da transcrição do grupo focal.

3.3 Transcrição do grupo focal

Após o preenchimento do questionário e seguindo um roteiro pré-estabelecido, o mediador iniciou a discussão com a primeira pergunta aberta, qual seja: “comentem com suas palavras como o programa de nivelamento pode ser melhorado”. O A1 traz a questão do horário, de que a oferta das oficinas poderia ocorrer nos sábados à tarde, para contemplar os alunos que estudam no sábado pela manhã. Já para o A4, a recapitulação em duas etapas do mesmo conteúdo auxiliaria mais aos alunos a assimilarem a matéria, que para muitos há muito tempo não é vista. Os demais participantes concordam com a sugestão dos colegas. Ao que o mediador reforça a importância desta contribuição.

A fala dos participantes reafirma a importância das oficinas como estratégia eficaz de permanência e conseqüentemente auxílio para suprir as carências trazidas desses alunos da Educação Básica no que diz respeito a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao contínuo dos estudos.

Nesta direção, Ramos BDP et al., (2014, p. 2) diz que programas de nivelamento são desenvolvidos,

[...] com o intuito de aperfeiçoar o conhecimento dos alunos ingressantes na Universidade e contribuir para suprir as dificuldades de aprendizado nas ciências básicas, incentivando-os aos estudos, na busca da melhor formação e da superação das falhas existentes e provenientes da formação anterior e estimulando-os a permanência e a conclusão do curso”.

Para a segunda pergunta: “quais eram as expectativas para as oficinas?”. Para o A4, “a minha era mesmo retomar o que eu havia esquecido”. O acadêmico A1 comentou: “**eu também. Até porque não era para aprender cem por cento, até como eu tenho esse bloqueio com a matemática, era mesmo facilitar o conteúdo**”. O A2 trouxe uma importante constatação: “*tem também a questão de que as oficinas auxiliam para outras coisas, como para fazer concurso, ENEM, são os mesmos conteúdos, ajuda muito*”. Nesta fala do aluno, fica evidenciada a importância das oficinas também para auxiliar na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois os alunos pagantes podem anualmente realizar a prova para obter a pontuação necessária para pleitear a bolsa ProUni, ou ainda, para os alunos que queiram usufruir de financiamento do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), pois é exigido aos estudantes que concluíram o Ensino Médio a partir de 2010, a realização do exame para a inscrição no financiamento. O aluno A2, que paga sua mensalidade, intenciona realizar o ENEM para uma possível contemplação da bolsa ProUni para seu curso.

A última questão foi referente à percepção dos alunos após sua participação nas oficinas. A1: “*eu utilizei para conhecimento pessoal mesmo*”. Para A4: “*exatamente o que é passado no nivelamento, é bem o que é visto em sala de aula na disciplina*”. A3: “*eu já não lembrava mais nada de porcentagem, equações, etc.*”. Mesmo não estando no roteiro, o mediador ainda faz um questionamento: pessoal mais alguma contribuição que vocês tenham em relação ao programa de nivelamento? Ao que o A1 responde: “*acho que como a colega falou a questão da retomada dos conteúdos, repetir a mesma oficina/conteúdo*”. Para A2: “*também concordo ter a mesma oficina em duas etapas*”. A4: “*porque na primeira tu fixa e daí na próxima sim, tu revê o conteúdo e faz os exercícios*”.

Nesta questão, o aluno se refere em relação à realização de mais horários aos mesmos conteúdos, ou seja, dar um contínuo aos conteúdos e não apenas uma revisão geral, visto a necessidade que ele sentiu de melhor aprendê-los.

De acordo com Ramos BDP et al., (2014, p.9), “os ganhos desses alunos estão no fato de poderem identificar previamente em quais tópicos eles possuem maiores dificuldades, e assim procurarem ajuda para eliminá-los o quanto antes, a fim de que não sejam prejudicados na sua graduação”.

Diante dos relatos e percepções dos participantes, urge a necessidade de se repensar na próxima oferta das oficinas do Programa de Nivelamento em Conceitos Matemáticos Básicos, uma vez que foi unânime na interação dos alunos de que, é preciso recapitular mais de uma vez o mesmo conteúdo abordado, justamente pelo fato destes sujeitos procurarem pelo programa por estarem há muito tempo sem rever os conteúdos vistos ainda na Educação Básica.

4. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo identificar os alunos que participaram do Programa de Nivelamento em Conceitos Matemáticos Básicos no período de 2011 a 2013, analisando as características desses estudantes, bem como investigar na fala dos alunos, por meio da técnica de grupo focal, a importância ou não dada por eles a participação nas oficinas, para assim, ofertar novas formas de melhor desenvolver essa dimensão proposta pelo NAE.

De acordo com a análise apresentada na tabela 2, é possível verificar que a maioria dos alunos que participaram do Programa de Nivelamento, é da área do conhecimento de Gestão e Negócios, a qual corresponde a cursos tecnológicos. Estes correspondem a uma modalidade de graduação de curta duração que visa formar especialistas para atender campos específicos do mercado de trabalho.

Percebeu-se também nas análises que um percentual considerável de alunos, ou seja, dos 134 inscritos, 47% não participaram das oficinas do Programa de Nivelamento. Esse comportamento pode ser explicado como falta de comprometimento desses alunos para com as atividades, a falta de percepção da necessidade de realizarem o Nivelamento ou a vontade de participar não ser realizada por compromissos, tais como os de trabalho.

Sabendo-se da necessidade de muitos alunos de retomarem os conteúdos da Educação



Básica, alguns por não terem tido uma aprendizagem consolidada, outros por terem concluído o Ensino Básico há bastante tempo, as oficinas de Nivelamento são essenciais para que esses sujeitos possam relembrar conteúdos vistos no Ensino Básico e que serão necessários nas disciplinas curriculares do Ensino Superior. Isto se justifica uma vez que as deficiências trazidas pelos alunos são percebidas nas mais variadas áreas do conhecimento e envolvem todo o percurso acadêmico.

Os dados levantados a partir do grupo focal evidenciaram na fala dos alunos e nos dados do questionário sociodemográfico de que, o Programa de Nivelamento contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico dos participantes, bem como a oferta dos horários foi satisfatória para três dos participantes, porém foi constatada a necessidade trazida pelo grupo, de uma maior quantidade de horas disponibilizadas às oficinas, ou seja, as mesmas necessitam de mais de um horário para cada tema abordado, justamente pelo fato desses sujeitos procurarem pelo programa, por estarem há muito tempo sem rever os conteúdos vistos ainda na Educação Básica.

Diante dos resultados aqui apresentados, embora envolvendo apenas quatro alunos no Grupo Focal, se faz necessário repensar a oferta do Programa de Nivelamento, principalmente em relação a realização de mais horários aos mesmos conteúdos, ou seja, dar um contínuo aos conteúdos e não apenas uma revisão geral. Também evidencia-se a necessidade de palestras como maneira de conscientizar e/ou despertar os acadêmicos acerca de seu comprometimento para a participação das atividades oferecidas pela IES, uma vez que o sucesso de seu desempenho acadêmico perpassa pelo comprometimento com o seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, não basta apenas que a Instituição oportunize atividades extraclasse ou que as coordenações de curso e setores dediquem esforços na divulgação das atividades, mas principalmente que o aluno perceba a importância de ser protagonista de sua trajetória acadêmica e dedique esforços para conquistar, com qualidade, sua diplomação. É necessário trabalho articulado entre a IES, os programas de acolhimento e acompanhamento acadêmico, os docentes, os colaboradores administrativos e fundamentalmente o empenho e dedicação do aluno para que o mesmo obtenha bons resultados em seu desempenho acadêmico a fim de tornar-se um profissional qualificado e capacitado para atender as demandas do mercado de trabalho.

Referências

Cury HL. **“Professora, eu só erre um sinal!”: como a análise de erros pode esclarecer problemas de aprendizagem.** In: CURY, H. N. (Org.) *Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas* – Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004. p. 111-138.

Felicetti VL, Morosini MC. **Do Compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem.** *Educar em Revista*, n. especial 2, p. 23-44, Editora UFPR, Curitiba, 2010.

Felicetti VL, Giraffa LMM. **Matofobia:** auxiliando a enfrentar este problema no contexto escolar. 1. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, v. 1. 167p.

Gasparin PP et al. **O Impacto do cálculo diferencial e integral nos alunos ingressantes dos cursos de engenharia.** In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia - COBENGE, 2014, Juiz de Fora - MG. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2014.

Gil AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2012.

Gomes KA, Felicetti VL, Fossatti P. **Acadêmicos que frequentam a monitoria:** Comprometimento e aprovação. In: Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono el la Educación Superior – III CLABES 2013, México, 2013. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_

completa_54.pdf. Acesso em 27 de Novembro de 2014.

Nascimento JL. **Uma proposta metodológica para a disciplina de cálculo I.** In: VI Encontro de Educação em Engenharia, 2000, Petrópolis. VI Encontro de Educação em Engenharia, 2000. v. único. p. 1-15.

Pereira MAC. **A aprendizagem de competências evidenciadas pelos alunos do curso de tecnologia em comércio exterior.** 130f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Canoas, 2014.

Ramos BDP et al. **Uma análise quantitativa da contribuição de um curso de nivelamento em matemática para a melhoria do desempenho de calouros de engenharia.** XL II Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE; 2014.

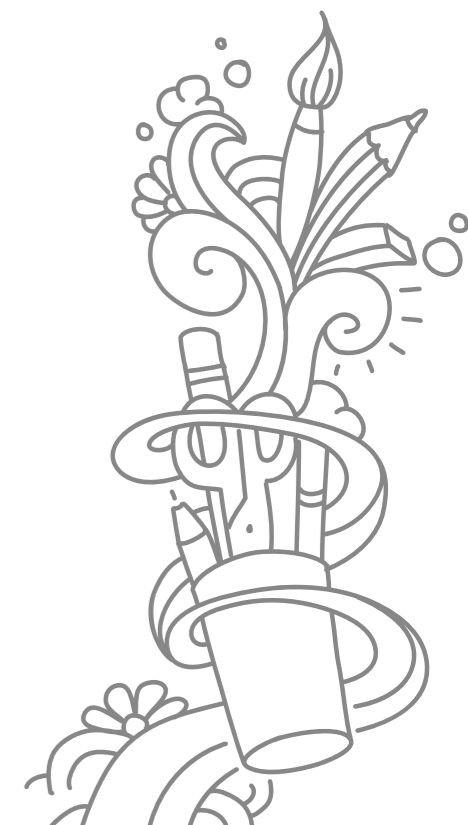




III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Comunicação Científica: Outros Temas



Educação inclusiva no Ensino Superior: A experiência da disciplina de introdução à Educação Superior na Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Gilmário Guerreiro da Costa, COSTA GG*
Prof. Dr. Paulo Afonso de Araújo Quermes, QUERMES PAA**
Prof. Dr. Ricardo Spindola Mariz, MARIZ RS***

Resumo

Propõe-se neste trabalho apresentar os resultados da análise dos impasses da educação superior no Brasil realizada por alguns professores da Universidade Católica de Brasília e as principais ações que propuseram para a solução, ou ao menos atenuação, dessas dificuldades. Sua resposta consistiu na construção de uma nova disciplina, denominada Introdução à Educação Superior, a qual, a partir da tomada a sério dos estudantes como texto e contexto, desenvolveu procedimentos variados com repercussão considerável no contexto da instituição. Permitiu, além disso, suscitar um debate incontornável sobre a necessidade de se buscarem meios apropriados para a inclusão efetiva dos alunos no ensino superior.

Palavras-chave: educação superior, inclusão, sujeito, simulacro, desigualdades.

Introdução

São bem conhecidas e identificadas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o seu ingresso na vida universitária, tais como a adaptação a um outro tipo de relação com o conhecimento e a outros hábitos de estudo, formas de gerir a sua autonomia na organização do tempo e da vida pessoal, a conciliação entre o trabalho e o estudo, a vivência de relações interpessoais amiúde diferentes em relação à sua origem social e cultural. A esse respeito, muitas instituições de ensino superior oferecem atividades de acolhimento e orientação. Os professores da Universidade Católica de Brasília (UCB), no entanto, foram mais longe na atenção a esse momento de transição na vida do estudante, quando inseriram no currículo de todos os cursos a disciplina Introdução à Educação Superior para introduzir determinados saberes necessários ao aprendizado nesse novo nível de ensino. Ao promover atividades de conhecimento do aluno, sua trajetória escolar e seu contexto, tratava-se de auxiliá-lo a assenhorear-se de sua própria história, a perseguir a luta pela emancipação intelectual, ajudando-o a constituir-se como sujei-

* Professor do Curso de Filosofia da Universidade Católica de Brasília. Pós-doutor pela Cátedra Unesco Archa da Universidade de Brasília e pela Universidade de Coimbra.

** Educador Popular Social e Professor Universitário. Trabalha como Assessor da União Marista do Brasil (Umbrasil). Foi professor e Diretor dos Cursos de Filosofia, Serviço Social e Ciência Política da Universidade Católica de Brasília (UCB). Desenvolve pesquisa aprovada pelo CNPq sobre Comunidades Tradicionais.

*** Professor do Programa de Mestrado de Gestão do Conhecimento e Tecnologias e nos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Comunicação Social da Universidade Católica de Brasília. Pedagogo, Mestre em Educação e Doutor em Sociologia. Membro da Comissão de Justiça e Paz de Brasília. Coordenador da Área de Missão da União Marista do Brasil.



to do seu processo formativo. O desafio representou uma iniciativa da maior grandeza ética e humana da equipe de professores, ou seja, o de assegurar aos estudantes não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade no ensino superior. Vê-se, pois, que na intencionalidade desse grupo de docentes residia, em primeira instância, a atenção à melhoria da formação básica dos novos alunos como requisito para a participação com qualidade nas exigências acadêmicas da vida universitária. Semelhante estratégia buscou enfrentar certos mecanismos de exclusão peculiares à história do ensino superior no país.

1. A Educação Superior no Brasil: Entre a anulação e a exclusão

O Brasil nas últimas duas décadas teve um crescimento econômico, político e social significativos, mas persistem alguns problemas que são desafios, tais como a desigualdade social, o subemprego, o emprego informal, a marginalização social e o acesso ao ensino superior. Mesmo que tenhamos presenciado um aumento vertiginoso no número de vagas nas universidades brasileiras, ainda ficamos na casa dos 10% de graduados no conjunto da população brasileira. Alcançar o ensino superior no Brasil caracteriza, ainda hoje, um enorme privilégio.

Esse percentual nos deixa em uma situação desfavorável frente aos países desenvolvidos e a outras nações latino-americanas. A ampliação e qualificação do acesso ao ensino superior poderão interferir positivamente na resolução dos problemas indicados acima e de outros que persistem na sociedade brasileira, principalmente uma qualificação da cidadania, caso essas instituições formadoras consigam executar seus princípios fundamentais. O quadro atual, no entanto, não é exatamente alvissareiro, haja vista que o acesso e a qualidade da educação superior no Brasil permanece um desafio central a ser enfrentado nas dimensões pedagógicas e políticas.

No Brasil, recentemente, notabiliza-se um discurso que avalia negativamente a ampliação ocasionada pela política de cotas que direcionam 50% das vagas das universidades públicas aos estudantes de escolas públicas, respeitando os percentuais raciais, étnicos, com observação às faixas de renda. Muitos sustentam que essa decisão vai gerar uma desqualificação das instituições públicas de ensino superior do país. Tal discurso subliminarmente indica a fragilidade dos ensinos fundamental e médio no Brasil, mas ao mesmo tempo esconde uma perversidade. O privilégio não deve ser direcionado aos pobres. A elite e a classe média, ansiosas por benefícios públicos, devem ser as únicas favorecidas? As universidades públicas e privadas não podem formar os pobres, que em sua trajetória acadêmica enfrentam e enfrentaram diversas barreiras? Essas questões ecoam os velhos privilégios característicos da cultura neopatrimonial brasileira, mas também traz uma nova demanda: até que ponto as universidades brasileiras conseguem formar e educar pessoas que realmente necessitam delas? As nossas universidades estão preparadas para isso ou repetem padrões formatados em realidades distintas das brasileiras, que são impostos e não reavaliados?

Há urgência no enfrentamento dessas questões. Caso não o façamos, vão permanecer os discursos de culpabilidade do governo por haver ampliado a política pública de acesso, e aos pobres por não terem a formação adequada para acessar o mundo acadêmico superior ou os privilégios que são privativos de uma pequena minoria.

Torna-se uma tarefa infértil analisar a problemática da educação brasileira sem tentarmos entender as suas marcas históricas. Esse projeto educativo institui-se como fundamento da sociedade em que se insere. A negação/exclusão das identidades indígenas e afrodescendentes e a consolidação da educação como privilégio para poucos são traços ainda marcantes em todo o nosso processo educativo.

Quando nos referimos ao princípio falacioso que muitas vezes domina o debate acerca da educação brasileira em seus fundamentos como política pública essencial e processo pedagógico, ressaltamos a necessidade de que haja um enfrentamento crítico dos processos históricos que marcam nossa sociedade, mas também do seu processo educativo instituinte/instituído

(Castoriadis, 2002). A questão fundamental é percebermos que, de fato, houve um processo de não reconhecimento das culturas autóctones locais, da rica cultura afrodescendente contrabandeada da África e uma anulação cidadã dos outros pobres, na sua quase totalidade de mestiços, não dignitários de privilégios, tão pouco de esmola pública como ato educativo.

O Brasil é o país latino-americano que mais tardiamente iniciou o processo de estruturação das suas universidades. No período colonial o ensino superior era ministrado nos colégios jesuítas e depois, com a expulsão dessa ordem religiosa pelo governo português, quem assumiu essa função foram os franciscanos. Outras congregações religiosas mantinham a formação de seus membros e, por vezes, abriam a possibilidade para que os filhos das famílias portuguesas da elite local pudessem estudar. Era muito rara a presença de um estudante não oriundo dessa elite. A presença dos pobres brancos nessas instituições se dava nos casos vocacionados.

Hoje se fala muito sobre o desafio da educação superior, com foco nos processos de acesso e da aprendizagem. Os textos e as experiências refletidas nesse artigo, a partir de estudo de caso concreto, enfrentam e contradizem algumas falácias que hoje estão postas, e que se transformam em senso comum quando se trata do ensino superior no Brasil.

A primeira falácia refere-se a uma concepção equivocada e geradora de pânico para muitos docentes, a de que um maior acesso de pobres, negros e indígenas implicará uma fragilização generalizada do ensino superior no Brasil, sustentando-se que mesmo as melhores universidades haveriam de mudar para pior. Por trás desse pânico revela-se um patrimonialismo ou um reforço da sociedade de privilégios que marcam a historicidade brasileira e quer se reproduzir. Os ditos e não ditos que fundamentam essa falácia necessitam de enfrentamento, de uma nova práxis.

A segunda falácia está relacionada à culpabilidade excessiva ao fraco ensino fundamental e médio dos estudantes brasileiros. Essa culpabilidade do sistema gera um descompromisso em relação aos sujeitos efetivos do processo educativo, os estudantes, principalmente, com aqueles e com aquelas que mais necessitam de um processo profundo de ensino e aprendizagem, até mesmo para superar lacunas vivenciadas anteriormente. Na verdade, essa falácia recrimina mais uma vez os pobres, que em grande maioria sofreram e sofrem as consequências mais perversas do sistema de educação do país. Esses pobres lutam para se manterem no ensino superior, ao mesmo tempo em que parte de uma elite nacional sente-se eleita e quer manter esse privilégio. Temos uma trajetória de educação para a elite, que reluta em reconhecer os pobres como sujeitos efetivos do processo educativo. Para um grande número de docentes e do conjunto da sociedade brasileira, os pobres hoje privilegiados por políticas públicas não cumprem os requisitos básicos – não são oriundos de escolas privadas reconhecidas – ou que essa massa que ora ascende ao ensino superior vai desqualificar os processos elitistas e de privilégios anteriormente reconhecidos e cristalizados. Como repensar esse sistema e edificar novas práxis de ensino aprendizagem, nas quais esses sujeitos sejam parte efetiva do processo?

Por fim, a outra falácia está solidificada no “status quo” de que o professor universitário sabe ensinar. O que se percebe claramente é que há uma multiplicidade de ensinos superiores no Brasil, mas que nos leva a vários questionamentos (LIBÂNEO, 2013). Será que um grande pesquisador por sua experiência e condição também é um grande educador/professor? Ter uma formação específica habilita para o ato de ensinar? A titulação acadêmica indica habilitação e opção pelo processo de ensino e aprendizagem?

As questões acima são complexas, não são respondidas ou orientadas em um simples artigo. Todavia, perpassaram todos os momentos da experiência de formação acadêmica universitária proposta pela disciplina de Introdução à Educação Superior (IES), vivenciada na Universidade Católica de Brasília.

2. IES – Os contextos e os sujeitos no processo de aprendizagem

A disciplina Introdução à Educação Superior (IES), cujos trabalhos iniciaram-se em fevereiro de 2010, compõe uma importante estratégia de cuidado com a melhoria da formação



básica dos estudantes da UCB. Propõe-se a conhecer o aluno, seu contexto e suas entrelinhas. Objetiva com isso auxiliá-lo a assenhorear-se de sua própria história, a perseguir a luta pela emancipação intelectual.

A passagem do ensino médio ao superior é assaz complexa e desafiadora. Tomando em consideração semelhante processo, ao qual pertence a maior parte dos ingressantes da UCB (os portadores de diploma de ensino superior compõem a minoria), IES intenta prover os meios para uma transição consistente, em que alguns dos saberes necessários ao aprendizado em nível superior sejam devidamente assimilados.

Em que pese haver substituído Leitura e Produção de Texto e Metodologia Científica, configura-se com identidade própria. É o estudante quem se torna, agora, em texto, o que implica tomar-se a sua história de vida enquanto estrutura de planejamento e sua revisão constante. Uma análise atenta da educação brasileira revela espécie de eclipse desse sujeito estudante. Nossa educação ocupou-se ao longo de sua trajetória histórica de assuntos os mais diversos, alguns deles de indiscutível importância, mas lhe escapou a necessária reflexão acerca da espessura existencial, histórica e social do seu corpo discente¹. Buscando enfrentar semelhante insuficiência pedagógica, IES tem-se empenhado numa operação que se desdobra dialeticamente a partir de planos diversos:

- a. A prática regular do registro escrito – processo sistemático de formação e aprendizado. Em todas as aulas, os alunos escrevem um texto que consiste numa reflexão acerca da sua experiência, do seu aprendizado e da consciência do (ainda) não sabido. Tais registros são espécie de bússola a guiar a retomada e reconstrução do planejamento das aulas seguintes;
- b. Apresentação que o sujeito faz de si, o qual inicia o processo de tomada de consciência de si no movimento de ex-pôr-se perante os outros. Essa mediação da alteridade terá o condão de devolver-lhe em elementos diversos a confirmação do que ele intuía ser, de aspectos que desconhecia, e de outras múltiplas possibilidades de ser.
- c. O texto do sujeito não é algo que se acolha como verdade absoluta. A noção mesma de acolhimento liga-se a interesse e cuidado. E justamente porque se interessa, a certa altura haverá a necessidade de problematização desse texto.
- d. Com o memorial que será entregue no final do semestre espera-se a urdidura fina e consciente desse percurso exposição-problematização-síntese.
- e. Nesse sentido, as aulas têm sido necessário exercício de coautoria, enfrentando um dilema de considerável importância na prática pedagógica: encontrar um ponto de equilíbrio entre o autoritarismo (quando o professor arroga-se o centro inarredável do saber) e a mera espontaneidade (não menos autoritário que o autoritarismo, consistindo no *laissez-faire* pedagógico quando todos fazem o que desejam).
- f. Mas não são apenas os estudantes que se ocupam dessa prática. Também os professores escrevem sobre a reflexão constante a que submetem a aula, e o texto daí resultante é enviado a outros professores que os acompanham. O interlocutor lê o registro e acerca deles escreve sobre sua compreensão, encetando um diálogo permanente.

Uma das questões principais que norteia os trabalhos da disciplina reside na análise dos recursos e métodos necessários ao esforço de superação do que Bourdieu e Passeron (2008) chamaram de exclusão adiada. Segundo esses autores, todo o ensino francês alicerça-se num movimento de retroalimentação da desigualdade, cujo arremate é precisamente a reprodução do sistema. Destarte, a compreensão da eliminação exige estudo mais radical de todo esse fenômeno:

¹ Essa noção de corpo mereceria uma investigação à parte, que não temos condições de desdobrar aqui. De qualquer modo, parece-nos necessário tomar a sério essa figura: quando falamos desse corpo, o que pretendemos significar? O orgânico, vivo, marcado por cicatrizes da memória, pela irreducibilidade ao que Étienne de La Boétie chamava de “o nome de Um” (LA BOÉTIE, 2001, p. 21) – nesse sentido, uma resistência à formulação fascista do problema? Ou ao invés, sublinha-se precisamente o caráter unificado, mecanicista, sujeito a leis padronizadas de funcionamento desse corpo? Talvez revele algum interesse indagar pelos sentidos que a nossa história concedeu ao termo “corpo” quando se referia a “corpo discente”. Parte considerável desse ocultamento do sujeito talvez encontre aí algumas pistas para a sua explicação.

- I. As classes populares têm menos oportunidades materiais e educacionais a oferecer aos seus membros. Lidam com dificuldades incessantes.
- II. Por força desses fatores, os estudantes dessas classes demonstram propensão maior à eliminação. Os futuros membros dessas classes enfrentarão problemas semelhantes.
- III. O sistema assim se reproduz, legitimado pela escola. Mesmo os “casos de sucesso” de estudantes provindos de classes populares não testemunham o contrário dessa constatação, uma vez que servem ao intuito ideológico de retirar ao sistema toda culpabilidade – sua retórica insiste em que basta as pessoas se esforçarem, e é certo que todos podem ser bem-sucedidos. Nota-se o quão insidiosa é semelhante ideia, a qual sub-repticiamente funciona enquanto *sociodiceia*² (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Há, no entanto, certo fatalismo nessa formulação do qual é necessário desconfiar, sob pena de enfraquecer sua própria estrutura argumentativa crítica, pois finda por vestir o sistema de caráter inexorável. Parece mesmo que toda essa estrutura de exclusão manifesta, em semelhante análise, um poder consideravelmente maior do que se supunha a princípio. Arriscamo-nos ao desalento e à impotência crítica. Nada obstante, feitas as necessárias ressalvas, é certo que os resultados da investigação desses pensadores franceses auxiliam-nos no melhor entendimento da especificidade do caso brasileiro, em que se observou nos últimos anos notável aumento no acesso ao ensino superior. Trata-se de mudança bem-vinda, mas que exige cautela e exame crítico, mormente no que tange ao risco de haver *uma possível dissimulação da exclusão mediante uma inclusão aparente*.

A educação superior no Brasil tem hoje aproximadamente seis milhões de estudantes. Há quinze anos eram apenas um milhão. Na última década a educação superior cresceu mais que nos últimos 200 anos. Mesmo considerando a velocidade da ampliação do acesso, no Brasil menos de 15% dos jovens entre 18 e 24 anos estão na educação superior. Temos um quadro de inclusão tardia e acelerada, que pode gerar uma exclusão adiada, ou seja, um simulacro de inclusão social através da educação superior. Nesse sentido, a par com o desafio e necessidade do aumento de vagas no ensino superior, caminha a busca por uma inclusão efetiva desses estudantes.

Com a preocupação de atender a esses novos desafios, bem como aos seus pressupostos institucionais, a UCB criou, no primeiro semestre do ano de 2010, a disciplina de Introdução à Educação Superior. Ela objetiva oferecer aos estudantes condições necessárias ao desenvolvimento de uma trajetória acadêmica com competência e preparação para enfrentarem de forma ética e humana os desafios de sua carreira profissional.

Espera-se que a disciplina inicie um caminho fecundo mediante o qual os estudantes desenvolvam de forma integral sua condição de sujeito, o que, na universidade, implica aprimoramento da sua capacidade de pensar, sua entrada efetiva no universo científico, e a produção qualificada de conhecimentos acadêmicos. Outrossim há o intento de prover meios diversos a que os estudantes aprimorem sua visão crítica da realidade e da comunidade científica, assim como sua postura ética frente à aplicação dos conhecimentos adquiridos em sua atividade profissional e cidadã. Para garantir efetividade a esses objetivos, essa proposta desdobra seus esforços no cuidado com a acolhida, com a reflexão crítica acerca dos conteúdos científicos, e com a reflexão crítica na e em torno à linguagem. É nesse tríplice movimento que se vai tecendo a prática da escrita do registro escrito discente.

2.1- O cuidado com a acolhida

Parte considerável dos estudantes manifesta experiência de encanto e intimidação nos primeiros dias na universidade. Ao contarem com um(a) professor(a) com quem lidará com

² Essa palavra é uma transposição irônica do conceito de teodiceia (théos, deus; diké: justiça), com o qual o filósofo Gottlieb Leibniz julgou ser possível a reconciliação entre a presença do sofrimento no mundo e a existência do Deus cristão, cujos predicados são, entre outros, onipotência e amor. O texto dos autores franceses recusará precisamente essa sorte de justificação da sociedade (sociodeia).



assiduidade, parece sentir-se mais fortalecido a enfrentar a estranheza da nova socialização da qual fará parte. Todo esse planejamento investe na leitura do passado do estudante não enquanto apresentação em si do ocorrido, mas narrativa: não expomos o passado, nós o *relatamos temporal e significativamente*. Isso constitui parte considerável dos registros discentes. Os fios dessa urdidura exigem vigília do professor para os momentos em que será necessário problematizar os componentes ainda insuficientemente críticos da turma, sem o que as narrativas do passado podem revelar-se unilaterais ou excessivamente intimistas.

2.2. O cuidado com a reflexão crítica acerca da ciência

Com respeito aos elementos mais especificamente epistemológicos, desde as apresentações no primeiro dia de aula e dos primeiros escritos, busca-se atentar, conforme se lê nos objetivos da disciplina, para o seu núcleo pulsante, bem como sua coerência e consistência. O professor vela pelo pensar dos estudantes. Não se trata exatamente de ensiná-los a pensar – isso equivaleria a julgar um ponto zero do não pensar anterior à universidade. O que se faz é investir no aprimoramento dessa reflexão. Ou melhor, de *um pensar que se aprimora na reflexão*. Para isso, faz-se mister acolher e problematizar os conteúdos dos estudantes. Progressivamente, conteúdos específicos da disciplina vão se entrelaçando aos das turmas: universidade, realidade, ciência. Tal ensaio pretexto oferecer condições razoáveis de suprimir o hiato estudante-conhecimento, causa de parte considerável do desestímulo de muitos – e, não raro, de sua evasão do ensino superior.

Os conteúdos referentes à ciência e à urdidura textual receberam nova destinação, cujo acento recai no esforço pela conquista de um conhecimento autônomo por parte dos estudantes. Leitura, escrita, fala e escuta ocupam um espaço de problematização recorrente, movimento entrelaçado com a leitura de mundo que o estudante desde sempre faz. Também a práxis científica comparece em sala mediante pretendido zelo crítico. É submetida a questionamento de cunho histórico, sociológico e filosófico, com que se pretende confrontar os riscos de reificação e velamento ideológico do seu discurso. Tais problemas se notabilizam na busca por apagar os rastros do processo de construção do conhecimento científico, estratégia que pretende conceder aquela aura de solidez e naturalidade que, embora seja confortável, serve sub-repticiamente a instâncias diversas de dominação. Contra semelhante *enfeitamento do conhecimento científico*, a disciplina de IES propugna pela reflexão crítica e autônoma dos estudantes, a qual exige revisitar a ciência enquanto produto humano. Sobressai desse modo a provisoriedade constitutiva da ciência (WEBER, 1972, p. 28-9).

2.3. O cuidado com a reflexão crítica na e em torno à linguagem

A linguagem, conforme consta dos objetivos da disciplina, é meio e objeto de intenso cuidado. É o médium-de-reflexão peculiar à nossa humanidade. Não estamos fora dela, não pensamos fora dos seus limites. A consciência disso é reiterada sobretudo quando se discute o fundo linguístico de toda constituição de(s) realidade(s). Por esse motivo, merece a nossa atenção sob pena de descurarmos faculdade crucial à nossa leitura de mundo. Além disso, cuida-se dos usos da linguagem em situações diversas: escrita, leitura, oralidade. Amplia-se, outrossim, a noção de texto: trata-se da feitura de sentidos (discurso) com que interagimos com o mundo, não limitado, por essa razão, à escrita.

O caráter plural da linguagem contribui ainda ao aprimoramento da reflexão dos estudantes quando sustentamos ser a modalidade referencial e comunicativa predominante na ciência e na universidade apenas uma dentre outras funções da linguagem – da qual a linguagem poético-artística, por exemplo, também configura um traço crucial. Tais provocações são importantes para os estudantes. Ligam-se ao esforço para incentivá-los a resistir a toda tentativa de reificar e apequenar sua inteligência.

2.4. Registro discente, docente e formação continuada

Em grande medida, é precisamente na dinâmica do acompanhamento e da escrita dos re-

gistros (docente e discente) que residem alguns dos componentes mais inovadores, do ponto de vista metodológico, da disciplina. Pretende incitar reflexão constante acerca da nossa prática, e da reflexão acerca da reflexão proposta pelo acompanhador. Todo esse movimento tem como ponto de partida e chegada, sempre provisórios, a cena do diálogo mediado pelos registros.

O resultado é uma práxis docente mais atenta ao espaço e tempo do ensino, tomando a sério o diálogo sujeito-sujeito com os estudantes. A educação enquanto práxis do diálogo e da provisoriedade. Noutros termos, é atravessada por um intenso senso de política e liberdade.

3. O sujeito e a construção da autonomia: desafio permanente para o ensino superior

A anulação e fragilidade do processo educativo brasileiro deixaram marcas históricas importantes que não podem ser ignoradas. A falta de uma compreensão de todo esse processo gerou um mal estar no ensino superior. A culpabilidade dos estudantes – não se quer aqui falsear a fragilidade com que eles ascendem ao ensino superior no Brasil – possibilitou ainda um descaso histórico com o processo de aprendizagem. O estudante objeto, cobaia e não sujeito do processo educativo brasileiro, ainda sofre com a falta de cuidado no processo de ensino aprendizagem ou com a figura mítica do professor (professor), conforme analisa Madalena Freire (2008), o qual desconhece a própria dor do estudante em todo esse processo.

A Universidade Católica de Brasília (UCB), desde os anos 70, instalou-se na periferia do Distrito Federal. Os sujeitos prediletos de seu processo educativo, em sua grande maioria, seriam e são aqueles (as) que vivenciam as distorções do nosso processo educativo e do nosso sistema sócio/econômico, os pobres expressivamente. Uma educação contextualizada se apresentou e se apresenta como um desafio para grande parte dos docentes da instituição. No início da primeira década do século XXI um grupo de professores encarregados das disciplinas formativas básicas institucionais³ construíram conteúdos e dinâmicas que tinham como objetivo formar o estudante, reconhecendo-o como um sujeito sócio-histórico e não resultado dos descasos do sistema educacional, mesmo que esse sujeito tivesse vivenciado as contradições desse sistema. A integração entre disciplinas (gerais e específicas dos cursos) focando na formação crítica e autônoma do sujeito estudante foram os eixos centrais que orientaram o trabalho de diversos professores.

O trabalho foi desafiador, mas as diversas equipes de professores, após dois anos de trabalho, perceberam uma forte resistência dos estudantes. Tendo em vista essa resistência, desenvolveu-se uma sondagem junto ao corpo discente para averiguar o porquê de tamanho desinteresse. Os resultados revelaram algo estranho. A oposição emergia em grande parte dos diversos cursos da universidade e de parte significativa de seus professores. Diziam que os docentes que atuavam nas disciplinas gerais estavam criando invencionices ou pedagogismos. Foi recorrente um discurso em que colegas docentes enfatizavam que boa formação significa quantidade e densidade de conteúdos específicos.⁴ Parece algo na contramão da história, porém, muito comum no meio acadêmico. Cabe uma pergunta: se a fragilidade do processo de aprendizagem ocorre no ensino superior por soberba por parte dos docentes ou por fragilidade, por desqualificarem os processos pedagógicos, mas não reconhecerem suas debilidades frente a eles.

A disciplina de Introdução à Educação Superior surge em meio a esse contexto e à tentativa de qualificar o processo de ensino-aprendizagem na universidade como um todo. Após quatro anos de transformações em dinâmicas, conteúdos e fundamentação de uma nova práxis pedagógica, a visão crítica e a produção autônoma ainda não se constituíam numa constante na vida acadêmica dos estudantes. Perguntávamo-nos em que havíamos nos enganado. As questões externas (críticas descontextualizadas ou preconceituosas) advindas de outros colegas ou de alguns cursos – convictos de que o conteúdo e a rigidez resolvem os problemas de aprendizagem

³ As disciplinas de Metodologia Científica, Leitura e Produção de Texto, Ciência da Religião, Antropologia da Religião e Ética, foram as disciplinas que estiveram à frente desse processo.

⁴ Nesse período um dos autores deste texto (Prof. Paulo Quermes) coordenava as disciplinas humanísticas, de formação geral. Em alguns encontros dialógicos com docentes que atuavam especificamente com disciplinas específicas dos cursos, ouviu de um desses colegas que o papel do professor é cuidar daqueles que tem competência em sala e deixar que a vida cuide dos outros – dos incompetentes. Ao ouvir essa retumbante expressão o autor ficou estarrecido, mas houve um coro de aprovação por parte de outros colegas que se encontravam presentes para compartilhar experiências de aprendizagens em sala de aula.



– tinham propriedade? Estávamos inventando “pedagógicas”⁵? Por que os novos processos ativos nas disciplinas de formação geral (institucionais) não causavam um efeito positivo, incidindo e levantando questões, inclusive para outras disciplinas e propostas pedagógicas dos diversos cursos?

Ao se perguntar sobre as diversas questões acima indicadas, um pequeno grupo começou a refletir sobre a necessidade de repensar o papel do estudante nos processos pedagógicos. Esse estudante como sujeito histórico, pelo menos, reconhecido como tal, deve ser entendido como o principal conteúdo nos processos de aprendizagem. Não há educação sem sujeito, e tampouco descontextualizada. O desafio voltava-se na montagem de uma disciplina ou em um processo de ensino-aprendizagem em que o sujeito estudante em seus contextos fosse o ponto de partida. A formação crítica e autônoma não acontece sem o sujeito concreto com sua historicidade, sonhos desejos, angústias, sua condição simples de ser humano.⁶ Cabe frisar que a proposta de IES na UCB revelou ou-sadia, provocando uma mudança de mentalidade (metanóia) na concepção do sujeito aprendente que chaga com sua condição sócio-histórica, muitas vezes (historicamente) negada, e na práxis em sala de aula, constituída por sujeitos que se educam (FREIRE, 1997; CASTORIADIS, 2002).

4. (IN) Conclusões

A concepção pedagógica predominante na história da educação superior brasileira amiúde consolidou práticas autoritárias, que não ajudaram a pensar o papel educativo do professor que atuava nesse nível. O advento de políticas proativas por parte dos últimos governos possibilitou o acesso ao ensino universitário a um estudante com perfil e formação diferenciada daqueles (as) que frequentavam as instituições de formação superior no país, principalmente nas universidades públicas. Com isso, recolocou em toda a sua urgência a questão da aprendizagem no ensino superior no centro das discussões e processos acadêmicos.

O desafio está posto, porém, temos dúvidas se nossos pares, professores do ensino superior, de instituições públicas, comunitárias e privadas querem enfrentar esse desafio ou continuarão ratificando discursos ou falácias que busca se impor como verdades absolutas.

A experiência ou a práxis vivenciada por educadores da Universidade Católica de Brasília (UCB), amplamente dialogada, analisada e sonhada faz-nos acreditar que muitos docentes do ensino superior querem desenhar, de forma crítica e dialética, uma práxis diferente, na qual todos e todas são sujeitos aprendentes.

Referências

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de

⁵ Termo/neologismo citado por alguns colegas.

⁶ Uma carta do pró-reitor e da coordenação enviada para o conjunto da instituição explicitava: “A disciplina de introdução possui o foco no “conteúdo do sujeito”, ou seja, no cuidado com cada estudante que entra na Universidade. Ele precisa se sentir acolhido, respeitado em sua história (com todas as fragilidades escolares que ela pode possuir) e desafiado a viver um momento singular em sua vida: a Educação Superior. A disciplina será oferecida no primeiro semestre de todos os cursos. Cada professor receberá a redação do vestibular dos estudantes de sua turma para uma avaliação diagnóstica a partir dos eixos: saberes escolares, relacionais e culturais. Essa avaliação será institucional. A disciplina contará com 08 créditos (dois encontros semanais) e turmas de trinta estudantes. O projeto é acompanhar cada estudante em sua produção escrita diária, retomar sua trajetória na educação básica como ponto de partida para reflexão sobre os grandes temas da contemporaneidade. Tratar sobre o conhecimento científico a partir das áreas de conhecimento dos seus cursos e a ciência a partir dos enfoques sociológicos, históricos e filosóficos. A disciplina também possui o foco na questão da leitura e da escrita na universidade, partindo da “leitura de mundo” até a leitura e a autoria de textos acadêmicos. Enfim, ela também tomará como eixo a questão da comunicação e das tecnologias, trabalhando as múltiplas dimensões da comunicação, do diálogo e alteridade e do uso das tecnologias. Dessa forma compreendemos que a disciplina de Introdução a Educação Superior pode acolher os estudantes com o perfil atual e criar possibilidades para que eles se deem conta do que é Educação Superior (que o estudante possa se sentir ao mesmo tempo desafiado e apoiado para essa nova fase da vida)”.

Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

LIBANELO, José Carlos. **Palestra proferida na UCB sobre o processo da aprendizagem**. Brasília, 20 de maio de 2013.

WEBBER, Max. **A ciência como vocação**. In.: Ciência e política: duas vocações. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.



O fenômeno bullying e suas implicações na clínica psicológica: Relato de casos e algumas reflexões no âmbito escolar

Cristiany Moraes de Queiroz

Resumo

Por ser psicóloga clínica e trabalhar com crianças e adolescentes, as queixas relacionadas ao ambiente escolar tem crescido, cada vez mais, desde o incômodo com os maldosos apelidos colocados, cruelmente, pelos colegas de turma, a dificuldade de ser compreendido pela própria escola e todos os outros problemas relacionados aos tormentos de ordem cognitiva, que, na grande maioria das vezes, estão associados à emoção. Este trabalho tem por finalidade apresentar alguns relatos de casos, atendidos em consultório particular. A metodologia utilizada se baseou a partir da própria escuta dos pacientes: suas histórias, seus dramas, seus medos, seus sonhos, além dos relacionamentos com os amigos da escola e a relação com os professores; em grande parte desses relatos, o bullying, muitas vezes, passa a ser o protagonista da sensação de mal estar. Brincadeiras normais e sadias são as que todos os participantes se divertem. Quando apenas alguns se divertem à custa de outros que sofrem, isso ganha outra conotação, bem diversa de um simples divertimento. Nesta perspectiva, bullying é um fenômeno escolar que abrange todos os atos de violência (física ou não) a partir de um padrão repetitivo de comportamento.

Palavras-chave: bullying, doença psicológica, escola.

Segundo : Não quero ir pra escola, não quero ir pra lá! Escuta o que eu digo, vou me aposentar! Tem gente que é boa, e tem gente que é má. Mas na minha escola tem gente que amola, que entra de sola, que sempre me torra, que quer perturbar. Não sei o que faço, não sei o que há. Não posso enfrentar, tampouco contar. Meu pai só diria: - Meu filho é frutinha! Minha mãe falaria: - isso vai passar! Não quero ir pra escola, não quero ir pra lá... Pois todos os dias,

Psicóloga Clínica e Professora da Faculdade Damas da Instrução Cristã. Mestre e Doutora em Antropologia.



quando eu me levanto, me olho no espelho e não sei explicar... É uma vergonha, um frio na barriga, um medo constante de ter que enfrentar... Aquelas meninas, aqueles meninos que me azucrinam, me batem, dominam, implicam, intimidam, pois sabem que eu não vou revidar. Prefiro a prisão! Ou outra nação! Eu vou pra Jamaica ou, quem sabe, pra Angola. Eu vou me mudar! Não quero ir pra escola! Não quero ir pra lá.

Introdução

Todas as vezes que escuto alguém falar em ESCOLA ou entro numa, o primeiro pensamento a fazer parte das minhas lembranças inesquecíveis vai decorrendo sobre vários pontos: a cantina, a tarefa com cheirinho de secretaria, o giz-de-cera, a mochila, a lancheira, o uniforme, o estojo com lápis coloridos e borrachinhas com cheiro de frutas, a massinha de modelar, a toalha estampada com o nome de cada aluno, devidamente, bordado que cobre o lanche, o coleguinha com quem dividimos a banca, a professora (muitas vezes nomeada por “tia”, pelo menos na educação infantil), o parque, a despedida dos pais no momento em que eles deixam seus filhos na escola, que em rápida passagem, por vezes, pode deixá-los com saudade e vontade de chorar, mas logo depois tudo muda de figura quando eles se encontram com os amiguinhos... É tanta coisa pra fazer que o dia passa voando. Não tenho dúvidas que essa é uma das melhores fases na vida de qualquer criança, pelo menos, assim deveria ser. É um momento crucial na formação dos primeiros vínculos fora do contexto familiar, uma das etapas mais substanciais para a sedimentação do caráter e da personalidade. Como bem demonstra :

A grande maioria das crianças mostra-se orgulhosa de seu novo “status” e tudo que o abarca: os cadernos, a pasta, o uniforme, enfim, a perspectiva da utilização do material escolar é experimentada com grande euforia. [...] A escola representa a entrada em um mundo diverso do da família, onde impera um novo código de ética encabeçado pelas noções explícitas de ordem, dever, disciplina e, principalmente, silêncio. Nesse novo mundo uma personagem aparece com absoluto vigor aos olhos da criança, que passa a vê-la como um ser onisciente e onipresente: o professor. Tal é a importância do professor para a criança, que seu olhar concentra-se nele, observando-o atentamente, como se quisesse captar todos os detalhes dessa pessoa tão importante e convertê-la em uma parte de si mesma.

Tudo que estou expondo pode parecer um tanto utópico se confrontar com a dura realidade de nossas escolas, não só as da rede públicas, mas também as escolas particulares. Parece que todo esse sonho cai por terra diante das tristes notícias que tomamos conhecimento, relacionadas à falta de motivação dos nossos professores, da violência entre os alunos, a carência de recursos materiais, o desrespeito com os educadores, enfim, seria uma lista infindável de dificuldades de toda ordem.

Por ser psicóloga clínica e trabalhar também com significado número de crianças e adolescentes, as queixas relacionadas ao ambiente escolar tem crescido, cada vez mais, desde o incômodo com os maldosos apelidos colocados, cruelmente, pelos colegas de turma, a dificuldade de ser compreendido pela própria escola e todos os outros problemas relacionados aos tormentos de ordem cognitiva, que na grande maioria das vezes está associado à emoção. Só passei a ter conhecimento a respeito do tema *bullying*, realmente, a partir de 2006, quando duas alunas da Universidade Federal de Pernambuco, do curso de Pedagogia, me solicitaram orientação de

seus trabalhos monográficos. No início fiquei meio receosa, pois, até então, só tinha tido acesso ao tema de forma muito superficial, mas aceitei o desafio, com a intenção de me aprofundar mais no tema e aprender com minhas alunas, o que tem sido uma constante na minha prática de sala de aula: construir o conhecimento, juntamente com os meus alunos.

Sendo assim, começamos a pesquisa bibliográfica e a identificação da problemática de pesquisa, passo muito importante no início de qualquer trabalho acadêmico. Chegamos, então, ao seguinte questionamento: “o fenômeno *bullying* é uma realidade mais frequente em escolas públicas ou particulares?” Conseqüentemente, “Quais as peculiaridades dessas duas instituições em relação a este fenômeno?” Os resultados dessa pesquisa serão tratados no decorrer deste artigo. Por enquanto, nos fixemos a esta tentativa de introdução. É claro que aprendi bastante com essa pesquisa inicial, o que foi me possibilitando, cada vez mais, o interesse por este tema, a partir da leitura de livros com autores bem conceituados e artigos muito pontuais. Não esperava ir tão longe, pois até ser convidada para entrevistas na rádio, na televisão e no jornal começaram a fazer parte do meu cotidiano, além de conhecer pessoas bem significativas que já pesquisavam sobre o *bullying*.

O meu entusiasmo só foi crescendo, pois o que eu estava acostumada a ouvir no consultório, tanto dos pacientes como dos seus pais, ainda como um assunto nebuloso, uma incógnita ou, simplesmente, “brincadeiras de criança” começou a ganhar corpo, a ser assunto nas escolas, as próprias crianças começaram a identificar o seu sofrimento e falar sobre ele, levar em consideração seu sentimento e os anos de descaso, pois ele, agora, tem nome e pode ser debatido, estudado, pesquisado, ou seja, entrar na seara, não só do tratamento, do problema diagnosticado como também da prevenção. Que bom! Aos poucos, pude ir percebendo certo reboiço entre diretores e educadores na busca de compreensão e abrir o debate entre todos aqueles que fazem a instituição escolar: pais, educadores, alunos, administradores, isto é, todos aqueles que direta ou indiretamente estão implicados no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é que me senti instigada como psicóloga e professora de psicologia a escrever sobre esta trajetória, cujo tema é de fundamental importância e debate epistemológico, não só na área da educação, mas também nos aspectos psicológicos, sociológicos, antropológicos e jurídicos. Para este trabalho, só me debruçarei com duas disciplinas: a psicologia e a educação. Em outras palavras, a partir da conceituação, sintomatologia, dinâmica, identificação e tratamento, a área escolar também entrará neste debate, visto fazer parte como saber primordial, por levar em consideração, primordialmente, a Psicologia do Desenvolvimento. Debater sobre o bullying é, antes de tudo, abrir espaço para a interlocução, a interdisciplinaridade, que não é nem metapsicológico, nem metaeducacional, mas a um só tempo psicoeducacional. Como bem aponta : “[...] é preciso estar disposto a interligar conhecimentos e fazer conexões. Não esquecer que a ciência da pós-modernidade se produz mais por ligações do que por isolamentos”.

Educar não é uma tarefa fácil, seja na educação familiar, para os pais; seja na educação escolar, para os educadores. Em nenhuma delas há “receitas” prontas, testadas e aprovadas. É nesta perspectiva que acredito que na medida em que compartilhamos os nossos saberes com outros saberes, o risco de minimizar conflitos e chegar a propostas mais eficientes se torna uma realidade mais próxima para pensarmos no tema da violência nas escolas.

Um pouco de História acerca do Bullying

O *bullying* é um fenômeno tão antigo quanto a própria instituição denominada Escola. Levou-se certo tempo até que os educadores tomassem consciência da problemática existente entre agressor e vítima, poucos esforços foram investidos para o seu estudo sistemático até princípios da década de 1970. Desde a década de 1980, na Europa, os pesquisadores do comportamento humano iniciaram a importante tarefa de nomear determinadas condutas de jovens entre si, dentro de seus universos acadêmicos. Esses estudos fizeram a distinção entre as brincadeiras naturais e saudáveis, típicas da vida estudantil, daquelas que ganham requintes de crueldade e extrapolam todos os limites de respeito pelo outro. Identificar tais diferenças é fundamental!



Foi então nessa época que surgiu, primeiramente na Suécia, um grande interesse de toda a sociedade pelos problemas desencadeados entre agressor e vítima, protagonistas importantes desse fenômeno, que logo se expandiu por outros países escandinavos, como por exemplo na Noruega. Neste país, no final de 1982, um jornal noticiava o suicídio de três crianças no norte da Noruega, com idades entre 10 e 14 anos, fato que, com toda a probabilidade, foi motivado principalmente pela situação de maus-tratos a que eram submetidas pelos seus companheiros de escola. Essa catástrofe originou grande tensão e divulgação nos meios de comunicação, atingindo a população de maneira geral, o que levou o Ministério da Educação da Noruega, em 1983, a realizar uma campanha em escala nacional, voltada para os estudantes.

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma bem específica, cujo princípio seria diferenciar o *bullying* de outras possíveis interpretações, como as gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. Cerca de 80 mil estudantes, quatrocentos professores e mil pais fizeram parte do universo da pesquisa de Olweus, incluindo vários períodos de ensino. Um critério fundamental utilizado pelo pesquisador foi a sua natureza e ocorrência.

Olweus constatou que, a cada sete alunos, um estava envolvido em casos de bullying. Em decorrência desses dados, originou-se uma campanha nacional, com o apoio do governo norueguês, que conseguiu reduzir em cerca de 50% os casos de bullying nas escolas; essa campanha acabou influenciando outros países como o Reino Unido, Canadá e Portugal.

Uma das principais metas organizadas por Olweus nesta campanha era envolver ativamente os professores e pais dos alunos, aumentando a conscientização do problema para eliminar mitos sobre o bullying, possibilitando apoio e proteção para as vítimas.

Pode-se constatar, então, a partir de dados estatísticos obtidos nos mais diversos países é que o fenômeno bullying está presente em todas as escolas do mundo. No Brasil, vem sendo, cada vez mais, estudado e noticiado, além de uma crescente preocupação das escolas para combatê-lo. Trabalhos começaram a ser realizados nos anos de 1997, 2000 e 2003 no Sul e Sudeste do Brasil, respectivamente. Segundo :

Como reflexo dos trabalhos desenvolvidos nos países europeus, podemos citar as pesquisas desenvolvidas pela professora Marta Canfield e seus colaboradores (1997) em quatro escolas de ensino público, em Santa Maria (RS) e as dos professores Israel Figueira e Carlos Neto (2000 – 2001) em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Também foi realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia, 2003) uma pesquisa em 11 escolas do município séries. Os resultados divulgados mostraram que 40,5% desses alunos admitiram estar envolvidos em bullying.

Após tais pesquisas, descobriu-se que o fenômeno bullying se faz presente em nossas escolas com índices superiores aos apresentados em países europeus. Outro fato interessante é que em relação à Europa, no que se refere aos estudos e tratamento desse comportamento, o Brasil está com pelo menos 15 anos de atraso.

O Conceito de bullying e os tipos

O termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Como bem refere :

[...] Isso significa dizer que, de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso, invariavelmente, sempre produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vitimados.

Se pesquisarmos o termo *bully* no dicionário, encontraremos as seguintes traduções: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Já a expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram numa posição inofensiva e incapaz de se defender. Em outras palavras, haverá sempre uma discrepância de poder entre o agressor e a vítima. O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* (os bullies) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob seu domínio.

O desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a diversos fatores, tais como: por ser de menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques.

Se pararmos para refletir, todos nós já fomos vítimas de um *bully* em algum momento de nossa vida. Os “tiranos” não estão somente nas escolas, eles poderão ser encontrados em qualquer segmento da sociedade. Os *bullies juvenis* crescem e posteriormente podem ser encontrados nas figuras de pais, cônjuges, irmãos e patrões nos ambientes corporativos. Portanto, o termo bullying pode ser adotado para explicar todo tipo de comportamento cruel, agressivo e sistemático que é inerente às relações interpessoais. No ambiente de trabalho, por exemplo, tem-se o Assédio Moral. Neste artigo, o termo *bullying* será tratado tão somente no ambiente escolar.

O *Bullynig* pode se configurar em formas diretas e indiretas. Porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos; geralmente, os comportamentos violentos costumam acontecer de forma diversa. Vejamos alguns tipos mais frequentes:

Verbal (insultar, ofender, “zoar”, xingar, fazer gozações); **Físico e Material** (bater, chutar, empurrar, espancar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima); **Psicológico e Moral** (irritar, humilhar, excluir, isolar, discriminar, difamar); **Sexual** (abusar, violentar, assediar, insinuar, costuma a ocorrer entre meninos com meninas, e meninos com meninos); **Virtual** (também conhecido como cyberbullying: os ataques efetuados contra as vítimas são virtuais e neles a identidade do agressor não se torna pública).

Como se percebe bem, o agressor encontra toda uma série de recursos físicos e psicológicos para expandir o seu veneno, a sua maldade, cujo principal objetivo é tiranizar a sua vítima de maneira sempre intencional e frequente, deixando o agredido numa posição de vulnerabilidade e com um sentimento de fraqueza perante a sociedade.

Consequências do bullying

As consequências poderão ser tanto de ordem psíquica quanto de ordem comportamental, geralmente a vítima encontra-se com sua autoestima bastante comprometida e a prática do bullying acaba intensificando um problema preexistente, podendo também possibilitar a abertura quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais. Vale ressaltar que muitos adultos experimentam aflições tão intensas durante a infância e a adolescência no ambiente escolar que marcas indelévels passam a fazer parte de suas vidas, mostrando-se, muitas vezes, irreversíveis. Vejamos algumas dessas consequências, que são tratadas no dia-a-dia dos consultórios de psicologia e psiquiatria:



- Sintomas Psicossomáticos: Cefaleia (dor de cabeça), cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas, diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crises de asma, sudorese, tremores, sensação de “nó” na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos.
- Transtorno de Pânico: Este é um dos mais representativos. Caracteriza-se pelo medo intenso e infundado, que parece surgir do nada, sem qualquer aviso prévio. Esse ataque dura em média entre 20 e 40 minutos. Esse curto espaço de tempo é um dos momentos mais angustiantes que um indivíduo pode vivenciar. Quem passa por crises de pânico acaba por desenvolver o “medo de ter medo”, ou seja, nunca sabe quando uma crise eclodirá.
- Fobia Escolar: Caracteriza-se pelo medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar. Quem desiste precocemente da escola, perde a oportunidade de construir uma base sólida para a descoberta e o desenvolvimento de seus talentos essenciais, alterando a rota de seus propósitos existenciais e sociais.
- Fobia Social / Transtorno de Ansiedade Social: Quem apresenta fobia social, também conhecida por timidez patológica, sofre de ansiedade excessiva e persistente, com temor exacerbado de se sentir o centro das atenções ou de estar sendo julgado e avaliado negativamente.
- Transtorno de Ansiedade Generalizada / TAG: É uma sensação de medo e insegurança persistente. Geralmente são pessoas impacientes, que vivem com pressa, aceleradas, negativistas e que têm a impressão constante de que algo ruim pode acontecer a qualquer momento.
- Depressão: A depressão não é apenas uma sensação de tristeza, de fraqueza ou de “baixo astral”. É muito mais do que isso: trata-se de uma doença que afeta o humor, os pensamentos, a saúde e o comportamento. A depressão em crianças e adolescentes foi, por muito tempo, ignorada ou subdiagnosticada. Porém, atualmente, os estudos sugerem um alto nível de incidência de sintomas depressivos na população escolar.
- Anorexia e Bulimia: São os mais relevantes em nosso contexto sociocultural. Esses transtornos já são considerados epidemia nas sociedades ocidentais, acometendo especialmente mulheres (em 90% dos casos), sobretudo as adolescentes e as adultas jovens. A anorexia nervosa caracteriza-se pelo pavor descabido e inexplicável que a pessoa tem de engordar, com grave distorção da sua imagem corporal. Para atingir esse padrão de “beleza” inatingível, a anoréxica se submete a regimes alimentares bastante rigorosos e agressivos. Trata-se de uma doença grave, de difícil controle, e que pode levar à morte por desnutrição, desidratação e outras complicações clínicas. A bulimia nervosa caracteriza-se pela ingestão compulsiva e exagerada de alimentos, geralmente muito calóricos, seguida por um enorme sentimento de culpa em função dos “excessos” cometidos. Na tentativa de “eliminar” os alimentos ingeridos, a pessoa bulímica lança mão de diversas ações compensatórias (rituais purgativos). Dentre eles estão os vômitos auto induzidos (várias vezes ao dia), abuso de diuréticos, laxantes, excesso de exercícios físicos e longos períodos de jejum.
- Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC): Na tentativa de “exorcizar” tais pensamentos e de aliviar a própria ansiedade, o portador de TOC passa a adotar comportamentos repetitivos (conhecidos como compulsões), de forma sistemática e atualizada. Por ser um problema que foge ao seu controle, geralmente o portador de TOC é tachado de esquisito ou até mesmo de louco, que acarreta grandes constrangimentos.
- Transtorno do Estresse pós-traumático (TEPT): Este transtorno se caracteriza por ideias intrusivas e recorrentes do evento traumático, com flashbacks (como se fosse um filme) e lembranças de todo o acontecimento que se abateu sobre o indivíduo.

Além dessa lista de psicopatologias, também existem outros quadros, só que menos frequentes, como a esquizofrenia, pensamentos de vingança e suicídio. No caso do suicídio, algumas vítimas preferem suicidar-se a continuar aguentando tal perseguição e angústia. Outras reações extra psíquicas também podem fazer parte deste cenário de horror, tais como: comportamento agressivo, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

Segundo estudos realizados pelo professor Olweus :

[...] É grande a relação entre o *bullying* e a criminalidade. Acompanhando o desenvolvimento de um grupo de alunos, com idades compreendidas entre 12 e 16 anos, que foram identificados como agressores no fenômeno *bullying*, o pesquisador constatou que a 60% deles havia sido imputada uma condenação legal antes que completassem 24 anos de idade.

Com base em tais dados, é de fundamental importância levar em consideração que o fenômeno *bullying* é um problema que, mesmo tendo o ambiente escolar como seu principal cenário, devido às suas consequências, ele deve ser considerado como um problema de saúde pública, tendo que ser tratado e analisado por vários profissionais, não só educadores e psicólogos, mas psiquiatras, juristas, sociólogos e antropólogos. Esse tipo de violência não pode mais ser mascarado por “brincadeiras de criança”. Quanto mais precoce o *bullying* for identificado, maior será a possibilidade de combatê-lo, além de prevenir a sua proliferação.

Quem são os participantes do Bullying

É o que podemos denominar os “personagens dessa tragédia”, ou seja, quem maltrata, quem sofre e quem assiste. Começamos pela **Vítima Típica**: Este grupo é formado pelos alunos que apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral, são tímidos, ou reservados e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra eles. Outro tipo de vítima é a **Vítima Provocadora**: Nesse grupo, geralmente, encontramos as crianças ou adolescentes hiperativos e impulsivos e/ou imaturos, que criam, sem intenção explícita, um ambiente tenso na escola. Um terceiro tipo de vítima é a **Vítima Agressora**: Esse grupo faz valer expressões como: “bateu, leva” ou “tudo que vem tem volta”. O que se percebe é que há uma reprodução de maus-tratos sofridos como forma de compensação, ou seja, eles procuram outra vítima mais frágil e vulnerável, e comete contra esta todas as agressões sofridas, uma espécie de “imitação do mal”.

A partir do momento em que começamos a estudar e aprofundar os nossos estudos a respeito do *bullying*, vai ficando cada vez mais claro que não se trata, apenas, de identificar quem são os agressores e as vítimas, pois este fenômeno tem se mostrado a cada dia mais complexo, o que em muitos casos fica também mais difícil de ser identificado e tratado com o real rigor. Ora, as vítimas também poderão transitar de um tipo para outro, dependendo da situação.

Entremos agora no grupo dos **Agressores**. Eles podem ser de ambos os sexos. Possuem em sua personalidade traços de descontrole, desrespeito e maldade, e na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido ou legitimado por meio da força física ou de intenso assédio psicológico. Pode agir sozinho ou em grupo.

Há um terceiro grupo que assiste a toda a crueldade, tendo seu comportamento diferenciado de acordo com as posições que ocupam no instante dos conflitos, os espectadores. O primeiro tipo é formado pelos Espectadores Passivos: Em geral, assumem essa postura por medo absoluto de se tornarem as próximas vítimas. Recebem ameaças do tipo: “fique na sua, caso contrário a gente vai atrás de você”. O segundo grupo de espectadores é formado pelos



Espectadores Ativos: Apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam “apoio moral” aos agressores com risadas e palavras de incentivo. É o que poderíamos denominar de “torcida macabra”. Há um terceiro tipo que é formado pelos Espectadores Neutros: São os alunos que, por uma questão sociocultural (geralmente oriundos de lares desestruturados) não demonstram sensibilidade diante das situações de violência que presenciavam. É como se eles fossem acometidos por uma espécie de frieza.

É imprescindível que todos esses participantes, ativos ou não, sejam identificados e incluídos no processo de tratamento direto do bullying. Em outras palavras, ao tomar conhecimento da situação sofrida pela vítima, que é o alvo mais sensível de tudo isso, os educadores mobilizem todos os outros componentes, fazendo com que cada aluno reflita a partir do seu nível de participação, questionando seu papel e envolvimento, para que eles percebam que se calar ou, simplesmente, ignorar tais atos de violência pode ser interpretado como uma atitude tão perversa quanto àquele que agride de forma direta.

Reconhece a queda e não desanima: levanta sacode a poeira e dá a volta por cima...

Aproveitei as palavras do grande poeta, cantor e compositor: Noite Ilustrada para, neste espaço, poder apresentar alguns casos tratados no meu consultório particular. Em mais de 10 anos atuando na clínica psicológica, pude me deparar com diversos pacientes vítimas do **bullying**. Muitos chegaram ao meu consultórios encaminhados, primeiramente, pelas escolas, cujas queixas giravam em torno da: dificuldade pra fazer trabalho em grupo, dispersão, isolamento na hora do recreio, brigas frequentes com os colegas de sala... Enfim, parece que em muitos casos as escolas apresentam um tipo de cegueira, cujo foco se direciona naquele que é tido como o “bode expiatório”, o “aluno problema” ou o “denunciador” das dificuldade e falta de sensibilidade de alguns educadores.

Em termos estatísticos, me deparei mais com vítimas do sexo feminino. Alguns casos me chamaram mais atenção. Para este trabalho me debruçarei mais num deles: o primeiro caso foi a paciente M, que chegou ao meu consultório com a idade de 13 anos; a principal queixa era, exatamente, a dificuldade de se relacionar com os colegas de classe, chegando a ser apelidada de “a estranha”, ou até mesmo sendo comparada pela própria turma como autista, devido seu jeito introspectivo e tímido. Essa paciente passou um tempo bastante significativo em terapia, uns treze anos: entrou uma adolescente e saiu uma mulher feita Os pais sempre a comparavam com a irmã mais nova, visto ser esta bem mais desenrolada, amadurecida, gostava de está em grupos, além de ser bem mais vaidosa. Durante muito tempo M ficou na sombra de sua irmã. Com o processo psicoterápico, onde ela foi aos poucos deixando cair suas resistências e aumentando o vínculo terapêutico, e se dando conta da sua postura e posição nesta família, sua autoestima foi sendo, aos poucos, recuperada e ela já não precisava mais ter só uma companhia na escola uma menina bem mais velha e portadora de uma deficiência cognitiva, era como se fosse uma espécie de identificação. No próprio processo psicoterápico, M descobriu a sua vocação para as artes, desenho e pintura. Entrou numa escola de pintura e passou a desenvolver o seu estilo, seu traço, aquele que a diferenciava dos outros. Pode-se dizer que esta menina se revelou uma grande artista. Atualmente, está terminando o curso de Artes Plásticas e bastante envolvida com as disciplinas que tratam diretamente dos vários formatos de pintura e desenho.

O segundo caso foi o da paciente N, cuja principal queixa era o fato de perder grandes quantias de dinheiro seja do lanche, pra comprar algum livro ou fazer um pagamento. Apesar de ter chegado com apenas cinco anos de idade, com o decorrer da terapia, as “perdas” foram se tornando cada vez mais frequentes. Este é o caso típico da vítima que é agredida pelos colegas quando seu material passa a ser confiscado, o que se iniciou com a ausência de lápis, borracha, canetas, foi se agravando para o dinheiro do lanche e em quantias maiores. Os pais foram traba-

lhados e chamados diversas vezes na escola, até que chegamos todos a triste conclusão que não se tratava de “irresponsabilidade” ou falta de cuidado com o seu material. Levou-se um tempo até descobrirmos, pois ela simplesmente alegava: “eu não me lembro onde deixei”. Fora os apelidos de “baleia”, “gorda”... Como as crianças, às vezes, são tão cruéis! Mudou de sala algumas vezes e isso, com certeza, a fortaleceu mais. Hoje está com 14 anos e numa outra escola, descobrindo o gosto de ser jovem e poder ter mais amigos sem ser vista como a “gorda”.

O terceiro caso, eu diria que, se deu muito mais por uma questão de exposição da mãe na escola do que no próprio contexto escolar. A genitora fazia questão de contar todos os detalhes do falido casamento ao diretor, às professoras, às mães dos outros alunos, além de fazer visitas surpresas à filha na hora do recreio e da saída. Tais fatos começaram a ser motivo de chacota entre os colegas, todos sabiam o que acontecia na intimidade da família de L. Na verdade, a mãe a usava para atingir o ex-marido, sem se conscientizar por um longo período que a filha era a mais prejudicada. L fez psicoterapia dos 12 aos 18/19 anos mais ou menos, sempre muito estudiosa, passou um tempo em Londres estudando inglês e hoje já é formada em engenharia, muito querida por professores por ser muito estudiosa e ter destaque, o que foi alvo de muitos colegas de sala de aula, tida como “babona dos professores”.

Vale ressaltar que não foi meu intuito aprofundar nos casos clínicos, apenas, mencionar alguns que considero os mais emblemáticos para pensarmos como podemos trabalhar: escola e psicólogos.

Tecendo a conclusão

Não é difícil reconhecer a pressão que as nossas escolas vêm sofrendo, como se pudéssemos falar num grande assédio para poder administrar os conteúdos programáticos de seus currículos (ENEM e vestibulares). São muitas as exigências, é crescente o número de pais que desejam educar seus filhos para serem pessoas com grande poder aquisitivo e com estabilidade financeira.

E é neste contexto que surge a grande questão: “onde se encontra o afeto?” Discorrendo mais: “E o respeito pelo outro?” “E a capacidade de lidar com frustrações?” “E a importância com o outro?” Essas são questões pouco abordadas nas escolas de hoje, pois a corrida econômica no mercado de trabalho vem fazendo com que tais questões sejam esquecidas, colocadas bem aquém do seu devido merecimento. Tudo isso me preocupa bastante porque demonstra que pra nossa sociedade o que tem valor é o poder de consumo ou os títulos que posso adquirir ao longo da vida. Em consequência, há um grande número de currículos recheados de uma bela vida acadêmica, mas em contra partida uma sociedade formada por “burros emocionais”, sem capacidade para lidar com perdas, irritáveis com facilidade, impulsivos e pouco reflexivos. É importante não nos esquecermos de que o plano cognitivo é tão ou até mais importante do que as habilidades cognitivas. Faço uso do artigo muito bem escrito, que se chama: “Tempos de Analfabetismo Afetivo”.

Se realmente quisermos combater a violência em nossas escolas e o fenômeno **bullying**, que é nada mais que uma versão atualizada dessa violência, temos que começar a nos preocuparmos com o emocional dos nossos alunos, saber que não se trata, apenas, de um aluno que será um número a mais nas aprovações do ENEM, mas um ser humano portador de uma história, de uma personalidade, que vai muito além dos conteúdos de matemática, física ou química. Preocupemo-nos mais em compreendê-lo de uma forma integral, pois acredito que somente a partir de um olhar cuidadoso em relação ao desenvolvimento emocional é que poderemos vislumbrar uma escola melhor, que respeite a diversidade humana.



Lista de Referências

- RORIZ, João Pedro. **Bullying – Não quero ir pra escola!** São Paulo: Paulinas, 2013; p. 08 - 10.
- ENDERLE, Carmen. **Psicologia do Desenvolvimento - o processo evolutivo da criança** – 3ª edição – Porto Alegre: Artes Médicas, 1987; p. 99.
- TRINDADE, Jorge. **Manual de Psicologia Jurídica para operadores do Direito.** – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004; p. 25.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** – 2ª edição – Campinas, São Paulo: Versus Editora, 2005; p. 46 -47.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying – Mentres perigosas nas escolas.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010; p. 21.
- Ibid, p. 23, 24 e 25.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** – 2ª edição – Campinas, São Paulo: Versus Editora, 2005; p. 81.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying – Mentres perigosas nas escolas** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010; p. 37 – 46.
- Artigo da Revista Informativa Educacional – junho de 2012, ano: V, nº 19, escrito por CASTRO, Sebastião V.

Bibliografia

- CASTRO, Sebastião V. Tempos de Analfabetismo Afetivo In: **Revista Informativa Educacional.** Ano: V, nº 19, junho de 2012.
- CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying: Como combatê-lo?** – São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.
- ENDERLE, Carmen. **Psicologia do Desenvolvimento: O processo evolutivo da criança.** – 3ª edição – Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** – 2ª edição – Campinas, São Paulo: Versus Editora, 2005.
- MIDDELTON-MOZ, Jane e ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.** – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RORIZ, João Pedro. **Bullying – Não quero ir pra Escola!** – São Paulo: Paulinas, 2013.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Limites com Severa Doçura.** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying – Mentres perigosas nas escolas.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TRINDADE, Jorge. **Manual de Psicologia Jurídica para Operadores do Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.



A criança na pedagogia Waldorf

Marcelo César Salami, SALAMI MC*
Sidinei Farias, FARIAS S**

Resumo

Este artigo propõe-se investigar aspectos da primeira infância na pedagogia Waldorf, iniciada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Diversas referências bibliográficas e alguns documentos foram utilizados para o estudo em causa. A pesquisa justifica-se pela ascensão desta proposta de ensino no Brasil e demais continentes, além de estudos acadêmicos nesta linha educacional. Primeiramente, aponta-se o contexto de surgimento desta pedagogia na Alemanha e chegada ao Brasil. Além disso, evidencia-se a antroposofia, uma ciência espiritual que embasa toda concepção sócio-antropológica de ser humano na educação, vinculado ao enfoque dos períodos de desenvolvimento humano, denominados setênios. Ademais, aborda-se uma concepção peculiar de infância, de orientação antroposófica, frente aos desafios cibernéticos e sedentários da pós-modernidade que dificultam o amadurecimento saudável e sistêmico pueril. Por fim, acentuam-se determinados aspectos curriculares que caracterizam e configuram a educação infantil Waldorf. A pesquisa revelou que esta concepção educacional, devido a elevada abrangência curricular e busca incessante por uma educação mais salutar e global, torna-se um apoio à humanidade que ameaça o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: pedagogia Waldorf, infância, desenvolvimento.

1. Introdução

Este artigo provém do recorte de uma pesquisa acadêmica¹ com a contribuição do grupo de pesquisa em pedagogia Waldorf², agregado a algumas vivências em Centros de Educação Infantil Waldorf na cidade de Curitiba-PR, dentre eles, o Jardim de Infância³ Ghimell, entre os anos de 2009 e 2010. Além disso, esta pesquisa teceu-se na observação do documentário de um centro de educação infantil dinamarquês⁴, somado às bibliografias e sites consultados para o estudo em causa.

1 A pesquisa, tendo como tema "A Pedagogia Waldorf: Limites e Possibilidades no Século XXI", resulta de um trabalho de conclusão de curso na modalidade de monografia para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia, defendido em 2010 na Faculdade Padre João Bagozzi, Curitiba-PR.

2 O Grupo de Pesquisa que integro, denominado Pedagogia Waldorf, está sob liderança da professora Dr. Rosely Aparecida Romanelli da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) na cidade de Alto Araguaia-MT, certificado por esta mesma instituição junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

3 Cita-se o termo jardim de infância, conforme expressa a pedagogia Waldorf e autores de sua literatura, embora legalmente seja Centro de Educação Infantil.

4 O documentário anexo ao livro, citado nas referências deste artigo, "Jardim-de-Infância: Estruturando o Ritmo Diário Segundo as Necessidades da Criança Pequena", descreve o cotidiano no jardim-de-infância Waldorf "Nokken" em Copenhague, da educadora e pioneira na implantação do primeiro Jardim de Infância Waldorf na Dinamarca, Helle Heckmann. Heckmam, ministra cursos em vários países, dentre eles o Brasil e é representante mundial na International Steiner Organization.

* Especialista em Educação (2011), graduado em Pedagogia (2010), bacharelado em psicologia pela ** Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professor de Ensino Religioso (Anos Finais do Ensino Fundamental e Laboratório de Aprendizagem (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) na Rede La Salle. Integra o Grupo de Pesquisa Pedagogia Waldorf da Universidade Estadual do Mato Grosso. <http://lattes.cnpq.br/8713200246808153> fariaspedagogo@hotmail.com



A educação infantil, na pedagogia Waldorf, parte de uma compreensão sistêmica de ser humano e não exige ou cultiva precocemente o pensar intelectual no educando. Com isso, difere-se de tantas outras concepções educacionais e do sistema educacional brasileiro vigente, provocando preconceitos por ser um ensino alheio ao século XXI. Contudo, sua proposta educacional é referenciada pela Unesco e escolas seguidoras desta linha tem crescido significativamente entre os cinco continentes. Por isso, países asiáticos orientais como Japão, almejam vertiginosamente sua possível implantação com a colaboração permutável de especialistas internacionais de ensino, pois nesse país alfabetiza-se desde os três anos, valorizando-se muito o intelecto. Concomitante a isso, o aspecto curricular sistêmico que embasam esta corrente educativa, atende de maneira considerável as várias demandas e outros desafios da educação atual, dentre eles a efetuação dos temas transversais e a preservação de uma infância mais saudável, ou seja, naturalista e sem tantas interferências em face de e por parte do mundo cibernético e sedentário.

No entanto, a educação infantil vivencia o século XXI, o século da pós-modernidade, dominado pela globalização, mídias eletrônicas, a informatização e o consumismo exacerbado. Neste contexto, a sociedade também é contemplada pelo fenômeno da aceleração no sistema produtivo e na comunicação junto ao conhecimento em geral. Diante disso, a era digital e o sistema capitalista influenciam para que o ensino acompanhe as inovações tecnológicas e transforme-se em uma educação mais dinâmica, atendendo também ao apelo mercadológico. Logo, algumas escolas, privadas ou públicas, acolhem o educando como sendo um produto de sua empresa em que devem depositar os conhecimentos científicos, o mais rápido possível, inovar a cada instante sua didática de ensino e preparar especificamente o discente para o vestibular, alfabetização acelerada e a competição no mundo profissional.

Perante isso, o movimento das escolas Waldorf opta por uma educação que se contrapõe à aceleração do processo de aprendizagem no aprendiz, alfabetizando-o formalmente a partir dos sete anos de idade e orientando a utilização da informática após o ensino fundamental, além da sensatez no uso de outros meios eletrônicos. A essa altura, a pesquisa realizada parte do seguinte problema: Como a pedagogia Waldorf trabalha peculiarmente sua educação infantil em face do século XXI? Ou seja, qual sua compreensão de infância no contexto atual?

A relevância deste trabalho se pautou na expansão desse sistema de tal maneira que entre os anos de 2003 e 2010, o número de instituições no Brasil, sobretudo infantis, passou de quarenta para mais de oitenta e cinco escolas, e nos cinco continentes ultrapassam três mil e quinhentas instituições (GUERRA, 2006). Neste crescimento acentuado há também algumas escolas públicas que adotam parcialmente esta pedagogia, somado aos empreendedores projetos sociais em comunidades vulneráveis do país. Gradativamente, percebe-se ainda uma conquista desta linha educacional nos espaços acadêmicos, englobando-a em disciplinas de mestrado e doutorado das universidades estaduais e federais, além do surgimento de cursos específicos de pós-graduação desta expoente concepção pedagógica.

Enfim, o objetivo deste artigo é investigar a proposta de infância na pedagogia Waldorf. Por outro lado, caracterizar e discutir os aspectos cotidianos desta educação infantil perante a pós-modernidade. Por último, seguem as considerações finais e as referências.

2. A pedagogia de steiner: história e propagação

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), inúmeros países europeus foram derrotados e arrasados, dentre eles a Alemanha. Diante disso, a pedagogia Waldorf surge neste contexto de destruição como possível proposta de reerguimento social e humano da nação germânica. Assim, em 1919, com o assentimento do proprietário Emil Molt de uma fábrica de cigarros alemã, Rudolf Steiner⁵ desenvolve uma pedagogia humanista com metodologia, currículo e di-

⁵ Rudolf Steiner (1861-1925) nasceu em Kraljevec, na então Áustria, hoje Croácia. Consolidou seu pensamento na Alemanha, permeado pela teosofia (cosmovisão oriental sobre o ser humano), cristologia (conhecimento do cristianismo esotérico, goetheanismo (prefaciando os escritos de Goethe), além dos princípios da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade). Foi filósofo, escritor, artista, educador e iniciante da antroposofia, legando pertinentes contribuições nos campos da medicina, farmacologia, psicologia, agricultura biodinâmica, arquitetura orgânica e empresas. Ademais, contribuiu expressivamente na criação de conceitos e práticas pedagógicas voltadas a pedagogia terapêutica, social e Waldorf.

dática inovadora em Stuttgart, voltada para a arte de educar o ser humano holisticamente. A proposta começou para os filhos dos operários desta fábrica denominada *Waldorf/Astória*, (daí a denominação Waldorf) a pedido dos pais que nela trabalhavam, na qual Steiner proferira palestras referentes a questões sociais. Nasce, portanto, a primeira escola Waldorf contemplando doze docentes e duzentos e cinquenta e seis alunos; sendo estes de qualquer religião, etnia, capacidade e procedência (MARASCA, 2013). Em outras palavras, uma condição educacional mais inclusiva e revolucionária para época.

No Brasil, as escolas Waldorf aparecem através da imigração europeia alemã de antropósofos, mais precisamente em 1956, na cidade de São Paulo-SP, cria-se a Escola Rudolf Steiner. Posteriormente, surge a Escola Micael, nesta mesma cidade, ambas incorporando gradativamente a cultura do país. (RÖPKE *et al.*, 1998). Desse modo, propagaram-se outras pelos estados brasileiros. Atualmente, segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil (2010), existem cerca de setenta centros de educação infantil e vinte e cinco escolas, sendo quatro com ensino médio.

A conquista expansiva desta pedagogia, junto às demandas e necessidades, suscitou diversos cursos, congressos e seminários de formação continuada a nível nacional e internacional, junto à criação da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, entidade promotora de capacitações, inspeções e efetuação desta filosofia educacional.

Há também alguns cursos, na modalidade normal e em nível de pós-graduação na Universidade Santa Cecília-SP, Faculdade São Judas Tadeu-RS, Universidade Federal do Mato Grosso-MT, etc. A Universidade Federal do Paraná possui um acordo de cooperação científica com a Universidade Alanus, em Alfter, Bonn (Alemanha) oportunizando o intercâmbio de pesquisas na linha de Rudolf Steiner, mais precisamente no programa de mestrado e doutorado em educação.

A respeito de traduções, produção e publicações literárias, a então Editora João Barro e atual Editora Antroposófica tem sido pioneiras junto à Federação das Escolas Waldorf. Enfim, contribuindo significativamente para o acesso de livros e democratização do conhecimento antroposófico e steineriano em diferentes áreas.

2.1 Os setênios

A proposta educacional Waldorf é fundamentada numa concepção sócioantropológica da ciência espiritual denominada antroposofia,⁶ concebendo sistemicamente a pessoa como unidade físico-anímico-espiritual. Nessa unidade ocorrem os estágios de desenvolvimento do ser humano por períodos denominados setênios, ou seja, ciclos de aproximadamente sete anos.

O primeiro setênio abrange a idade de zero a sete anos e configura a fase do desenvolvimento motor, com a conquista do andar, falar e pensar. Geralmente, o aprendizado de maneira subjetiva ocorre pela imitação e o ato de brincar. Este ciclo setenial finaliza-se com a troca da dentição e início da escolarização formal, sendo um dos períodos mais importantes e decisivos para todo o desenvolvimento da pessoa humana. Nesse sentido, estudos evidenciam e confirma que "...nos primeiros anos de vida a criança constrói a base física (de saúde) e psíquica (sentimentos equilibrados, autoconfiança) e a base do seu futuro desenvolvimento intelectual para toda a vida (IGNÁCIO, 2000, p. 9).

O segundo setênio compõe a idade dos sete aos catorze anos, predominando o desenvolvimento emocional e emancipação corpórea junto à puberdade que provoca alterações do aspecto físico e emocional no gênero masculino e feminino. Do ponto de vista educacional, todo ensino deve ser permeado de senso estético e artístico. Ou seja, o professor deve ser capaz de trabalhar qualquer conceito, tema ou conteúdo impulsionado e mediado pela arte.

Posteriormente, aflora o terceiro setênio, iniciando-se aos catorze anos até a conquista da idade maior, aos vinte e um anos. Nesta fase ocorre a maturidade social junto ao intelecto, com o desenvolvimento pleno da consciência ao final deste setênio para o livre arbítrio (ABREU; SÂMARA, 1999). É o período em que a aprendizagem assume um cunho mais abstrato e concei-

⁶ Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana (Disponível em: < <http://www.sab.org.br/> >. Acesso em 12 nov. 2010).



tual, o que não quer dizer que a parte artística fique de lado. Afinal, a arte na pedagogia Waldorf perpassa toda a aprendizagem e é acentuada fortemente em todo o seu currículo. Após os vinte e um anos existem os outros setênios que se desenvolvem na vida humana até a terceira idade, que não investigaremos nesta pesquisa.

Enfim, a esta altura, eis a grande tarefa da educação, especialmente para a proposta pedagógica oriunda de Steiner em proporcionar meios educacionais eficazes, para que os três primeiros setênios desdobrem-se volitivamente e garantam um ser humano desenvolvido globalmente para a vida e livre.

3. A infância no século XXI

A infância é compreendida hoje como uma construção social, contextualizada no tempo, espaço e cultura, variando segundo o gênero e condições socioeconômicas, ou seja, não existe uma infância universal, pois há crianças diferentes com infâncias singulares. Seja como for, a infância, em geral, que predomina neste século, independente do meio social, é aquela que está inserida no mundo mais urbanizado, consumista e rodeada por novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse contexto estão os centros de educação infantil, representantes de uma escolarização cada vez mais precoce, estimuladora e compromissada em alfabetizar aceleradamente, em consonância com o uso de tablets, brinquedos eletrônicos, jogos competitivos, etc. Em suma, propagando uma educação que, devido à conjuntura atual, apressa o desenvolvimento da criança, limita sua capacidade de imaginação, fomenta competições desumanas e uma inércia motora somada à cultura sedentária dominante, violenta e voltada ao pragmatismo.

Nesta conjuntura desafiante transitam diversos estudos convergentes e divergentes sobre este tema, junto às novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, que se consagram aos problemas da infância, mas que, infelizmente, suas descobertas acabam sendo transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização (ARIÈS, 1981). Enfim, “nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância” (Ariès, 1981, p. 276) e a sociedade junto com a família e a escola não estão fornecendo os meios sadios e adequados aos pequenos, desrespeitando o tempo ideal para que a infância se desenvolva naturalmente e com qualidade em seu tempo e espaço.

3.1 Concepção infantil Waldorf

A pedagogia Waldorf desafia o século XXI no qual a “adultização” toma espaço cronológico mais cedo, além de um mercado que furta os princípios da puerícia, ferindo a dignidade íntegra do ser criança com a ideologia capitalista norteada para o exacerbado consumismo infantil nocivo. Em outras palavras, esta pedagogia comunga uma infância ao qual se respeitam as fases peculiares de seu desenvolvimento. Portanto, deixando-a desenrolar natural e livremente, sem as interferências externas, sobretudo cibernéticas.

Afora isso, outra questão discutida por essa proposta de ensino é a respeito dos brinquedos industrializados para o público infantil. Ou seja, defende-se que eles sejam de caráter simples e natural. Afinal, na concepção Waldorf, os menores não desejam encontrar objetos lúdicos prontos; eles lhes reduziriam as possibilidades por meio de uma pré-determinação de seu uso. Os brinquedos plásticos ou eletrônicos são símbolos de um mundo de mentira, instigante ao consumismo e desestimuladores da fantasia e criatividade infantil para que o faça sempre de uma nova forma. Além disso, a configuração do brinquedo industrial é fria e muito elaborada, dificultando interação, sensibilidade e imaginação, características típicas e salutares do universo pueril (SCHEVEN, 2006). Logo, brinquedos eletrônicos como os carrinhos em miniatura que veiculam automaticamente sem empurrá-los ou a boneca que chora e “ri” sozinha, ambos podem “roubar” forças criativas dos pequenos. Desse modo, a criança recebe as ações do brinquedo passivamente, pois o mesmo traz tudo pronto, elaborado e aprisiona o despertar lúdico de capacidades imaginárias.

Concomitante a isso, esta pedagogia também afronta e defende o processo formal de aquisição da escrita e da leitura, após os sete anos de idade. Considera-se que as forças vitais do corpo etérico⁷, ainda não amadurecidas durante o primeiro setênio, estão configurando o organismo, e por isso não devem ser impulsionadas precocemente para a memória (LANZ, 1979). Caso contrário, se houver um deslocamento excessivo das forças vitais para a memória, devido a uma alfabetização imediata e forçada, a criança poderá sofrer consequências patológicas e prejudiciais no decorrer de sua biografia humana.

Compreende-se, portanto, que a pedagogia Waldorf, mais precisamente a educação infantil, almeja uma infância saudável, propiciando meios favoráveis ao desenvolvimento desta fase. Além disso, argumenta que a capacidade de discernimento da criança, mais precisamente no primeiro setênio, ainda não está elaborada e muitos meios que lhe acomete poderão afetar nocivamente seu desenvolvimento. Dessa maneira, Steiner evidencia que

O que se diz à criança, o que se ensina à criança, não a impressiona. Mas como você realmente é, se você é bom e expressa esta bondade em seus gestos ou se você é bravo ou raivoso o expressa isso em seus gestos, em suma, tudo que você mesmo faz prossegue dentro da criança. Isto é essencial. A criança é, toda ela, um órgão sensorial, ela reage a todas impressões que são estimuladas nela por outras pessoas. Portanto é essencial que não se pense que a criança seja capaz de aprender (pela razão) o que é bom, o que é ruim... mas é essencial que se saiba que tudo o que é feito na proximidade da criança é transformado no organismo infantil em espírito, em alma e em corpo. A saúde da criança durante toda a vida vai depender de como nos portamos em sua proximidade. As tendências que a criança desenvolve dependem de como nos comportamos perto dela (STEINER apud ESCOLA RURAL DENDÊ DA SERRA, 2013)⁸.

As ideias deste mesmo autor confirmam que a criança até sete anos de idade é alguém inconsciente e assemelha-se a uma “esponjinha”, ou seja, absorve tudo pelo exemplo e estímulo. Gradualmente, adquire uma pré-consciência, todavia aprende e aspira o mundo na primeira infância pela imitação, seja em casa, na escola ou noutros locais. Logo, os pais, educadores, dentre outros, devem ser figuras referenciais, amáveis e dignas de serem imitadas, mostrando que o mundo é bom. A fala, gestos, caminhar, sentimentos, pensamentos, maneira de alimentar-se e toda cultura do seu contexto poderá influenciar de forma positiva ou negativa a vida da criança.

Importante salientar ainda que os aspectos cotidianos da Educação Infantil na pedagogia de Steiner, exemplificam e confirmam uma educação desde a primeira infância que é sistêmica e salutar. Ampliando e contribuindo assim, às propostas e objetivos do Referencial Curricular Nacional e outras diretrizes em vigor.

4. Aspectos da educação infantil

O jardim de infância Waldorf deve configurar-se como uma família (LANZ, 1979), casa arquitetada organicamente, simples, aconchegante e sensata em elementos visuais artificiais. O mesmo deve estar sob a coordenação de duas ou mais educadoras, incluindo a figura masculina também. Nesse espaço familiar que foge das estruturações físicas e educacionais vigentes, as crianças possuem idades diversificadas e convivem juntas, semelhante às famílias mais tradicionais com os irmãos de diferentes idades. Aliás, os educandos maiores podem colaborar

⁷ Denominação steineriana para um dos quatro processos corporais quadrimembrados (físico, etérico, astral e/ou anímico e espírito) da entidade humana que amadurecem e nascem no decurso da existência humana nos primeiros vinte e um anos de vida. O corpo etérico, antroposoficamente falando, é a energia vital responsável pela formação dos órgãos e funcionamento vital de todo o conjunto de sistema do organismo, sobretudo no primeiro setênio.

⁸ Disponível em: <http://www.dendeserra.org.br>. Acesso em 13 nov. de 2013.



no cuidado dos menores. Por exemplo, calçar as meias e vestir a blusa nos pequenos, levar no carrinho o bebê para o passeio no bosque, empurrar o balanço, dar-se as mãos para correr ou caminhar até o piquenique, etc (HECKMANN, 2008). Enfim, partilhando responsabilidade, afeto, ternura e conquista recíproca de socialização fraterna.

Geograficamente, o local externo e também interno deve ser grande, espaçoso e com amplas salas, contemplando brinquedos simples, naturais e pouco detalhados. Por exemplo, tocos de madeira, carros de boneca, carrinhos e casinhas feitos de madeira; panos de seda e algodões coloridos, sementes, bichos e bonecas simples recheadas de algodão cru ou lã natural, bolas de meias bordadas, além de outros brinquedos deste mesmo tecido, ou também de madeiras aromáticas. Num dos cantos da sala deve estar ilustrado e montado artesanalmente o “cantinho da época”, articulado com a festa sazonal que a turma vivencia naquela temporada. A área externa deve conter um amplo espaço permeado de pequenos “obstáculos”, morros, lama, árvores, pedras, gramado, gangorras, areia, água, alguns bichos, jardim com flores, horta, etc (LANZ, 1979).

Geralmente, nos dias da semana, as primeiras horas são divididas por períodos e assim que as crianças chegam de casa, cada uma é recebida na porta de entrada e cumprimentada pela jardineira ao estender a mão, seguido da roda de bom dia. Depois, partem para a atividade autônoma do desenho, utilizando giz de cera de abelha ou esporadicamente a pintura em aquarela, no intuito de expressar livremente seus sentimentos. Outras vezes ocorre a modelagem na argila ou em cera de abelha, e também algum trabalho manual simples. A intenção é estimular gradativamente a coordenação motora, exercitar paciência, concentração e o desenvolvimento de um pensamento flexível.

Periodicamente, contemplam-se também atividades com pequenos deveres distribuídos entre as crianças, semelhantes aos lares mais tradicionais. Isto é, regar flores e folhagens, organizar a sala, guardando os brinquedos, cortar legumes, frutas e outros ingredientes para o preparo do lanche. Outras vezes, participando no preparo do pão, biscoito, bolo de aniversário do colega, bolachas para celebrações festivas da família na escola, etc. Naturalmente, tudo isso sem constrangimento, ritmando a criança e fomentando habilidades sociais de convivência e partilha. Semanalmente, conforme cronograma, cada uma leva algum ingrediente para compartilhar. Os alimentos são biodinâmicos, isentos de agrotóxicos, nutritivos, saudáveis e não industrializados (HECKMANN, 2008). O lanche é servido com todos reunidos em volta da mesa em profunda reverência e veneração. Todos proclamam uma pequena estrofe de um poema espiritual:

Terra que estes frutos deu
Sol que os amadureceu
Nobre Sol
Nobre Terra
Jamais te esqueceremos (TREVISAN, 2006, p.24)⁹.

Enfim, agradecendo as bondades da natureza e os frutos colhidos da mãe terra, somado ao nobre trabalho humano. Desse modo, percebe-se que há uma espiritualidade motivada, sem doutrinações, por gestos afetuosos e enaltecidos ao meio ambiente (TREVISAN, 2006).

Cotidianamente após o lanche, cada criança prepara-se para ir brincar fora, ao ar livre, no pátio arborizado, em contato com a natureza, através do correr, pular, balançar, rolar, trepar, deitar, subir, se esconder... Assim, há um equilíbrio de brincadeiras dentro e fora da sala, criando ritmo e respiração, ou seja, momentos de contração e expansão. Quesitos essenciais para aquisição de saúde física e emocional no desenvolvimento humano. (LANZ, 1979).

Após o brincar, chega a hora da roda rítmica, com as canções, os versos e os gestos, paralelos às épocas (blocos) articuladoras das festas sazonais que se celebram. E assim, as crianças aprendem e vivem aquela época, despertando o vínculo humano para o cosmos. São exem-

⁹ Em consonância a licença poética, esta estrofe é composta por cinco versos e obedeceu a citação na modalidade direta, excedendo a três linhas pelo número de versos apresentados.

plos de algumas destas: A época de Páscoa, no outono, São João no inverno, *Micael* na primavera e Natal no verão (RÖPKE *et al.*, 1998). No dia que algum educando aniversaria, ocorre uma adaptação de toda rotina do jardim para uma cerimônia solene e jubilosa, somada de versos e canções ao festejado.

Importante salientar ainda sobre as comemorações sazonais de que elas devem contemplar a presença pertinente da família na escola, associado às visitas domiciliares dos educadores aos educandos, geradoras de vínculos mútuos e significativos dos pais ante a instituição.

Seja como for, a finalização do turno pela manhã no centro acontece da seguinte maneira: as crianças sentam-se em círculos e preparam-se para ouvirem a “contação” de história. Elas acolhem suavemente o toque sereno e delicado de um instrumento musical denominado kântele ¹⁰, fomentando musicalmente silêncio e concentração para escuta. Geralmente a história é um conto de fadas, estimulando o universo fantasioso infantil, além de servir como alimento anímico.

Confirma-se, portanto, que no cotidiano do jardim de infância Waldorf não há um ensino formal e enciclopédico. Tudo deve ser “tranquilo”, valorizando o brincar e garantindo integralmente o desenvolvimento saudável, do ponto de vista físico, anímico e espiritual.

5. Considerações finais

O século XXI vivencia crises em vários âmbitos que comprometem desarmonicamente o ser humano na sua identidade e desenvolvimento, ou seja, desde o seu nascimento até a morte. Hoje, parte da infância está ameaçada num período que as transformações mundiais afetam diretamente o seu meio. Na época atual, os pais ou responsáveis convivem menos com seus filhos, unido à emancipação da mulher no mundo do trabalho, além das desestruturas familiares mais frequentes. A esta altura, ocorre também o fenômeno das terceirizações na sociedade, principalmente familiares, onde a criança está desassistida e delegada toda a sua educação para a escola, junto a superexposição aos meios de comunicação e as novas mídias que adultizam e “ocupam” seu universo. Além disso, há o consumismo frenético e o *cyberbullying*, anexo à depressão pueril que vem aumentando. Afora isso, o espaço infantil está contemplado por uma inércia, ou seja, os condomínios residenciais e todo processo de urbanização limitam-no. Em outras palavras, o direito de brincar de forma livre e expansiva, o ter um espaço para experimentar suas curiosidades e relacionar-se saudavelmente, com colegas e amigos, está desaparecendo.

Em face dos inúmeros desafios contemporâneos que esta pesquisa faz refletir e provoca, conclui-se que a educação Waldorf é uma proposta não alheia às necessidades educacionais vigentes, sobretudo, para os menores. Ao contrário, sua concepção embora tão diferenciada e desafiante, torna-se um apoio oportuno nesse processo de mudança global que devasta a essência do ser criança. Os jardins de infância ou centros de educação infantil, embasados na pedagogia de Rudolf Steiner, almejam vivenciar e resgatar no seu espaço, o clássico e pedagógico ambiente familiar esquecido na atualidade. Além do mais, fomentar as tradicionais brincadeiras, criativas, expansivas, socializadoras e naturais, somado da interação com brinquedos simples que promovem capacidade maior de imaginação e fantasia. Ademais, toda a sua estrutura somada ao currículo, ambos bastante abrangentes, demonstram estar além das propostas curriculares exigidas no país. Assim, compartilhando uma infância qualitativa e salutar, de acordo com a necessidade e idade. Afinal, esta fase é uma das mais importantes para a vida, pois é o período que se aprende a falar, a andar e a socializar-se com as pessoas e o mundo. Naturalmente, é este estágio que garantirá em grande parte um futuro mais próspero e otimista para a humanidade, desde que a escola e a sociedade como um todo estejam sensibilizadas e conscientes para potencializar sistemicamente tal estágio na criança.

Este artigo faz perceber que no sistema educacional brasileiro, ainda predomina um

¹⁰ O kântele é um instrumento de cordas da família das liras, originário da Finlândia e revalorizado por Steiner. Afinado na escala pentatônica (ré mi sol lá si ré mi), tal instrumento possui uma sonoridade terapêutica que atua diretamente no sistema rítmico-respiratório, ou seja, na região do sentir, característico do corpo anímico ou astral em processo de desenvolvimento na criança. Como quer que seja, favorecendo equilíbrio, concentração e atenção, requisitos necessários para o momento da alfabetização formal por vir.



enfoque maior às competências intelectuais, junto ao direcionamento acelerado da criança ao mundo adulto, sonhando, assim, uma filosofia pedagógica mais serena e holística. Diante disso, a educação infantil Waldorf desafia o imediatismo, o cartesianismo e a globalização do século XXI, propondo vivências sem pressa e competição, valorizando a cultura oral, as artes e contemplando uma educação mais humana. Em suma, contrariando uma educação mercadológica desumana, sinalizada pelo neoliberalismo que ideologicamente invade os sistemas de ensino.

A realização deste trabalho possibilita outros percursos para ampliação desta pesquisa abordada. Por exemplo, que convergências há no currículo dos jardins de infância Waldorf ante a escola italiana *ReggioEmilia* que é referência internacional em educação infantil? Outro pertinente estudo é tecer uma análise da pedagogia Waldorf com a metodologia Emili Pikler, ambas com propostas de desenvolvimento global, discutindo antropologicamente e socialmente a concepção de ser criança. Enfim, são indagações e possíveis propostas para pesquisas de maior aprofundamento com tributos à educação básica junto à humanidade.

Referências

ABREU, I. A. de A.; SÂMARA, T. A. **Caminho para um Ensino mais Humano: Apontamentos sobre a Pedagogia e as Escolas Waldorf**. Belo Horizonte: Líthera Maciel, 1999.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. - Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ESCOLA RURAL DENDÊ DA SERRA. Disponível em: <<http://www.dendeserra.org.br>>. Acesso em 13 nov. 2013.

GUERRA, M. M. **A Pedagogia Waldorf: 50 Anos no Brasil**. São Paulo: Escola Rudolf Steiner, 2006.

IGNÁCIO, R. K. **Criança Querida: O Dia-a-Dia das Creches e Jardim-de-Infância**. São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, 2000.

HECKMANN, H. **Jardim-de-Infância: Estruturando o Ritmo Diário Segundo as Necessidades da Criança Pequena**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2008.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um Ensino mais Humano**. São Paulo: Summus, 1979.

MARASCA, E. **Saúde se Aprende, Educação é que Cura: Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese**. 2ªed. - São Paulo: Antroposófica, 2013.

RÖPKE, M.C.; POLLKLAESNER, E.; CAMPOSCERRI, E. R. de; SATO, K.; FILHO, J. F.; MIZOGUCHI, S. M. **Proposta Educacional das Escolas Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1998.

SCHEVEN, K. E. **Minha Querida Boneca: Uma Orientação para Pais, Professores e Educadores Segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2006.

STEINER, R. **A Educação da Criança: Segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1907.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. Disponível em:<<http://sab.org.br/>>. Acesso em: 13 de nov. 2013.

Educação para a formação integral do sujeito: Contributos do modelo de educação católica

Lucimar Almeida Dantas*
Maria Sileide Moreira**
Aloimar José da Silva***
Danilo Alves da Silva****

Resumo

Neste paper, discutimos os possíveis contributos que a proposta de educação católica apresentada no Instrumentum laboris Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova pode oferecer à educação de modo geral, pela sua abordagem de formação integral da pessoa. Para isso, procedemos à análise de teorias sobre o paradigma da Pós-Modernidade, nos campos sociológico e educativo e estabelecemos uma ligação entre os pressupostos destas e o que propõe o Instrumentum laboris, no intuito de identificar pontos convergentes. Consideramos que a proposta presente no documento orientador da educação católica pode contribuir para a superação de alguns eixos fundamentais da Modernidade e para o cultivo da utopia necessária aos tempos atuais.

Palavras-chave: Educação, pós-Modernidade, formação Integral.

Abstract

In this paper we discuss the possible contributs from catholic education proposal presented in Instrumentum laboris Educating Today and Tomorrow: a renewing passion can offer to education, for its comprehensive person-centered approach. For this, we proceed to the analysis of Post-Modernity paradigm theories, in sociological and educational fields and we have established a link between these assumptions and the Instrumentum laboris, in order to identify convergent points. We consider that proposal in the guidance catholic document can help overcome some main pillars of Modernity and can offer support to required utopia in current times.

Keywords: Education, post-Modernity, comprehensive approach.

*Doutora em Educação. Instituto João XXIII. ANEC-PB

**Mestre em Ciências da Educação. Colégio Santa Doroteia. ANEC-PB

***Mestrando em Gestão das Organizações Aprendentes. Colégio Marista PioX. ANEC-PB

****Graduado em História. Colégio Marista Pio X. ANEC-PB



Introdução

A significação que atribuímos aos diversos conceitos, valores e conhecimentos é decorrente da cultura de que somos parte, assim como dos fatores histórico e social. Enquanto sujeitos da cultura, estamos em um constante movimento de enriquecimento, reinvenção e descobertas. Como seres viventes em um tempo demarcado, estamos igualmente inseridos nas necessidades e nas especificidades históricas de uma época, que é sempre produto do passado e anúncio do futuro, construído no presente, a partir de perguntas atuais. Como seres sociais, a nossa interpretação do mundo, o valor que atribuímos aos diferentes aspectos e processos decorre, em grande parte, do lugar onde exercemos a nossa cidadania, a nossa marca enquanto sujeitos.

Como sujeitos culturais, históricos e sociais, o conhecimento que produzimos, os conceitos que construímos e as necessidades epistemológicas se vão alterando no decorrer do tempo, trazendo à superfície novas exigências, ao passo que revelam fragilidades no que já existe. É esse movimento constante que faz progredir o saber, enriquecer culturalmente as sociedades e avançar no autoconhecimento subjetivo.

É assumindo esta posição de aprendentes em constante processo que discutimos neste paper o atual panorama da educação, no âmbito do momento de mudanças e novas exigências vivenciadas em todas as áreas sociais e em todos os campos do saber, denominado paradigma da Pós-Modernidade (POURTOIS & DESMET, 1999), Conhecimento Prudente para uma Vida Decente (SANTOS, 1997, 2000, 2006, 2013) ou qualquer outra denominação que possa receber.

O nosso objetivo é convidar à reflexão sobre o momento vivenciado, especialmente na educação, fazendo uma análise do atual paradigma e do *instrumentum laboris* Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova (CEC, 2014), destacando possíveis contributos que a educação católica possa oferecer a uma educação para a formação integral do sujeito – conceito tão caro às atuais exigências de formação complexa.

Em torno de um novo paradigma

O conceito de paradigma tem em Kuhn (1962) uma das mais atuais definições, considerado como uma metateoria, um abrangente modelo explicativo capaz de oferecer respostas a todo tipo de questões por um tempo determinado. Quando o paradigma já não responde às questões propostas, é posto em xeque e inicia-se então um tempo de crise. Uma vez desencadeada a crise, entra-se em um período chamado de ciência extraordinária, em que vários paradigmas competem entre si, na busca por um modelo que substitua o anterior. Quando um dos paradigmas concorrentes apresenta-se como o mais completo, no sentido de oferecer os fundamentos explicativos para os problemas da sua época, volta-se novamente à ciência normal e à sequência de todo o ciclo. O enfoque de Kuhn (1962) é obviamente histórico, mas também sociológico, relacionando o conhecimento científico às características próprias de uma época e de uma sociedade.

É nestes termos que vivemos, a partir de meados do século XX, uma crise do paradigma da Modernidade e o conseqüente surgimento de novos modelos.

Santos (1997, 2000) chama a este Paradigma de um Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. Segundo o autor, o novo paradigma surge das cinzas do passado da Modernidade, das partes que não foram de todo sufocadas pelo modelo da dominação técnico-racional. A mudança paradigmática é simultaneamente epistemológica e societal.

Epistemológica porque critica a produção do saber com base no modelo cartesiano-newtoniano e aponta o conhecimento-emancipação como o caminho capaz de conduzir os sujeitos a um novo estado de conhecimento, que considere os saberes produzidos à margem do mecanismo da ciência moderna. O senso comum é, pois, entendido como estado de saber e não de ignorância. Societal porque transita de uma sociedade patriarcal, da produção capitalista, do consumo individualista e mercadorizado, das identidades-fortaleza, de uma democracia autoritária e de um desenvolvimento global excludente para formas alternativas de sociedade, as quais ainda não estão bem definidas, mas que tenderão a caminhar para o fortalecimento dos

princípios da comunidade e da solidariedade.

A menção a um conhecimento prudente destaca a necessidade de atenção às capacidades de agir e prever, não consideradas pela ciência moderna e que levaram o Planeta à situação de risco em que se encontra atualmente, pela exploração abusiva dos recursos naturais, assim como às situações de risco para a humanidade, criadas pelo avanço científico-tecnológico.

Ao mesmo tempo, o conhecimento é para uma vida decente. O paradigma emergente é discutido por Santos (2000) a partir de quatro teses: 1. todo o conhecimento científico-natural é científico-social, 2. todo conhecimento é local e total, 3. todo conhecimento é auto-conhecimento e 4. todo conhecimento visa constituir-se em senso comum.

A primeira tese apresentada pelo autor rompe com a visão clássica fundamental da ciência moderna de distinção entre sujeito e objeto, entre mente e corpo, entre as ciências naturais e sociais. Foi esta distinção que fundamentou a exploração desmedida dos recursos naturais, das diversas formas de exploração de grupos sociais, assim como da marginalização de nações subdesenvolvidas. No âmbito educacional, a distinção sujeito-objeto alicerçou a concepção mecanicista de transmissão de conteúdo, a relação verticalizada professor-aluno, o distanciamento entre o aprender e o prazer. No paradigma emergente, todo conhecimento científico é considerado conhecimento social, o que coloca o sujeito autor no centro do processo epistemológico – um sujeito inteiro, complexo, formado igualmente por corpo-mente com todas as suas especificidades. Assim, apenas a fusão das ciências naturais e sociais seria capaz de alicerçar essa nova epistemologia.

A segunda tese é talvez a que mais estreitamente se relacione à educação escolar e aos sinais de mudanças a que já assistimos. A ciência moderna, ao fazer progredir o conhecimento, o fez pela especialização e compartimentalização, o que fez do cientista um “douto ignorante” (SANTOS, 2008) e que fundamenta a organização do conhecimento escolar em disciplinas, com seus diferentes valores, conforme se tratem de ciências naturais ou sociais. Logo, tomar o conhecimento como local e total a um só tempo é quebrar as barreiras postas pela disciplinarização do saber que ainda hoje estrutura a organização curricular de tantas escolas. No paradigma emergente, o conhecimento toma a dimensão da totalidade universal, constituído em torno de temas locais relevantes para grupos sociais em um dado momento. Da noção de disciplina, passa-se à de interdisciplinaridade, de multidisciplinaridade, num movimento integrador que, embora assuma o conhecimento como total não é totalitário nem determinístico. Esse conhecimento é constituído a partir de uma pluralidade metodológica, uma vez que “é um conhecimento sobre as condições de possibilidade [...] da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 1997, p. 48).

Considerado o conhecimento como científico-social, local e total, a terceira tese postula que todo conhecimento é autoconhecimento. Para além de um pressuposto epistemológico, esta defesa tem por base os estudos da física quântica, que apontam para a indissociabilidade entre sujeito e objeto, para o entendimento do objeto como uma continuação do sujeito e da presença de elementos comuns em tudo o que há no universo. Com isso questiona-se o caráter puramente exterior, imparcial do conhecimento científico dominante, uma vez que a própria ciência moderna revela-se como autobiográfica e autorrefenciável. No paradigma emergente, assumir o conhecimento como autoconhecimento é compreender que o se produz tem em si traços de quem o produziu e que todo saber é a expressão mais fiel do seu autor, que é sujeito histórico e social. Trata-se de um conhecimento compreensivo e íntimo, que oriente para a contemplação do mundo mais que para o controle do mundo. Um conhecimento prudente “perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida, por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência” (SANTOS, 1997, p. 54).

A quarta tese traz o aprofundamento das três primeiras, ao propor que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Uma vez ressubjetivado, o conhecimento científico propõe-se a ensinar a viver, traduzido em saber prático. O paradigma emergente assume



que nenhuma forma de conhecimento é por si só racional; somente a configuração de todas elas. Assim, procura dialogar com as diversas formas de saber, especialmente o saber prático, que a ciência moderna chamou de senso comum. Não se trata de um regresso a um conhecimento mistificado e mistificador, mas de um diálogo entre a dimensão utópica, prática e pragmática do senso comum com o conhecimento científico para dar origem a novas racionalidades mais amplas e integradoras.

A educação na pós-modernidade

A mudança paradigmática advinda da revolução científica que vivenciamos traz sérias implicações para o campo educacional, assim como para todos os aspectos da vida humana social. Isso porque abala as estruturas até pouco consideradas sólidas e eficazes, que garantiam o sucesso escolar e o sucesso profissional dos estudantes. Os meios de conhecer são outros; o próprio conhecimento está em xeque; a significação de sujeito, de escola, de aprender, de aluno, de professor, dos processos de gestão, de mercado e de sociedade está em transformação e já não há um referencial a ser seguido. O que temos é um mundo em mudanças constantes, marcado por incertezas advindas da própria mudança. Nesse contexto, urge à educação uma visão ampla do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade (MORIN, 2007), considerando as diferentes dimensões que compõem o ser humano – sujeito autor desse processo.

Para Pourtois e Desmet (1999), a educação pós-moderna tem por objetivo atender às necessidades de um contexto social caracterizado por antagonismos: de um lado, múltiplos transtornos, crises e rupturas e de outro a busca pela excelência, pela qualidade total cada vez mais necessária. Sua meta é formar sujeitos com identidade sólida, que se definam autônomos, responsáveis, com capacidade de engajamento, que respeitem compromissos, que sejam inventivos, com auto-imagem positiva e preparados para assumir seu lugar na sociedade. Nas palavras de Charlot (1995, p. 100) a educação tem por finalidade última a “busca das formas da liberdade, igualdade, solidariedade, dignidade, bem-estar na sociedade moderna pós-industrial”.

Uma educação para atingir tais objetivos não se pode assentar mais nos ideais puramente racionais e positivistas advindos da ciência moderna, cujas marcas essenciais foram a disciplinarização do saber, a renúncia à noção de sujeito pela valorização da noção do grupo e o isolamento do conhecimento da vida concreta.

Destaque-se que uma mudança a este nível só pode começar por uma reconstrução do pensamento, o que implica necessariamente o reconhecimento da situação de crise e a busca por reconfiguração das concepções dos que estão diretamente ligados ao ato educativo nos âmbitos acadêmico, social e escolar. Como atemporalmente teorizou Vygotsky (1999) a nossa mente é o resultado dos processos de interação social em constante alteração. Logo, o que entendemos por real é apenas uma construção temporária, proporcionada pela linguagem, localizada histórico-socialmente, que nos permite direcionar as nossas ações e dar-lhes sentido. Nesta ideia reside a beleza da construção contínua do conhecimento e da capacidade criadora humana de resignificar o mundo à sua volta. Reside também o fundamento teórico para o conceito de utopia.

Contraopondo-se à disciplinarização do saber, propõe-se o trabalho transdisciplinar (MORIN, 2007), entendido como esquemas cognitivos, redes complexas que operam o conhecimento entre as disciplinas, numa espécie de ecologização, ou seja, de contextualização das condições sociais, culturais, físicas e biológicas.

À transdisciplinaridade subjaz a ideia da totalidade complexa, da ligação interdependente entre o todo e as partes, sendo estas, a um só tempo, construídas e constitutivas daquele. Convém lembrar que esta busca pela integração entre partes opostas fundamenta-se em estudos advindos de diversos campos do saber, que mostram a profunda ligação entre tudo o que há no universo, do nível físico, biológico ao social e cognitivo.

Hoje, no mundo físico, se aceita claramente a noção de um jogo dialógico entre a ordem e

o caos, exemplificado pela teoria do caos e o efeito borboleta de Lorenz. Sobre a origem da vida, se aceita igualmente que, embora esta tenha surgido de moléculas ou de macromoléculas, elas não contém isoladamente nenhuma das propriedades vitais como a reprodução, o movimento ou a autorreprodução. As propriedades vivas só emergem devido a uma auto-organização complexa (MORIN, 1977). Também do campo da Física e da macrofísica vem a observação de um profundo paradoxo, confirmado por Einstein: o de que feixes de luz podem comportar-se de modo contraditório, segundo o experimento, como onda ou como corpúsculo.

Ao nível social, questiona-se a distinção entre indivíduo e espécie: ao vermos um indivíduo não vemos a espécie; no entanto, se nos afastamos no tempo, vemos apenas as espécies, sem indivíduos, o que leva sociólogos a questionar a noção de indivíduo em detrimento da noção de sociedade, enquanto alguns psicólogos não vêem sociedade e sim indivíduos, uma vez que estes formam o conjunto social.

Ao nível cognitivo, os estudos de Piaget (1936) são um exemplo da íntima relação biológica, física e social que sustenta o processo de construção do conhecimento ao nível individual, com seus conceitos de assimilação e acomodação. Mais recentemente, e já como indício da integração dos saberes proposta pela novo paradigma, temos um conjunto de teorias denominado emergentismo. Usado em várias áreas do saber como as redes neuronais, a economia global e a estrutura da internet (Holland, 1999) ou a aquisição do conhecimento através da linguagem (MacWhinney, 1999), a teoria postula que um processo emergente resulta da interação entre partes de um sistema com o meio, não se podendo reduzir o resultado às propriedades que o compõem.

Seguindo-se esta visão, a Unesco aponta em suas seis perspectivas para a educação no século XXI a ligação entre educação, cultura, cidadania, coesão social, trabalho e emprego, desenvolvimento, pesquisa e ciência. Um dos pilares da educação pós-moderna, proposto por Pourtois e Desmet (1999) é a integração de saberes, ou seja, o estabelecimento de ligações entre os conhecimentos produzidos nas diversas áreas, entre correntes de pensamento, entre pedagogias, entre teorias, mesmo as mais opostas, o que proporciona uma visão mais ampla do conhecimento e por isso mais crítica e significativa, no sentido em que já propunha Ausubel (1963). Para isso, os autores apresentam o paradigma das doze necessidades, envolvendo as dimensões afetiva, cognitiva, social e ideológica, cada uma com as suas respectivas necessidades e pedagogias equivalentes.

No atual contexto das aprendizagens escolares, emerge a constatação de que a função clássica da educação escolar não está atendendo à complexidade dos problemas da vida, ou seja, não vem promovendo a formação do aluno para atuar como cidadão na construção da realidade social. Contudo, não fazemos referência apenas às questões tecnológicas e ecológicas; incluímos também os dilemas morais, aos quais a escola não pode permanecer indiferente, sob o risco de não formar sujeitos conscientes e críticos da sociedade. Como Morin (2000), acreditamos que a compreensão dos limites do conhecimento foi a maior contribuição que o século XX nos deu: “É o indivíduo que sente no dia-a-dia a incerteza do sentido da vida” (MORIN, 2000, p. 55). Ele assinala as duas grandes incertezas que marcam a condição humana: a cognitiva e a histórica.

A incerteza do conhecimento está submetida a três princípios: o cerebral – o conhecimento como tradução e construção; o físico – conhecimento dos fatos; e o epistemológico – decorrente da crise dos fundamentos da certeza. Morin (2000) afirma ainda que o conhecimento e o pensamento ocorrem no diálogo com a incerteza e que ao educador é indispensável ter clareza sobre o sentido de sua missão. Assim, quanto maior o grau ou a quantidade de incerteza, o tipo ou a natureza da inovação, as atividades educativas exigirão mais teorização e pesquisa e, portanto, atividade reflexiva.

Morin (2013, p. 198) aponta “a prática reflexiva como um modo de pensar o pensamento que implica, igualmente, pensar nas condições históricas, culturais e sociais da própria existência”.

A cultura reflexiva na educação advém da teoria da indagação, de John Dewey, o filósofo e psicólogo que incentivou, de forma categórica, o pensamento pedagógico contemporâneo.



Seu enfoque à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo assim, às vezes, chamada de fazendo e aprendendo. Para Dewey a experiência concreta da vida surge sempre quando nos deparamos com problemas. Segundo o autor, diante de alguns problemas, o ato de pensar deve ancorar-se nos seguintes pontos: uma necessidade sentida – o problema; análise da dificuldade - as alternativas de solução do problema; a experimentação de várias soluções - a ação como prova final para a solução proposta.

Na compreensão de Dewey, o processo de reflexão parte do enfrentamento de dificuldades de difícil superação, levando à instabilidade, que conduz o indivíduo a analisar as experiências anteriores.

Por essas razões, a educação torna-se cada vez mais complexa; o mesmo acontecendo com a profissão docente. Exige-se que o profissional da educação abandone a concepção de mero transmissor do conhecimento acadêmico – que nos dias atuais é obsoleta – e se posicione como agente de interação na construção da aprendizagem.

No mundo contemporâneo, em que as mudanças ocorrem continuamente e as informações são veiculadas de modo muito veloz, a formação continuada é uma necessidade em qualquer área de atividade profissional. Para os professores isso não é diferente; e dessa formação continuada depende a qualidade do seu trabalho e da educação escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 97) chama nossa atenção para o fato de que:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável a um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? A palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores.

As mudanças que a sociedade impõe à vida profissional do professor são semelhantes àquelas apresentadas por Nóvoa (1999). Isso ocorre, por um lado, porque a sociedade está em constante mudança e, por outro, porque o professor não foi preparado para atuar em ambientes em constante mudança.

As transformações de vida e de comportamento social exigem da escola mudança de conteúdos, diversidade nas fontes de informações e, sobretudo, reformulação no papel do professor - que passa a ser um facilitador das aprendizagens dos alunos e abre espaço para que eles sejam autores da sua aprendizagem. Essas mudanças de conteúdo, de metodologia e de postura do professor e da escola são necessárias e precisam ser efetivas.

A proposta de educação católica

Em 2014, a Igreja Católica lança um documento orientador para as suas escolas com as diretrizes gerais para a educação (CEC, 2014). O texto fundamenta-se em textos anteriores da Igreja, mas lança um olhar para o atual contexto sócio-histórico-cultural, para a situação presente da educação e para os desafios futuros, considerando a formação integral do ser como grande proposta de trabalho.

Numa abordagem inicial sobre o campo escolar, os autores defendem a ideia de que a escola e a universidade católica são lugares de educação vinculados estritamente à vida, ao desenvolvimento cultural, à formação profissional e ao empenho pelo bem. A proposta tem base o patrimônio espiritual cristão, em diálogo constante com o patrimônio cultural e científico. A aprendizagem é o resultado de uma constante integração entre o pensamento, pesquisa e vida.

Para concretizar essa proposta de educação do ser na sua integralidade, destacam-se alguns pontos importantes, como a criação de um contexto educativo, a introdução à investigação, a abordagem do ensino como instrumento de educação, a necessidade de considerar ao mesmo tempo a centralidade e a diversidade da pessoa que aprende, o pluralismo das instituições educativas e a formação dos professores.

Ao analisar o contexto educativo, o documento considera que a aprendizagem acontece, antes de tudo, com o ambiente em que se vive, com o tipo de relações que se estabelece no universo escolar, com o modo como as relações humanas aí se dão. Este princípio é similar ao que propõem as teorias cognitivistas e socio-interacionistas de aprendizagem. Na discussão do contexto educativo, mesmo considerada a sua pluralidade, apontam-se o respeito à unicidade e à dignidade da pessoa e, portanto, ao seu ritmo e modo de aprender, aos seus saberes e sua cultura, o que contrasta com a ideia de educação como instrução de massa, que reduz as pessoas a números, num processo de apagamento do sujeito, tal como enfatizado pelo paradigma da Modernidade. Para além do respeito à unicidade, considera-se necessária uma igual atenção aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, profissionais, éticos e espirituais, o que reforça o caráter de integralidade do processo educativo.

A introdução à investigação é outra necessidade destacada pelo documento. Neste sentido, a escola e a universidade são apontadas como lugares de promoção da pesquisa científica, “como empenho rigoroso em relação à verdade, com a consciência dos limites do conhecimento humano, mas também com uma grande abertura da mente e do coração” (CEC, 2014, p. 20). O conhecimento científico e a investigação são assim considerados como essenciais no avanço do saber, nas suas diversas aplicações, mas sem distanciar-se do sentido ético, das consequências para o meio social e natural. Ciência e ética e ciência e transcendência são apontadas não como pontos opostos, mas como complementares para uma melhor compreensão do ser humano e da realidade do mundo.

Outro ponto de destaque no documento é a relação entre ensino e aprendizagem, que são apresentados como dois processos distintos e complementares. Considera-se a relevância do *quê* ensinar em igual nível do como ensinar. O *quê* remete ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade, ao amplo conjunto do conhecimento produzido pelas sociedades que possibilita aos sujeitos compreender o presente, entender a aplicação do conhecimento aos diversos fins e também criar novas possibilidades e avançar na construção do saber. O como se refere ao modo como o conhecimento é apresentado, à rica dinâmica das relações interpessoais presentes no ambiente escolar e ao reconhecimento de como estas afetam a aprendizagem. Ensinar e aprender são considerados não como processos mecânicos, em relação linear, mas como movimentos dinâmicos de construção/reconstrução entre sujeitos.

Nesse processo, a centralidade da pessoa que aprende ocupa lugar especial, como destacam os autores: “Uma boa escola e uma boa universidade avaliam-se também pela sua capacidade de promover, por meio da instrução, uma aprendizagem atenta em desenvolver competências de caráter mais geral e de nível mais elevado” (CEC, 2014 p. 22). Esta observação se refere à necessidade de a escola e a universidade formarem não apenas para o campo do trabalho ou para as exigências postas pelo mercado, com os seus ideais neoliberais, mas sim de contribuir para a formação ampla do sujeito, do seu caráter de responsabilidade social e sentido ético consigo e com os outros. No entanto, não se deve compreender o desenvolvimento de competências mais gerais como um descuido com as competências técnicas ou com a excelência acadêmica. Ao contrário, essas competências são altamente valorizadas, uma vez que represen-



tam a contribuição social do saber construído na escola e na universidade. O que se busca é a excelência acadêmica humanizada.

Ao colocar a pessoa no centro do processo, os autores trazem para a discussão a diversidade de quem aprende, numa postura de abertura às diversidades de ordem psicológica, social, cultural, religiosa, física. Para tanto, consideram a necessidade de uma formação adequada dos profissionais da educação para o trabalho em turmas onde a diversidade seja reconhecida, aceita e vista como um recurso para aprimoramento de todos.

A formação dos profissionais envolvidos na educação é posta como condição essencial para a expressão da dimensão educativa do acolhimento. Todas as exigências postas pelo avanço do saber, ao lado daquelas postas pelo trabalho com o sujeito nas suas diversas dimensões requerem do professor, dos dirigentes e de todos os profissionais envolvidos no processo educativo uma preparação eficiente. Pede-se que sejam inventivos, capazes de gerir ambientes de aprendizagem, conflitos, que respeitem as inteligências dos estudantes, que os guiem numa aprendizagem significativa e profunda, que os acompanhem rumo a objetivos elevados e desafiantes, que demonstrem altas expectativas em relação àqueles e que sejam capazes de envolver os estudantes entre si e com o mundo. Todas essas atribuições não se podem dar ao nível individual, mas recomenda-se que seja oferecido suporte institucional de qualidade, conduzido por pessoas competentes e não por burocratas.

No campo da análise dos desafios, o documento aponta para uma série de discussões, das quais trataremos apenas as que dizem respeito à temática geral deste artigo. O primeiro desafio posto é o da identidade da escola católica, a qual, conforme o texto, necessita de urgente redefinição para o século XXI. Questiona-se a autoridade de alguns dirigentes, fundamentada unicamente em regras formais, em lugar de uma autoridade emanada do respeito conquistado através da credibilidade do testemunho dos que compõem o corpo diretivo. Este desafio vai de encontro à proposição de um ambiente educativo acolhedor, em que os educandos aprendam com a coerência de vida dos seus professores e equipe administrativa.

Outro desafio reconhecido é o diálogo, considerando que vivemos em uma rica pluralidade e em um tempo que espera dos jovens uma orientação para os valores do bem, do justo, do humano, da verdade e da beleza. Cabe à escola alimentar essa perspectiva no caminho do diálogo, propondo aos estudantes uma visão aberta, pacífica e fascinante do outro. A mesma relação dialógica é proposta também no âmbito interno, no relacionamento com os professores, assumindo-se uma postura de circularidade e escuta recíproca, o que não significa a renúncia a uma postura de referencial credível dos adultos para os jovens. O que se alimenta é o desejo de uma autoridade construída pelo respeito derivado do testemunho de vida.

Destaca-se também como desafio o contexto atual da sociedade da aprendizagem, em que a escola já não é mais o único lugar onde as aprendizagens ocorrem nem talvez o mais importante. O texto sugere “uma certa humildade para considerar o que a escola pode fazer, num tempo como o nosso, no qual [...] as ocasiões de aprendizagem fora da escola são cada vez maiores e mais incisivas” (CEC, 2014, p. 33). No contexto atual, como indica o documento, os jovens são cobrados por um nível de aprendizagens altamente rigoroso e elevado, ao mesmo tempo em que é impossível dar conta da quantidade de informações disponíveis. Diante desse contexto, os autores sugerem que a escola e a universidade assumam uma nova postura, renovem a sua função, ou seja, orientem os estudantes a construir os instrumentos críticos indispensáveis para não se deixarem dominar pela força dos instrumentos de comunicação.

O desafio da educação integral é outro ponto enfaticamente destacado no documento. Em um contexto de forte pressão externa do mercado e da economia global regulados por órgãos financeiros internacionais que valorizam a formação puramente instrumental e fomentam a competitividade, a escola católica é convidada a não ceder a essa lógica e a responder com o contra-argumento da formação para a integralidade do sujeito. A pessoa do(a) aluno(a) está em primeiro plano e por se trabalhar com o conceito de pessoa, propõe-se o desenvolvimento não

apenas das competências exigidas pelo mercado e pela economia, mas da “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” (CEC, 2014 p. 34). O paradigma da competência, na sua visão humanística, é apontado como modo de superação à instrumentalização do ensino e meio de desenvolvimento dos recursos pessoais do(a) aluno(a). Assim, a educação escolar é convidada a valorizar não somente as competências do saber e do saber fazer, mas também as do viver junto e crescer em humanidade.

Para a universidade católica, os desafios passam desde o nível da internacionalização dos estudos, a ligação entre universidade, empresas e mundo do trabalho à mudança e a identidade católica da universidade, dentre outros aspectos.

Ao expor o desafio da internacionalização dos estudos, os autores põem em relevo o crescente movimento de ampliação do saber através das trocas de conhecimento entre pessoas de diversos países e continentes que hoje caracterizam o ensino superior. O conhecimento daí produzido reflete uma abertura ao diálogo entre diferentes saberes, culturas e metodologias, o que amplia a interpretação de mundo, a capacidade analítica dos participantes desses processos, assim como a atuação das universidades, através de parcerias e de programas conjuntos. O desafio posto é da ordem do acolhimento, dos métodos de ensino, da pesquisa e da aprendizagem.

Outro ponto de desafio é a criação de pontes entre a universidade, as empresas e o mundo do trabalho, já que vivemos em uma época em que a questão do trabalho ou da falta dele é crucial para os jovens universitários. A proposta é de uma comunicação mais estreita entre o mundo acadêmico e o das profissões, para que os jovens possam conhecer atempadamente as diversas possibilidades no mundo do trabalho e refletir sobre a sua futura atuação profissional. Diante dos problemas de trabalho existentes atualmente e na preparação para os futuros líderes, à universidade católica cabe formar pessoas/profissionais com elevado sentido de justiça, de apreço ao bem comum, cidadãos globais, responsáveis e éticos.

Quanto ao desafio da mudança e à identidade católica da universidade, o texto argumenta que o verdadeiro resultado desejado da educação superior é a transformação da pessoa através da aquisição do saber e do desenvolvimento do pensamento crítico, dotada de elevado profissionalismo e de uma humanidade rica, ao serviço do bem comum. Os professores são convidados a contribuir para a superação da visão compartimentalizada do saber através do diálogo entre as várias especialidades, numa retomada do sentido integrador do conhecimento e do sentido unitário das coisas.

Considerações finais

Em tempos de revolução científica e de mudança paradigmática como o que vivenciamos na atualidade, nenhum modelo é capaz de responder isoladamente às necessidades dos diversos campos do saber, especialmente as do campo educativo. Aliás, não se viabiliza a proposição de modelos, pela incoerência com os pressupostos da Pós-Modernidade. Nesse sentido, cabe a nós analisar as possíveis contribuições que cada proposta possa oferecer no caminho para uma compreensão mais ampla do sentido e da eficácia da educação nos tempos atuais.

É nesse contexto que podemos pontuar na proposta de educação católica (CEC, 2014) alguns indicadores que podem contribuir para a superação dos principais antagonismos evidenciados pela Modernidade, como a distinção sujeito-objeto, a supremacia da racionalidade instrumental, a renúncia à noção de sujeito e a disciplinarização do saber.

Ao tratar da aprendizagem, os autores a colocam como um processo complexo em que participam sujeitos em interação, numa perspectiva de circularidade estabelecida através do diálogo, das relações entre alunos e professores, comunidade escolar, família, contexto educativo e social. O conhecimento construído tem a finalidade de contribuir para a mudança interior dos sujeitos e de ser posto ao serviço do bem comum, observando-se o sentido ético das ações, o senso de justiça, de beleza e de responsabilidade.



Em oposição à racionalidade instrumental e ao caráter puramente instrutivo da educação, o que observamos é uma orientação à rejeição das propostas arquitetadas pelos grandes reguladores internacionais, que incitam a educação a trabalhar unicamente para atender às necessidades de mercado, formando profissionais conforme as exigências do campo econômico. O documento insiste numa formação integral, no desenvolvimento das diversas competências e das diversas inteligências de cada um, para além de pôr quem aprende no centro do processo, considerando as necessidades individuais, sejam elas de ordem cognitiva, social, do deslocamento motor ou outras quaisquer como desafio de crescimento para todos.

A valorização da noção de sujeito é retomada e ampliada com o conceito de pessoa, de uma antropologia da verdade. Ao conceito de pessoa subjaz não só a ideia da individualidade, da unicidade, como se pode deduzir do conceito de indivíduo. Colocar a pessoa no centro do processo implica considerar todos os aspectos – biológico, cognitivo, afetivo, social, espiritual – que a compõem e a partir dos quais cada um é e torna-se, em interação com os demais.

Toda esta proposta convida à reflexão sobre a integração dos saberes, das diversas disciplinas em que se estruturou o conhecimento na Modernidade e dos vários campos integrantes da sociedade: escola, família, comunidade, igrejas. A dicotomia considerada insuperável até pouco – ciência e religião – é apresentada como complementar. A ciência e a transcendência são apresentadas como indissociáveis, numa busca por uma compreensão mais ampla e integradora, que considere as partes em um todo e o todo nas partes.

Toda esta proposta convida à reflexão sobre a integração dos saberes, das diversas disciplinas em que se estruturou o conhecimento na Modernidade e dos vários campos integrantes da sociedade: escola, família, comunidade, igrejas. A dicotomia considerada insuperável até pouco – ciência e religião – é apresentada como complementar. A ciência e a transcendência são apresentadas como indissociáveis, numa busca por uma compreensão mais ampla e integradora, que considere as partes em um todo e o todo nas partes.

Morin (2013) nos aponta a necessidade de uma reforma da educação e do conhecimento, visto que a reforma das instituições não se pode dar sem a reforma das mentes e a reforma das mentes igualmente não se pode dar sem a reforma das instituições. Na compreensão do autor, a reforma introduziria uma educação de civilização orientada para a civilização ocidental, por toda parte em que ela se propagou: as mídias, a família, as relações entre gerações, o consumo, a escola, etc. Em todos os lugares em que subsiste uma civilização tradicional, ela incluiria uma educação orientada para os valores, as riquezas, os saberes, bem como para suas insuficiências e suas carências; ela estimularia as simbioses de civilização, reunindo o melhor de cada uma delas. Lembra ainda que será por meio de uma multiplicação de experiência-piloto que poderá nascer a reforma da educação, reforma particularmente difícil de introduzir, pois nenhuma lei seria suficiente para implantá-la. Será ela, no entanto, “que conduzirá à criação de um tipo de mente capaz de enfrentar os problemas fundamentais e globais e de religá-los ao concreto” (MORIN, 2013. p. 200 - 201).

O documento analisado, assim como as teorias que nos fundamentaram nesta reflexão, apontam para importantes mudanças de pensamento, de perspectiva e de ação humana na continuação do processo de construção do saber e das suas aplicações para o bem comum. Por serem textos de áreas distintas, antes consideradas incomunicáveis e por apresentarem pontos comuns na direção de um paradigma mais integrador, podemos inferir que a mudança paradigmática e epistemológica está em curso e que podemos acreditar em seu sentido utópico de um mundo melhor, mais justo e humanizado.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

CEC –CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova**. Instrumentum laboris. Documentos da Igreja 15. CNBB, 2014.

HOLLAND, John. **Emergence: from chaos to order**. Reading, MA: Addison Wesley, 1999.

KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

MACWHINNEY, Brian. **The Emergence of Language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. (Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**, 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a forma - retomar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **O Método I: a natureza da natureza**. 2ª ed. Tradução: M. G. de Bragança. Portugal, Europa – América, 1977.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. In: Nóvoa, A (Org.). *Profissão Professor*. 2ª Ed. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. (M. L. Lima.: Trad. 10 ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971. (Original publicado em 1936).

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um activista dos direitos humanos**. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

_____. **Um novo paradigma para a educação popular: a tradução intercultural**. Palestra ministrada na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania. *Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*. João Pessoa, Brasil, fevereiro de 2008.

_____. *Globalizations. Theory, Culture & Society*, 23, 2-3, 393-399, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Original publicado em 1978).



Juventudes e ensino médio na realidade educacional brasileira: Um estudo sobre tessituras curriculares à luz do pensamento complexo

MACHADO, M. J.*
PAIXÃO, D.L.L. **
MARIZ, R. S. ***

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar o contexto educacional brasileiro contemporâneo relacionado ao Ensino Médio, bem como o perfil dos jovens inseridos neste segmento, visando discutir sobre as tessituras curriculares à luz do pensamento complexo. Trata-se, pois, de estudo bibliográfico, de caráter qualitativo. Os dados revelam que são escassas as propostas metodológicas centradas no estudante e nas suas necessidades, que valorizam a formulação de questionamentos e que possibilitam aos sujeitos construir, desconstruir e reconstruir sua visão de mundo e seus conhecimentos, com uma postura proativa, em conformidade com as proposições do pensamento complexo. As conclusões apontam que a qualidade da educação ainda está distante, o que sinaliza a necessidade urgente de (re)construir tessituras curriculares capazes de dar conta de itinerários formativos que contemplem a multidimensionalidade do ser humano e os processos que o constituem, por meio de espaços educativos, interativos-dialógicos, que traduzam os anseios das juventudes e estabeleçam mudanças de atitude desses sujeitos diante do conhecimento produzido historicamente.

Palavras-chave: juventudes e ensino médio, tessituras curriculares, pensamento complexo.

*União Marista do Brasil, Doutora em Educação

**União Marista do Brasil, Doutora em Psicologia

***União Marista do Brasil, Doutor em Sociologia



Provocações para o debate

Nenhuma parcela da população passou do século XX ao XXI sem ser afetada, de alguma forma, pela velocidade das mudanças sociais e tecnológicas que transformaram o mundo trazendo impactos consideráveis nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os países e, de modo intenso, entre as pessoas. Sendo assim, a educação, as juventudes ou qualquer outro segmento social não podem ser analisados fora dos novos contextos advindos da revolução tecnológica, científica, ou do processo de globalização que estruturam o mundo de hoje.

Se de um lado revelam-se os avanços da globalização, de outro, acentuam-se as diferenças culturais e os paradoxos existentes nas sociedades vigentes. Nestes cenários, as instituições formais de educação são chamadas a mostrar posturas inovadoras que deem conta de acompanhar as demandas da atualidade, especialmente das juventudes, já que elas fazem parte da parcela social mais atingida nos seus modos de vida, nas suas formas de socialização, de pensamento, nas relações que estabelecem com a educação e também com o trabalho.

Para os pesquisadores Raitz e Petters (2008), ao discutirem os novos desafios dos jovens na atualidade, no que tange ao trabalho, à escola e à família, os jovens experimentam insegurança e despreparo para atuarem como protagonistas, já que muitas vezes lhes faltam perspectivas para o futuro, consequência, inclusive, dos grandes impasses sociais ao buscarem o direito de estudar, de trabalhar e de sonhar.

Dados do censo demográfico brasileiro, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 27% da população brasileira é formada por jovens com faixa etária de 15 a 29 anos. Isso representa em número 51,3 milhões de brasileiros. Sendo este um número expressivo, estudar sobre as juventudes inseridas nos diversos contextos sociais, tem sido preocupação de diversos pesquisadores brasileiros como Angelina Peralva, Luis Antonio Groppo, Marília Pontes Spósito, Nancy Cardia, Juarez Dayrell, Alba Zaluar e dezenas de outros.

Os direitos adquiridos pelas juventudes brasileiras nem sempre são garantidos. São muitos, por exemplo, os desafios para garantir o direito à educação de qualidade no Brasil. O retrato do atraso escolar revela dados pouco animadores que demandam ações a curto e médio prazo para atingir os jovens que estão no centro desse problema, mas também exigem a definição de políticas públicas de longo prazo capazes de impedir que crianças em contexto de vulnerabilidade sigam trajetórias de insucesso, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na faixa etária de 15 a 17 anos, o Brasil soma 10.357.874 jovens (IBGE, 2010) e somente um pouco mais da metade (50,9%) dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio até os 19 anos, idade considerada “esperada” mesmo levando-se em consideração um ano de atraso, é o que revela dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada em 2012. A pesquisa revela ainda que cerca de 31,9% dos jovens de 15 a 17 anos ainda se encontram matriculados no Ensino Fundamental. Uma parcela (0,7%) concluiu a educação básica e está em cursos pré-vestibulares ou no ensino superior. Entretanto, 0,2% dos estudantes ainda cursam a etapa de alfabetização e 1,2% cursam a educação de jovens e adultos no nível fundamental. Além disso, 14,8% dos jovens estão fora da escola, um percentual ainda bastante alto e que representa cerca de 1 milhão de jovens.

Entre as barreiras que dificultam a permanência na escola e a progressão nos estudos nessa faixa, segundo dados colhidos entre os jovens, por pesquisadores do IBGE em 2009, estão a necessidade de conciliar estudos com trabalho, a falta de interesse e motivação nos estudos, os altos índices de reprovação e a falta de motivação dos professores e gestores.

Nossa percepção é de que se encontra na reestruturação curricular parte da resposta para tornar o Ensino Médio mais atraente aos jovens brasileiros, assim como, para torná-lo mais apropriado à qualificação a educação exigida pela sociedade atual. Trata-se, pois, de estudo qualitativo, cuja construção dos dados se deu por meio de fontes bibliográficas, em artigos indexados nas bases de dados nacionais e em bancos de dissertação e teses, além de construtos teóricos clássicos e análise documental, realizada com base em dados disponibilizados nos

documentos oficiais e regulatórios da Educação Brasileira, pelo IBGE e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Hoje, possuímos um conjunto significativo de dados e avaliações sobre a educação, porém parece que estamos vivendo um momento de ênfase inadequada nos indicadores, ora para justificá-los ou para utilizá-los para crítica. O conjunto de indicadores pode fortalecer uma tendência de redução do real aos números, planilhas e justificativas, ou serem utilizados como “pro-vocações”, ou seja, como possibilidades de reencontro da educação com seus propósitos centrais e sua função social. Neste contexto, o tema da vocação é central nas atribuições da educação, em especial no ensino médio, mas talvez seja mister voltarmos a pensar a própria vocação da escola:

Por isso, a educação é, fundamentalmente, uma tarefa da vocação ontológica do homem. Aqui, chamamos de educação este modo de ser pelo qual o homem se autoconstitui, ou seja, se ergue e se encontra a si mesmo no vigor de sua humanidade (FERNANDES, 2012, p. 35).

De fato, é fundamental que a escola dê conta de propor processos humanizados de formação, em consonância com o termos da Declaração de Hamburgo, de 1977 (apud IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004) que assume não ser possível restringir a educação humanizadora a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas que ela se faz durante a vida, em todas as etapas da educação e com o objetivo de proporcionar formação humana, no seu sentido lato, isto é, com alcance ao contingente de ciências e saberes produzidos historicamente pela humanidade, na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A expectativa de formação no Ensino Médio ou em outros níveis de ensino, deve ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado de trabalho ou para ele.

Por tudo isso, interessa-nos estudar a relação da juventude com o Ensino Médio, já que é necessário manter atenção e sensibilidade diante deste cenário, com vistas a encontrar respostas urgentes que favoreçam o avanço da educação brasileira, e do Ensino Médio, em particular. Vislumbra-se uma educação de qualidade, mas uma educação também humanizadora dos sujeitos.

Sendo assim, objetivou-se aqui analisar o contexto educacional brasileiro contemporâneo relacionado ao Ensino Médio, bem como o perfil dos jovens inseridos neste segmento, visando discutir sobre as tessituras curriculares à luz do pensamento complexo.

As discussões estão organizadas, portanto, em três seções, sendo a primeira tomada como espaço de reflexão das juventudes brasileiras, seu perfil sociodemográfico e sociológico, além da sua relação com o Ensino Médio, revisitado por intermédio dos dados oficiais. Em seguida, buscou-se discutir as tessituras curriculares do Ensino Médio à luz do pensamento complexo e dos operados cognitivos, estabelecidos por Morin (2007), apresentando também o importante papel das tecnologias digitais na potencialização das aprendizagens juvenis. Por fim, o esforço de análise aqui empreendido é para apontar alguns elementos conclusivos, mas ainda provisórios, das possibilidades de entrelaçamentos entre os significados que o Ensino Médio assume no imaginário social, considerando os pressupostos da complexidade.

1. Juventudes e Ensino Médio: facetas da realidade educacional no Brasil contemporâneo

O lugar que a escola ocupa hoje na socialização das juventudes contemporâneas, é permeado de tensões e desafios que, segundo Dayrell (2007), decorrem das modificações profundas que a sociedade ocidental vivenciou nos últimos anos, “causando interferência na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os



processos de socialização das novas gerações” (p. 1105). Nesse sentido, para compreender a relação das juventudes com a escola é necessário discutir as características dos jovens que chegam às escolas de Ensino Médio, evidenciando o que o autor chama de ‘nova condição juvenil’.

Cerca de 5 milhões de jovens entraram no Ensino Médio nos últimos anos e esse nível de ensino tem ocupado o universo de preocupações de muitas entidades e sujeitos, o que pode ser decorrência da Emenda Constitucional 59/2009 e do Plano Nacional de Educação, de 2014, que colocam no foco a necessidade de universalização do acesso para todos que estão em idade escolar obrigatória. Ambos os documentos tratam da ampliação do direito à educação e do reconhecimento da importância do Ensino Médio para a população.

É importante, pois, neste contexto, situar os problemas e desafios das escolas de Ensino Médio evidenciados nas pesquisas, assim como dos processos de avaliação que têm sinalizado indicadores qualitativos e quantitativos capazes de trazer à luz a complexidade da realidade educacional, contribuindo para a compreensão dessa realidade e a definição de políticas e ações públicas que visem qualificar a educação brasileira.

Vale pontuar que a qualidade, assumida neste texto, refere-se tanto ao desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem quanto da sociedade. Ela vislumbra uma perspectiva emancipatória e ineditamente viável, como desejada por Freire (2011), com capacidade de tornar a sociedade mais justa e democrática.

1.1 De que juventudes estamos falando?

Com o crescimento da população juvenil, que mundialmente chega a cerca de 1,03 bilhões de jovens, compostos por diferentes grupos de sujeitos, as questões que tocam o cotidiano desse contingente de pessoas têm interessado e preocupado diferentes instituições e pesquisadores. No Brasil, assim como no mundo, as temáticas da juventude chamam a atenção por sua projeção e complexidade, reforçando a importância e o imperativo de criação de políticas públicas direcionadas a estes cidadãos para que possam ter melhores condições de participarem da sociedade em que vivem.

Do total de jovens no Brasil (10.357.874), 53,7% se declaram pretos e pardos, compondo a categoria etnicorracial dos negros. Eles representam 14,5% da população total do Brasil. A grande maioria dos jovens (84,8%) nasceu e vive no meio urbano e 41,5 milhões de jovens são eleitores, representando cerca de 30% do eleitorado brasileiro.

Um dado importante divulgado pela PNAD/IBGE (2012) é que na faixa de 15 a 17 anos, a maioria estuda e está cada vez mais da vez dedicada à escola, adiando a entrada no mundo do trabalho. Mas ainda há 15% de jovens nessa faixa etária fora da escola. Trata-se de jovens em situação de vulnerabilidade que merecem muita atenção do Estado e da sociedade.

A partir dos 18 anos, a maioria dos jovens quer trabalhar e parte desse grupo, de fato, combina o trabalho com a continuidade dos estudos, outra parte só trabalha, tendo concluído ou não os estudos. Um desafio social que deve mobilizar o governo é o de conciliar uma trajetória escolar mais longa e um percurso de inclusão qualificada no trabalho, especialmente para os jovens negros, que ingressam mais cedo no mercado de trabalho, elevando em 9% a mais, em comparação aos jovens brancos, a chance de um jovem negro começar a trabalhar antes dos 15 anos de idade.

No que tange à escolaridade, tomando-se como referência o período entre 2006 e 2012, a média é crescente para os jovens de todas as faixas etárias. Os números mostram que o aumento na escolaridade é crescente com a idade, que é homogêneo entre homens e mulheres, mas muito heterogêneo por nível de renda, ficando cada vez mais fragilizados aqueles que têm menos condições de acesso e permanência às instituições escolares (PNAD/IBGE, 2012).

Para as análises aqui procedidas, esse perfil sociodemográfico deve ser considerado, concomitantemente, ao perfil sociológico da juventude brasileira, por isso, buscou-se alguns referenciais teóricos relativos à conceituação da juventude, terminologia considerada razoavelmente nova, uma vez que somente com o desenvolvimento da sociedade moderna, e, consequente-

mente, com o nascimento da escola, da família e da infância, três novas instituições burguesas, é que surgiu a juventude como a conhecemos atualmente, composta, segundo Ariès (1981) por indivíduos com qualificação para a nova estrutura econômica de fábricas e sistemas produtivos.

Assim, considera-se aqui a juventude como uma categoria socialmente construída, em circunstâncias definidas histórica, econômica, social e politicamente particulares, que podem modificar-se ao longo do tempo, como formula Pais (2003). Esse modo de perceber a juventude exige a desconstrução de aspectos dados como homogêneos e independentes do contexto em que estejam imersos.

De fato, Pais (2005) alerta que, ao desconsiderarem a heterogeneidade que compõe a categoria denominada de juventude, muitas intervenções do Estado arriscam-se a criar um desalinhamento entre o que se propõe e o que se produz, exatamente por não avaliarem as trajetórias, o contexto real e subjetivo dos jovens onde acontecem as intervenções propostas.

No cerne dessa discussão, alguns motivos que tornam as políticas públicas mais predispostas ao fracasso são sugeridas por Pimenta (2007): desconsideração dos aspectos subjetivos dos jovens; entendimento de integração social apenas como alocação no mercado de trabalho; não envolvimento do jovem na construção do seu próprio percurso; falta de clareza dos problemas estruturais entre o sistema educacional e o mercado de trabalho; escassez na oferta de formação adequada; estabelecimento de critérios burocráticos (idade, escolaridade, tempo de desemprego) para o acesso às políticas.

Para Castro (2004) outras fragilidades também comprometem o sucesso das políticas, seja na área de educação, seja em outras áreas, como por exemplo, a desconsideração das identidades juvenis e dos direitos humanos básicos (estudar, divertir-se, exercitar-se, ter autonomia e segurança econômica e afetivo-familiar). Além de estigmatizarem os jovens, as políticas costumam ser setorializadas, desconectadas da sociedade civil e isoladas em Estados.

As observações de Pimenta (2007) e Castro (2004) sinalizam aspectos subjetivos do desenvolvimento juvenil; Pais (2003, 2005) aborda as juventudes de uma ótica social ou sociológica. Assumimos, entretanto, que as juventudes e suas problemáticas, inclusive aquelas vivenciadas nos bancos escolares das instituições de Ensino Médio, não podem ser compreendidas fora do caminho da complexidade, isto é, sem que sejam considerados os aspectos sociais, culturais, políticos, subjetivos e ideológicos que as constituem.

1.2 O que dizem os dados sobre o Ensino Médio no Brasil?

Com o propósito de contribuir para uma reflexão mais contextualizada acerca do Ensino Médio, destacaremos nesta seção a evolução desse nível de ensino nos últimos anos. Na discussão proposta, abordaremos alguns dos desafios do Ensino Médio, por meio dos dados apresentados na Tabela 1, a seguir, que permitem compreender a dinâmica do Ensino Médio no Brasil, a partir da promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no período entre 1997 e 2013, considerando os anos ímpares desse intervalo de tempo. Nela são registrados dados desse nível de ensino relativos a seis indicadores – total de matrículas, taxas líquidas e taxa bruta de escolarização, abandono, aprovação, reprovação e distorção série-idade.

Considerando o recorte temporal mostrado na Tabela 1, verifica-se que as matrículas no Ensino Médio têm mostrado determinado nível de oscilação: (i) no período entre 1999 e 2001, houve aumento de matrículas; (ii) discreta redução no número de estudantes matriculados nesse nível de ensino, entre os anos de 2003 e 2005; (iii) maior expressão decrescente no interstício seguinte, 2007 – 2009; (iv) e nova pequena queda no número de matrículas, correspondente ao período 2011-2013.

As oscilações mostradas em relação às matrículas no Ensino Médio mostram que, apesar deste fato, continuou a existir um considerável número de estudantes brasileiros que buscavam acessá-lo.



Tabela 1 – Indicadores do Ensino Médio no período de 1997 a 2013 – Brasil

INDICADORES – ENSINO MÉDIO							
Ano	Matrículas Total	Taxa de Escolarização		Abandono	Aprovação	Reprovação	Distorção idade-série
		Bruta	Líquida				
1997	*	*	*	9,1	87,4	5,3	*
1999	7.769.199	*	*	8,5	87,3	6,0	50,8
2001	8.398.008	73,9	36,9	10,3	84,8	7,5	50,8
2003	9.072.942	81,1	43,1	9,4	84,3	9,0	45,9
2005	9.031.302	80,7	45,3	10,3	73,2	10,9	42,6
2007	8.369.369	82,6	48,0	13,2	74,1	13,5	42,5
2009	7.966.794	83,0	50,9	11,5	75,9	13,4	34,4
2011	8.400.689	82,2	51,6	9,5	77,4	12,4	32,8
2013	8.312.815	*	*	8,1	80,1	11,3	29,5

*Dados não disponíveis na fonte consultada.

Tabela construída a partir dos microdados extraídos de PNAD/IBGE; MEC/Inep/DTDIE (2014)

No que tange à distorção idade-série, os dados revelam um cenário positivo, visto que houve redução considerável na série histórica considerada – decréscimo de 50,8% para 29,5%. Entretanto, ainda é preocupante o percentual apresentado em relação a essa distorção, considerando que ainda existe muito por fazer, tanto no sentido de ampliar o acesso e assegurar a permanência nesse nível educacional, quanto em garantir sua qualidade.

Outros dados preocupantes a respeito do Ensino Médio no país dizem respeito aos indicadores de abandono. No que se refere a este quesito, os dados oficiais indicam um comportamento de duas naturezas, em relação a dois recortes temporais do período. No interstício 2003, 2005 e 2007, verifica-se um aumento, ainda que discreto, à medida que os percentuais relativos a esses anos são, respectivamente, 9,4% (9.072.942 matrículas); 10,3% (9.031.302) e 13,2% (8.369.369). O outro movimento aconteceu em período anterior, quando se percebe uma redução gradativa, ainda que também discreta, no índice de abandono dos estabelecimentos de Ensino Médio pelos estudantes: 2009 (11,5% – 7.966.794); 2011 (9,5% – 8.400.689) e 2013 (8,1% – 8.312.815 matrículas).

Em relação à aprovação, verifica-se que, após manterem-se estáveis nos anos de 1997 e 1998 e assumir o mesmo comportamento nos dois anos seguintes, porém indicando discreta queda, os percentuais relativos a este indicador caem de maneira mais expressiva do ano de 2003 para 2005. Todavia, de 2007 a 2013 indicam crescimento, ainda que de maneira lenta. Quanto à reprovação, verifica-se que ele assume um comportamento crescente no período de dez anos (1997 a 2007), quando passa a cair em ritmo lento até 2013.

Os dados mostrados anteriormente chamam a atenção para o fato a crise que circunda o Ensino Médio parece possuir duas naturezas. Uma primeira é mais ampla, ou seja, o Ensino Médio é a ponta do iceberg de uma escola que se encontra em certo descompasso com as mudanças sociais, em especial, aquelas relacionadas ao campo das tecnologias da informação e comunicação. Ou seja, a forma de produzir e circular informações está mudando de maneira estrondosa e a escola ainda não se reencontrou dentro desse novo processo. Se esse certo descompasso é perceptível em todos os segmentos da educação, no caso do Ensino Médio, ele é revelador, em função das especificidades das juventudes e da proximidade dessas com o mercado de trabalho, que é outro setor social marcado pelas mudanças do campo da tecnologia.

De maneira específica, o Ensino Médio possui “sua própria crise” e que não parece relacionada

diretamente com as questões conjunturais. Encontramos nesse segmento uma certa crise de identidade que já perdura por um bom tempo e pode ser traduzida por um movimento pendular que ora tende mais ao propedêutico, ora para o profissionalizante. O Ensino Médio é ponte para um próximo momento dos estudos ou possui um caráter conclusivo? Ele deve se abrir e cumprir as duas possibilidades? As respostas construídas nos últimos anos não parecem suficientes para enfrentar essas questões.

Entre os temas ainda sem resposta no seio das escolas de Ensino Médio, destaca-se o processo de inclusão. A inclusão avançou no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio as fragilidades neste campo são muitas. O mesmo pode ser dito na relação entre a educação básica e superior. Uma leitura apressada poderia nos inferir para um campo perigoso, onde se lê uma educação de melhor qualidade antes dos processos de ampliação de acesso vivido nas últimas décadas. A educação do passado não tinha qualidade na medida que não educava a maioria da população e excluía vários segmentos da mesma. Processos avaliativos internos, como provas de acessos, eram barreiras que não qualificavam o ensino, muito pelo contrário. O desafio atual continua sendo garantir o processo de inclusão, ou seja, garantir expansão onde ainda se faz necessário, mas inaugurar um momento histórico de qualificação da expansão vivida.

A vida e sua dinâmica parecem assistir nossas aulas do Ensino Médio pela janela do lado de fora. Insistem em entrar, mas não encontram a devida abertura. Nossa estrutura curricular, de maneira geral, insiste em ficar “com os olhos” virados para lousa e não se volta para as juventudes presentes em nossas salas e os conteúdos de que são portadores (conhecimentos, desejos, medos) tornando a escola um lugar distante e sem sentido para os jovens. Com currículos defasados, limitadores da criatividade juvenil, marcados por pouca abertura para as inovações tecnológicas e sociais. A escola, portanto, de maneira geral, precisa fazer o dever de casa para se reencontrar e o Ensino Médio é o local onde essa necessidade fica mais evidente.

2. Tessituras Curriculares do Ensino Médio à luz do pensamento complexo

A opção pelo uso da expressão tessitura curricular revela uma preocupação com a articulação teoria e prática. Busca superar a linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo dos saberes aos quais se deve ter acesso. Pressupõe, então, a ideia do conhecimento em rede, constituído a partir do enredamento de fios que são tecidos e que, por meio de um movimento progressivo e integrado, vão dando forma aos saberes que os sujeitos já possuem, em articulação com outros que lhe vão sendo apresentados nas diversas interações sociais das quais participam.

A partir dessa premissa mais geral, a ideia de tessitura curricular tem sido discutida à luz da complexidade, que problematiza o conhecimento por uma lógica do tecer em conjunto, como requisito para compreender que o conhecimento que isola os objetos uns dos outros, as disciplinas umas das outras, não chega mais longe que a inteligibilidade restrita e mutilada, incapaz de religar e de contextualizar.

Essa perspectiva, parte da concepção de que as tessituras curriculares são concebidas na perspectiva de criar situações desafiadoras de aprendizagem e, ao mesmo tempo, evitar que sejam entregues informações prontas aos estudantes. Esse contexto oportuniza a mudança na forma como os sujeitos pensam sobre si mesmo e sobre os outros e como percebem o mundo. Cada sujeito está em uma posição singular e em constante evolução. Dessa forma, incorporar a dimensão da aprendizagem não significa abandonar o currículo como organizador conceitual, já que os ambientes educativos devem ser espaços de encontro em que fluem intenções, conteúdos, agentes, recursos, atitude, que interagem para facilitar a execução das metas estabelecidas e outros objetivos não previstos.

Para Morin (2011), precisamos de uma reforma urgente com um caráter mais epistemológico e reflexivo, que deverá atingir o plano do conhecimento, que, por sua vez, requer uma reforma do pensamento que seja capaz de relacionar os conhecimentos entre si, de relacionar as partes com o todo e o todo com as partes, um pensamento que possa conceber a relação entre o global e o local. Epistemologicamente, “trata-se de substituir o paradigma que impõe conhecer por disjunção e redução, por um paradigma que exija conhecer por distinção e conjunção” (MORIN, 2011, p. 142).

Sendo assim, nos ambientes educativos, em especial, nas escolas de Ensino Médio, a separa-



ção dos saberes e a departamentalização das disciplinas possuem como resultado análises e visões parceladas da realidade, que nada colaboram para a formação integral dos sujeitos da aprendizagem neste nível de ensino, como propõem as políticas públicas da atualidade.

É nesse sentido que Moraes (2008a, p. 26) afirma que a articulação da perspectiva da complexidade com as tessituras curriculares se torna urgente e necessária. Primeiro, pela natureza complexa que é o ser humano, “razão pelo qual não deve ser compreendido de modo fragmentado”; (...) segundo, “porque a complexidade, como fator constitutivo da vida e, portanto, do conhecimento, do pensamento e da ação, afeta os nossos esquemas lógicos de reflexão e obriga-nos a uma redefinição do papel da epistemologia”; (...) terceiro, “porque é preciso “humanescer”, deixar florescer o humano que existe em cada um de nós”.

Esta articulação auxilia os jovens implicados na dinâmica da relação educativa a uma compreensão da realidade não apenas sob duas vertentes marcadas pelas conjunções ou/ou, mas na possibilidade de verem o visível no invisível, a buscar o caminho do meio, embasados em processos dialógicos. A perceberem com maior grau de sensibilidade o que está entre e além de dois polos, aparentemente antagônicos.

O paradigma complexo apresenta-se, pois, como possibilidade de superação do princípio determinista e mecanicista, em que se faz necessário antes de tudo (re)aprender a (re)ligar, a estabelecer uma conexão recursiva dos seres e dos saberes (MORAES, 2008b). Assim, o fazer pedagógico percebe o conhecimento de forma integrada aos contextos, aos sentidos produzidos pelos jovens, interligando áreas diferentes no desenvolvimento de significados.

Nesse sentido, a perspectiva do desenvolvimento curricular a partir da complexidade no Ensino Médio revela uma grande possibilidade de ressignificação desse segmento da educação básica, favorecendo o rompimento com as características históricas que tem marcado esse nível de ensino, com identidade pouco definida, oscilando, como já sinalizado anteriormente, ora para um caráter mais propedêutico – preparando os estudantes para o nível superior, ora profissionalizante, mostrando preocupação essencialmente com a colocação dos sujeitos no mercado de trabalho.

Tais características já não atendem mais à diversidade de sujeitos que vivenciam o Ensino Médio e nem as demandas de uma sociedade que se transforma com velocidade ímpar e cujos avanços em todos os campos do conhecimento exigem cada vez mais cidadãos capazes de adentrar as veias da sociedade, de modo a intervir nos problemas e para a resolução dos paradoxos que a mundialização insiste em criar.

2.1 Os operadores cognitivos na dinâmica curricular: elementos urgentes e necessários

O pensamento complexo, segundo Morin (1996), embora não possua uma metodologia própria, exige métodos coerentes e abertos, capazes de reconhecer as emergências, interferências e a existência de relações caracterizadoras da multiplicidade de realidades existentes.

Para que possamos compreender melhor os fenômenos educativos, Moraes (2008) e Mariotti (2007) nos convidam a fazer uma inserção dentro dos operadores cognitivos do pensamento complexo proposto por Edgar Morin. Segundo Moraes, os operadores cognitivos “são instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a compreender a complexidade e a colocar em prática este pensamento” (MORAES, 2008b, p. 96). Neste sentido, os operadores podem ser considerados instrumentos de ligação, pois nos auxiliam a superar a fragmentação e linearidade presentes no âmbito educativo, além de contribuírem no processo de autoconhecimento.

A seguir, serão apresentados os principais conceitos e perspectivas dos operadores cognitivos do pensar complexo na dinâmica curricular, conforme preconizado por Morin (2007):

- O operador Hologramático refere-se a uma compreensão da realidade enquanto totalidade. Não somente as partes estão no todo, mas também o todo se encontra nas partes. Por meio desse operador, pode-se inferir que a soma das partes é maior e menor que o todo, em um processo de influência e representação mútua.
- O operador Retroativo relaciona-se aos processos autorreguladores e rompe com a causalidade linear, afirmando que a causa age sobre o efeito e este retroage sobre a

causa. Esse fenômeno é conhecido por feedback e, se utilizado como processo, pode conduzir à finalização, mas se utilizado como princípio da recursividade, levará à transformação.

- O operador Recursivo está diretamente relacionado às interações entre causa e efeito, ao processo de autorregulação, mas vai além: liga-se ao processo de auto-organização, “caracterizado por uma espiral evolutiva do sistema, possui natureza autopoietica, ou seja, autoprodutora de organização em si, autoprodutora daquilo que se produz” (MATURANA E VARELA, 2001). Tudo é recursivo, ou seja, tudo, de alguma maneira, retorna e, a um só tempo, progride.
- O operador Dialógico traduz uma ação de profundo respeito ao outro que supõe uma compreensão do sujeito e de suas práxis. Em outras palavras, pode-se intuir que a dialogicidade constitui a essência da aprendizagem, desde que essa dialogia permita o entrelaçamento de ideias, considerado como essencial a convivência com as contradições, em um movimento espiralado de troca e evolução das pessoas e daquilo que está sendo discutido.
- O operador Auto-organização está diretamente relacionado ao acoplamento estrutural. Neste acoplamento, qualquer elemento influencia o sistema e, ao mesmo tempo, é influenciado por ele. Este princípio supõe a imbricada relação entre sujeito e contexto, autonomia e dependência, em um processo contínuo de produção e auto-organização.
- O operador da reintrodução do sujeito cognoscente traz a noção do sujeito que vai além do indivíduo e remete-nos à ideia de que cada ser vivo, mesmo que reproduzido, é um ser único com diferenças genéticas, fisiológicas e psicológicas. Isso significa que não existem formas universais de subjetivação de uma atividade concreta, pois os sentidos subjetivos são distintos, provêm da história do sujeito e da diversidade dos contextos atuais de sua vida. O ser nesse caso é ao mesmo tempo individual e sociocultural, é um ser que se forma e tenta compreender o significado do mundo.

Reintroduzir o sujeito, esquecido e negado em sua multidimensionalidade pelas epistemologias tradicionais, no processo educativo, é resgatar a noção de sentido para o sujeito, bem como suas emoções, motivações, desejos e afetos. A reintegração do sujeito no processo de produção do conhecimento permite a legitimação da importância da história de vida na própria ação desses sujeitos, ou seja, a subjetividade está presente de forma inevitável na ação de qualquer sujeito.

- O operador Ecologia da Ação funda-se na emergência de determinadas situações, em geral não previsíveis, que exigem uma mobilidade e flexibilidade dos sujeitos envolvidos. A ação de um sujeito repercute de forma não-controlável e não-previsível no meio e no sistema do qual ele faz parte, mas afeta o próprio sujeito, de forma recursiva e retroativa.

Para Morin (2007), este último princípio deve ser concebido como central no paradigma da complexidade, pois traz consigo a imprevisibilidade, a incerteza, a não-linearidade e o indeterminismo. Considerar a possibilidade da ecologia da ação ratifica que a incerteza comanda o avanço do saber e da cultura. Neste sentido, devemos nos libertar da ilusão de prever o destino das coisas e das pessoas. Entender que o futuro permanecerá sempre aberto e imprevisível torna-se essencial. Assim, o futuro passa a ser o domínio da incerteza, sendo o devir problematizado sempre e o conhecimento provisório e passível de desconstrução e reorganização.

Percebe-se que os princípios organizadores do conhecimento no paradigma da complexidade conduzem a uma ressignificação do processo de pensar, de conhecer e de aprender. Faculta a compreensão da multidimensionalidade da realidade complexa e possibilita a vivência real desse pensamento. Exige que raciocinemos de outra maneira: religando os saberes e interpenetrando sis-



temicamente, energia-matéria-informação, por meio da relação dos pares sujeito/objeto, docente/discente, unidade/diversidade etc. Relações recursivas e complementares, portanto, não excludentes. Assim, tem por desiderato reformular o paradigma da simplificação e da hiperespecialização, com base em um saber parcelado, redutor, disjuntor e isolador. Princípios que, infelizmente, ainda estão muito presentes na realidade educacional do Ensino Médio.

2.2 O papel das tecnologias digitais no trabalho pedagógico: potencializando as aprendizagens

A sociedade do conhecimento apresenta novas exigências para o processo formativo dos indivíduos, os quais convivem em uma sociedade amplamente influenciada pelas tecnologias digitais. No âmbito educacional, as tecnologias permitem a ampliação do conceito de sala de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e para o estabelecimento de pontes entre o presencial e o virtual, mas não são capazes de resolver todos os problemas da educação.

O desafio maior não está na tecnologia. Segundo Demo (2006), entre os desafios das instituições de ensino do mundo inteiro estão os de repensar seus *modelos pedagógicos; como as pessoas aprendem; como os recursos tecnológicos* podem amplificar e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem; como motivar o aluno para entrar no jogo da aprendizagem; como se tornar um professor mediador distante fisicamente e, como utilizar as tecnologias para aprender, ascender social e culturalmente.

Assim, a mera inserção do uso de novas tecnologias na educação não implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao contrário, ao usar as tecnologias de forma tradicional impomos um modelo autoritário e discriminador em que as estruturas de poder se consolidam.

Como exemplo dessa ideia anteriormente posta, podemos dizer que a internet funciona, por vezes, para apenas prevalecer o ditado: na natureza nada se cria e tudo se copia. Dessa maneira, o uso das TIC apenas trasveste velhas práticas como se fossem novas. Isso se deve, segundo Demo (2006), ao fato de que nós seres humanos é quem somos autopoieticos, interpretativos, reconstrutivos, enquanto o computador, por exemplo, é caracterizado por uma lógica binária (0 e 1) e instrucionista. “Os artefatos tecnológicos podem ser muito sofisticados, mas não são complexos” (DEMO, 2008, p. 147).

Eles não evoluem sozinhos, não se reconstróem, não são ambíguos, pois fornecem sempre o mesmo resultado, “funcionam estritamente por algoritmos sequenciais. É isso que me leva dizer que não existe software educativo: o educativo do software está no educador ou no estudante, não no artefato tecnológico” (Ibidem, p. 147).

Para justificar o argumento, Demo lança mão do conceito de determinismo estrutural de Maturana e Varela (1995), visando caracterizar que “o que vem fora não determina a aprendizagem, embora desencadeie. Nesse sentido, o computador não é conversacional, embora possa facilitar relações dialogais mais motivadoras”. Ou seja, as tecnologias potencializam a relação conversacional, mas não são sozinhas conversacionais.

Em relação ao Ensino Médio, a própria LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) faz referências explícitas sobre a tecnologia, merecendo destaque: (i) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção do conhecimento (Art. 35); (ii) determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Art. 39).

Todavia, para além do atendimento aos preceitos legais, na sociedade da informação, torna-se necessário refletir a respeito do avanço acelerado das tecnologias digitais e suas repercussões sobre a escola. Por isso, uma das grandes preocupações das escolas de Ensino Médio é com o alcance das tecnologias digitais no mundo globalizado e as implicações de seu uso na prática educativa.

Uma dessas implicações diz respeito à necessidade de os educadores desenvolverem a habilidade de compreender as linguagens dessas tecnologias e suas formas de expressão no cotidiano da escola e da sala de aula. Nesse sentido, é preciso que as tessituras curriculares considerem que a dimensão das tecnologias digitais, expressa por meio de ferramentas diversas, tem se constituído em uma nova forma de interação imprescindível às relações sociais. Como consequência direta de sua rápida expansão, elas acabam exigindo novas formas de aprendizagem, inclusive nos múltiplos espaços escolares.

3. Desafios e possibilidades para a ressignificação do Ensino Médio: algumas considerações

As leituras realizadas para este breve estudo, assim como as reflexões decorrentes delas, descortinam as marcas dos descompassos entre aquilo que os jovens necessitam e o que as escolas de Ensino Médio e suas práticas escolares têm sido capazes de oferecer.

O resultado desse descompasso entre os jovens e o processo de educação a que estão expostos é, seguindo Sposito (2003), o desinteresse, a resistência, as dificuldades escolares mais acentuadas, o abandono e a evasão, a reprovação e, por vezes, as práticas violentas que caracterizam as rotinas de centenas de escolas.

De fato, não cabe mais pensar em currículos e perspectivas ultrapassadas. Em seu lugar, devemos incorporar e nos preocupar em compreender as concepções de aprendizagem que favoreçam a reintegração do meio ambiente, a consciência do ser humano, ou melhor, da própria vida. Essa mudança de abordagem, da ótica epistemológica disciplinar para a ótica complexa, nos possibilita, enquanto seres humanos, termos acesso ao conhecimento e a vivência de sua experiência mais plena. Nada fica excluído, e sim incluído.

A diversidade juvenil do Ensino Médio é composta por sujeitos aprendentes que constroem e reconstróem a si e a seu mundo mediante processos de interação social. Essa dimensão reconstrutiva afeta, além dos sujeitos da aprendizagem, as culturas, as sociedades, tendo em vista que as subjetividades são construídas em meio ao singular e ao plural. Ou seja, a aprendizagem ocorre articulada às tradições culturais, na relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo.

Neste sentido, a formação não se reduz à técnicas e procedimentos didático-pedagógicos, pautados em algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento daquele que transmite, mas, sobretudo, significa olhar aqueles que aprendem a partir do que sabem, do que querem, do que necessitam, do que têm a dizer, do que pensam, do que fazem e sentem, enfim, com os projetos de vida de cada um, dando-lhes condições de assumir a posição de protagonistas no processo mesmo de sua formação.

No Ensino Médio, tal como concebido aqui, só há espaço para práticas educativas processuais e tipicamente interativas e dialógicas; nada pode ser considerado como totalmente previsível. Nesta perspectiva de ação pedagógica e humana, a certeza interage com a incerteza, a ordem com a desordem, o planejado com o emergente, o produtor com o produto, o início com o fim.

Decorre daí a necessidade de uma educação pautada no pensamento complexo que “considera a relação de aprendizagem um processo mútuo, de intercâmbio, de diálogo, de integração e de mudança de atitude diante do conhecimento e demanda a necessidade de se conhecer bem o objeto do conhecimento”, para que dele possam ser extraídas todas as relações possíveis (MORAES, 2008, p. 104).

Mobilizar esforços para uma prática embasada no pensar complexo significa posicionar-se a favor da minimização da distância entre o mundo escolar e o mundo juvenil, significa favorecer os processos de comunicação entre os dois mundos. Contribui, ainda, para qualificar a escola não mais como espaço de vivência da injustiça, do medo e da insegurança, de reprodução de valores excludentes, mas como espaço cercado de significados e sentidos para nossos jovens.

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Emenda Constitucional 59/2009 e do Plano Nacional de Educação, de 2014.

CASTRO, M G. **Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes**. In: NOVAES, R.; DEMO, Pedro. Saber pensar é questionar. Brasília: LiberLivro, 2008.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.



DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FERNANDES, M. A. **Skolé: o sentido fundante da escola in COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios.** 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro, 2012.

IRELAND, T, MACHADO, M. M., PAIVA, J (orgs.). **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA.** In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 41-49

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATURANA, H; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Editorial Psy, 1995.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008a.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.

MORIN, E.; Le MOIGNE, J. L. **A Inteligência da complexidade: Epistemologia e pragmática.** Lisboa: Ed Epistemologia e Sociedade, 2007.

_____. **Para o pensamento do sul.** Rio de Janeiro: SESC, 2011.

PAIS, J. M. **Jovens e cidadania.** *Sociol., Probl. Prát.* n° 49, p. 53-70, 2005

_____. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PIMENTA, M.M. **Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias.** 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007. Disponível em: . Acesso em: 23 dez. 2007

RAITZ, T. R; PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. **Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família.** *Psicologia e Sociedade.* Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, Dez. 2008.

SPOSITO, M. P. (2003) **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa.

Programa educação para o pensar e escolas reflexivas: O desafio de formar bons cristãos e honestos cidadãos.

Geverson Luz Godoy *
Luciano Tartari Neto,**
Márcio Nabarr Lopes,
Pedro Lucino,**
Silvio Wonsovicz,****
Victor José Cagliani,*****

Resumo

A partir de Santa Catarina, o Centro de Filosofia Educação para o Pensar e Editora Sophos, nestes 25 anos de existência e experiência do Ensino Reflexivo, está comprometido com a aprendizagem Reflexiva e emancipatória, e conta com um forte trabalho de pesquisa, publicação de materiais de Filosofia e materiais Didáticos para o ensino Infantil, Fundamental e Médio, assessoria para escolas e professores, formação humana, ações éticas, valores cristãos que transformam o itinerário de aproximadamente 500 instituições de Ensino de todo o País, a fim de transformar as salas de aulas em comunidades de aprendizagem investigativa, professores que aprendem a aprender, pais comprometidos com uma formação humana e com a escola que é formadora de opinião, que promovam a potencialização das capacidades Reflexivas, do bem/bom pensar e capacidades cidadãs aplicadas à realidade de cada instituição e contextualizada.
Palavras-chaves: Reflexão, Bons Cristãos, Cidadãos.

Palavras-chave: reflexão, bons cristãos, cidadãos.

Introdução:

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar e Editora Sophos é uma instituição de pesquisa, assessoria, publicação de materiais de filosofia e didáticos para a educação infantil, fundamental e médio. Nos destacamos ainda por oferecer capacitações e formação para professores no viés reflexivo emancipatório.

A partir de Santa Catarina, o Centro de Filosofia Educação para o Pensar, nesses vinte e cinco anos de existência, vem fazendo história. Esta instituição assumiu como sua responsabilidade a produção de materiais didáticos-filosóficos dentro de um programa filosófico-pedagógico, criado junto aos professores, escolas e estudantes.

Assim o tema é a Filosofia, o campo é a Educação. O objetivo é investigar a possibilidade de uma educação reflexiva emancipatória. A Filosofia, aqui, é aceita como sendo o máximo de consciência possível que uma época ou sociedade pode alcançar, e parte da premissa de que

*Pós em Psicopedagogia
**Pós em Psicopedagogia
***Pós em Gestão Escolar
****Doutor em Filosofia
*****Mestre em Sociologia



todo o homem produz, ou sustenta sobre uma determinada Filosofia de vida ou conjunto de ideias e valores.

[...] aspirar à Filosofia é querer aquilo que a sociedade é impedida de desejá-la. Aspirar à Filosofia é querer aquilo que sociedade ainda não pode oferecer, é pensar o sentido da ação humana e as grandes questões da humanidade. A atualidade da Filosofia não está somente na reflexão filosófica dos problemas de nossa época, mas também no esforço racional de compreensão dos acontecimentos da história humana, ou melhor, na história do pensamento filosófico. um pensar filosófico atual é aquele que está sendo reescrito no nosso dia a dia, face aos impasses ora presentes.

(WONSOVICZ, Silvio. **Crianças, Adolescentes e Jovens Filosofam. 2º volume, Florianópolis:** Sophos, 2005, pg.27ss.).

Sendo um centro de pesquisas, publicações e preocupados com o tratamento e direcionamentos que as pedagogias propoem, apresentamos análises históricas, institucionais e educacionais da experiência curricular e social e, também, experiências de educação filosófica especialmente desenvolvida com crianças, adolescentes e jovens em busca de uma educação emancipatória. Quando citamos a palavra emancipatória, defendemos como um conceito de autonomia, de crescimento cultural e enriquecimento pedagógico dos educadores, estudantes, escolas e todos os envolvidos no programa.

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar, parte de uma contextualização histórica da importância de ensinar Filosofia dentro da estrutura do ensino oficial e investiga criticamente os fundamentos da educação e suas transformações que promove em diferentes níveis. (Cf. NUNES, Cesar, **Educar para a emancipação.** Florianópolis, Sophos, 2003, pp., 60 a 66).

Nossa história de 25 anos, se cruza com a história das irmãs da Sociedade Divina Providência – SDP, de Santa Catarina, mais precisamente no Colégio Sagrado Coração de Jesus (hoje assumido pelos franciscanos, Bom Jesus) onde foram gestadas as primeiras ideias e práticas pedagógicas voltadas as ações reflexivas.

No início, a ideia deu tão certo, que serviu de alavanca para a organização de uma mística reflexiva, pautada em valores cristãos, posicionamentos morais, ações éticas, modelo e método. Assim, não somente voltado para a disciplina de Filosofia, mas todas as áreas do conhecimento.

Em seguida, as ações foram levadas para os quatro colégios que formam a Sociedade Divina Providência - SDP: Colégio São José de Tubarão(SC), Colégio Stella Maris de Laguna(SC), Colégio Sagrada Família de Blumenau(SC) e Colégio dos Santos Anjos de Joinville(SC). (Cf. WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia Viva,** Florianópolis: Sophos, 2015, pp., 49 a 57).

No ano de 1990 a 1993, foram promovidos quatro congressos estaduais de professores de Filosofia e crianças estudantes. Nesses encontros foram reunidos, mais de cinco mil (5.000) pessoas entre professores, pais e crianças.

Nos encontros, eram tratados temas relevantes da mística cristã, da Filosofia e ação reflexiva, relacionamentos, partilha de vida, fortalecimento das parcerias.

Nos anos seguintes, de 1994 a 2000, promovemos diversos encontros nacionais da Educação para o Pensar. Ao total, foram organizados e executados quatro Congressos e um Festival de Música. O primeiro foi em Florianópolis, contou com a presença do filósofo Mathew Lipman e a filósofa Ann Sharp. Depois organizamos um festival de música nacional nos três estados do sul do Brasil. O segundo e terceiro Congresso Nacional aconteceram em Florianópolis e contou o professor Cesar Nunes, Rubem Alves, Enrique Dussel, etc. (Cf. WONSOVICZ, Silvio. Filosofia

Viva, Florianópolis: Sophos, 2015, pp., 20ss.).

Em 2007, organizamos o quarto Congresso Nacional em Brasília. Esse vento contou com milhares de professores de todo o país. Nos anos seguintes organizamos mais de uma centena de seminários (**Educação para o Pensar**) em todas as regiões do Brasil, voltados para professores, alunos e comunidade.

Nos 25 anos de caminhada do Centro de Filosofia e Editora Sophos, organizamos várias frentes e eventos que solidificaram nossas bases e impulsionaram essas instituições a agregar mais valores críticos e reflexivos.

Nossos trabalhos abrangem todo o Brasil e contamos com um público alvo de mais de um milhão (1.000.000,00) pessoas que direta e indiretamente são contemplados e atendidos pelo programa Educação para o Pensar.

Hoje nosso principal público são escolas Católicas em todo território brasileiro. No seu total, 95% das escolas parceiras são Escolas Católicas, que por sua vez estão ligadas as mais diversas redes de Educação católica. O Centro de Filosofia e Editora Sophos são instituições que respeitam a liberdade religiosa e os apelos ecumênicos. Congregamos ainda, em torno de 4% nossos irmãos cristãos evangélicos (luteranos, batistas e metodistas) e 1% escolas não confessionais.

Como instituição filosófica-pedagógica, conquistamos a admiração de importantes parceiros nas mais diversas redes de educação das principais cidades do Brasil.

Hoje contamos com parcerias na Rede Vicentina, Rede de Santa Doroteia, Rede Salesiana, Rede La Salle, Rede Imaculado Coração de Maria, Rede Divina Providência, Rede Passionista, Rede Jesuíta, Rede Claretiana, Rede Notre Dame, Rede Marista, Rede Metodista, Rede Luterana, Rede Sinodal, Rede Batista etc.

Esses apontamentos foram apurados internamente, de acordo com dados coletados pelos assessores Filosóficos-Pedagógicos que coordenam cada região do Brasil.

Como instituição de pesquisa e publicação de materiais de Filosofia, contamos com três coleções de materiais abrangendo desde a educação Infantil ao Ensino Médio.

- a) Coleção Filosofia Fundamental-FIFUN;
- b) Coleção Filosofia Início de uma Mudança-FIM;
- c) Coleção Novo Espaço Filosófico Criativo-NEFC;
- d) Coleção Paradidáticos filosófico;
- e) Coleção Didáticos Reflexivos: Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa;
- f) Coleção Ensinar e aprender para além da caverna;
- g) Coleção Educação para Educador;
- h) Coleção pais e filhos companheiros Reflexivos;
- i) Coleção conhecer para projetar o futuro.

Dessa forma, defendemos como escola reflexiva a instituição que tem como proposta pedagógica um projeto educacional voltado para a formação humana, reflexiva-emancipadora, cristã, construída processualmente com a formação de professores abertos, conscientes e dispostos a aprender a arte do aprender.

Objetivos:

Oferecer materiais de Filosofia, capacitação, acompanhamento e todo um projeto Filosófico-pedagógico às escolas cristãs, em especial de educação católica.

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar, quer continuar a oferecer materiais de Filosofia e didáticos que seguem um viés filosófico-emancipatório formando assim, professores, estudantes e pais reflexivos, comprometidos na construção de uma sociedade mais justa, solidária, pautada em valores críticos e que seja aplicado na sociedade como exercício de cidadania reflexiva.



A sala de aula jamais poderá ser um “mundo fechado” onde os muros dividem as compreensões culturais, morais, religiosos, sociais, políticas. Queremos e oferecemos possibilidades “além muros”, onde o horizonte é a reflexão, e a liberdade de aprender a aprender é vista como aprendizagem investigativa.

Qualquer tentativa de enquadrar a aprendizagem como algo monetário e de interesses, acabará em esterilizar a semente de uma aprendizagem original e reflexiva.

Metodologia:

Nossa metodologia reflexiva emancipatória é aplicada ao campo de trabalho na defesa de estratégias filosóficas-pedagógicas volta às direções, equipes pedagógicas, professores e alunos de todas as escolas privadas e públicas, confessionais ou não, a arte de aprender a aprender pelo diálogo e descoberta investigativa.(Cf. PAIVA, Angela.**Educadores Reflexivos: escola feliz.** Florianópolis, Sophos, 2003, pp.53ss.).

A metodologia do Programa Educação para o Pensar, tem em seu bojo ações concretas permeadas por valores cristãos para serem aplicados nas escolas para os professores, alunos e pais em diversas modalidades como: Palestras, seminários, projetos, assessorias etc.

Nessas ações, partimos da problemática que a escola precisa recuperar seu papel primeiro: Humanizar e estimular a aprender a aprender.

Os assessores filosóficos-pedagógicos experienciam as mais diversas situações em centenas de escolas por todas as regiões do Brasil.

Realizamos ainda, estudos aplicados a cada região, estudando o potencial de cada escola propondo para iniciar parcerias e enriquecer com nossa participação o trabalho já realizado em cada instituição.

Resultados obtidos e esperados:

Em nossa metodologia de trabalho estamos atentos aos resultados e para isso, contamos com estudos direcionados a cada região, escolas, e características peculiares relevantes apuradas.

Hoje contamos com aproximadamente quinhentas escolas (500) em todo o Brasil que direta e indiretamente fazem parte da Rede de Escolas Reflexivas.

Desse total de escolas, como já apresentado, 95% das escolas são Católicas e aprovam o Programa Educação para o Pensar e os materiais de Filosofia, bem como, os didáticos no itinerário escolar da sala de aula. Não podemos deixar de lembrar das nossas ações de formação reflexiva para professores, estudantes e pais. Nessas escolas Católicas, podemos ainda emitir estudos relevantes sobre aspectos internos da instituição como abertura institucional para o diálogo, alteridade, receptividade, simpatia-empatia, valorização do quesito tempo de espera, agenda, organização da instituição, interesse, lideranças etc.

Tratando ainda, sobre as escolas parceiras do Centro de Filosofia, os outros 4% das parceiras, são escolas cristãs como: Luteranos, Metodistas, Batistas e Anglicanas. Estamos presentes ainda com 1% em escolas não confesionais.

Quando ao quesito resultados obtidos, percebemos em linhas gerais, regular abertura das escolas a proposta Reflexiva-emancipatória.

Referências

DALRI, Emanuelle Santiago; JUNCKES, Rosane Santana. **Comunidade de Aprendizagem Investigativa.** Florianópolis, Sophos, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

NUNES, César. **Educar para a emancipação.** Florianópolis. Sophos, 2003.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia? Sim, e para todos.** Florianópolis. 1º volume. Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia Viva: 25 anos escrevendo a história a várias mãos: desde 1979.** Florianópolis. Sophos, 2014.

WONSOVICZ, Silvio. **Crianças, Adolescentes e jovens filosofam.** 2º Volume. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Programa Educar para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens.** 3º Volume. Florianópolis, Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia Viva.** Florianópolis, Sophos, 2014.



Festival da canção do colégio Catarinense

Guilherme Gustavo Simões de Castro, CASTRO GGS*

Resumo

Esta comunicação científica visa defender a importância da linguagem musical nos processos educativos dentro das sociedades contemporâneas. O projeto cultural Festival da Canção do Colégio Catarinense realizado em 2014 teve como suporte filosófico o elo entre música e educação como desafios e oportunidades nas linguagens contemporâneas. Também serão analisadas as etapas do projeto, com detalhamento da execução de todas as atividades e os resultados obtidos em cada etapa, bem como um balanço do projeto como um todo. O Festival da Canção foi um projeto pedagógico realizado no Colégio Catarinense. Um dos objetivos do projeto foi gerar conhecimentos e competências entre os alunos e comunidade educativa através do gesto de oportunizar, revelar e lapidar talentos musicais e artísticos do Colégio. Outro objetivo foi promover a prática da criação musical e literária através da canção, linguagem própria das culturas das sociedades modernas. Desafios e oportunidades para uma instituição educacional que vive seus 110 anos de existência.

Palavras-chave: Educação, música e linguagens contemporâneas.

1. Introdução.

O Congresso da Associação Nacional das Escolas Católicas ANEC, realizado na cidade de Curitiba em julho de 2015 se fez um conjunto de temáticas de reflexão para debater desafios e oportunidades sobre conceitos e práticas educativas em meio às linguagens modernas. Esta comunicação objetiva defender a música como desafios de linguagens nas sociedades contemporâneas e apresentar o projeto cultural Festival da Canção do Colégio Catarinense realizado em 2014 como um esforço de criação de oportunidades e busca de uma solução para os desafios propostos.

Porém, nos 110 anos do colégio muitos festivais da canção foram realizados. A música no Colégio Catarinense sempre foi uma pragmática. Aliás, os padres jesuítas, com sua experiência educacional acumulada desde o século XVI, caracterizada por enfatizar os estudos das humanidades, que despertaram gosto pelo bem-estar, por uma existência menos rude, mais sorridente e alegre, muitas vezes utilizaram a música como linguagem para realizar alteridades entre os povos que compõe a diversidade cultural do ser humano. Se olharmos para a história do Brasil, é possível perceber que os padres jesuítas tiveram grande influência na formação das raízes da música popular brasileira.

Num tradicional colégio jesuíta como o Colégio Catarinense não podia ser diferente. A música está infiltrada entre as espessas paredes do liceu. O Festival da Canção resultou de um

*Professor no Colégio Catarinense. Florianópolis/SC – Brasil. Graduado em História, Mestre em Literatura e Doutorando pela UFSC. E-mail: gsimoesc@colegiocatarinense.g12.br / guilhermezorel@yahoo.com.br



trabalho coletivo que envolveu vários setores da empresa. Direção Geral, Acadêmica e Financeira, a Igreja, o setor de comunicação, os professores, os alunos, etc. Idealizado por professores que já viveram a experiência de outros festivais, foram necessários dois anos de planejamento, formação de uma equipe mais especializada e constituição de um regulamento.

Também é relevante ressaltar neste trabalho a importância que a música tem para os professores e estudantes dentro da escola como meio de expressão, de ação, interação, reflexão e construção de laços afetivos que podem facilitar o aprofundamento do debate sobre os conteúdos programáticos. A música pode agir tanto nas relações afetivas próprias dos processos de formação humana, quanto nas articulações dos conteúdos interdisciplinares, estudados aplicados no currículo do colégio deixando o ato de aprender mais significativo para a vida do estudante.

A música é uma forma de comunicação. Portanto, é um produto cultural que é produzido e consumido de forma coletiva. Esta é a característica mais marcante da música como linguagem mediadora nos processos educacionais. A música tem a capacidade de transformar as relações entre as pessoas e os conteúdos programáticos. Também é uma linguagem que o estudante pode utilizar como ferramenta para transformar sua realidade a partir dos valores éticos que a manifestação artística traz: a alteridade, uma reflexão que nos deixa mais humanos, e mais conscientes de nosso princípio de responsabilidade sobre a transformação da realidade no mundo contemporâneo através da educação de qualidade e significativa.

Quando se fala em novas linguagens, mídias e tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, a música sempre está na vanguarda. Na crista da onda destes processos. Talvez por dois motivos principais: o primeiro é que a natureza da música dentro das sociedades complexas como no caso do Brasil atual, é uma natureza multimídia. A música é toda midiática. O tempo, os recursos de gravação, os vídeos, os shows, estúdios, festivais, a música sempre tem uma capacidade de ser registrada como uma forma de comunicação que envolve diversas linguagens.

A música pode quebrar as barreiras entre as pessoas e os povos como meio de comunicação universal. Um exemplo disto é que muitas vezes podemos escutar uma música com letra cantada em um idioma ou dialeto desconhecido para o ouvinte. Mas mesmo assim este ouvinte, apesar de não compreender a letra, constrói significados a partir da massa sonora escutada. Dos ritmos, das melodias, e das harmonias entoadas pelas cadeias de sons, pelas polifonias.

Os esforços intelectuais instituídos pela Campanha da Fraternidade 2015, na qual o tema “Fraternidade: Igreja e Sociedade” chamaram a atenção sobre as relações entre a educação, a música e a sociedade. Podemos pensar a música, assim como a cultura de uma sociedade, como coisas que nos ajudam a compreender esta própria sociedade. A música também é uma forma de alteridade. A música é um aspecto essencial para conhecer a dinâmica de uma sociedade. Uma linguagem formada pelo costume de se renovar constantemente. Sempre novos desafios. A música é um tipo de objeto cultural que deve ser considerada como forma de expressão legítima sobre a realidade social e a reflexão sobre o mundo.

A canção tem um grande valor expressivo e heurístico. Registra as experiências humanas em sociedade. A música é a bossa de expressar pensamentos e sentimentos através da combinação de sons dentro de um código ético, lógico, político e estético estabelecido na moral de cada sociedade. Cada cultura humana desenvolve tipos de habilidades e competências e atingiu resultados diferentes com as misturas sonoras.

A Lei 11.769, sancionada em agosto de 2008, tornou obrigatório o ensino de música em todas as escolas. Porém, além das aulas de música na grade curricular, a música se aprende também na prática, na vivência, na alteridade.

2. Breve histórico da Música no Colégio Catarinense.

A música está presente em todos os setores do colégio. Na Igreja, trabalham os músicos que, além de preencherem os espaços arquitetônicos da nave, com notas e floreios durante

as missas e outras liturgias, também realizam trabalhos burocráticos e educativos. As aulas de música curriculares na sala de música. Nas salas de aulas muitos professores utilizam linguagens musicais em suas palestras diárias. Todas as salas do liceu possuem equipamentos de sonorização conectados a gabinetes com amplificadores e computadores com internet. Existem os professores e os alunos que tocam músicas pelos corredores e pátios com seus violões e que fomentam turmas de seguidores. Há também as aulas de música da Associação de Pais e Professores do Colégio Catarinense – APPCC.

O Colégio Catarinense tem uma história marcada pela música e por atividades que de uma forma ou de outra trazem a música nas memórias. Conforme documentação analisada, no Relatório de 5 de março de 1958 é atribuído ao Padre Frederico Maute, S.J., em 1907, a primeira solenidade oficial com uso da música no liceu ilhéu. Segundo descrito em suas memórias, a partir de 1907, com sua chegada na cidade, seu destino foi determinado pelo reitor Padre Norberto: Frater Maute fica responsável pela música e pelo museu. Como prefeito da música preparou recepção festiva para o Bispo de Porto Alegre, Dom Cláudio Ponce de Leão, que estava de passagem por Florianópolis. Com piano, harmônico e coro de violinos, foram entoadas as melodias e harmonias da marcha guerreira dos sacerdotes da ópera Atalaia. Assim que o relatório oficial dos 50 anos do colégio narra o nascimento oficial da música na história do colégio. No excerto abaixo podemos observar outros fatos das memórias do Padre Frederico Maute e a música no Colégio.

Outro acontecimento influiu poderosamente no progresso musical dos ginásios: O Rev. Padre adquiriu em leilão, por 901 réis, trinta e nove instrumentos antigos das Fôrça Pública: 7 clarinetes, 3 trombones, um bombo de alumínio, etc. Fizeram questão de entrar na banda os melhores alunos. O quartoanista Jayme Câmara escolheu o trombone. Assim, (para) (...) aproveitar parcialmente êsses instrumentos tornava-se (necessária a) sinfônica a orquestra. As partes mais difíceis, tocavam-nas meia dúzia de senhores da cidade e alguns músicos militares. Aos 10 violinistas, guiava-o, exímio instrumentista, o Sr. Bridon. Executávamos as seguintes “ouvertures”: Fra Diávo, Semíramis, A Muda de Portici, O poeta e o Camponês, Il Guarany, etc., etc¹.

As fontes de pesquisa sobre a música no colégio são muito rarefeitas. Mas, através de análise do arquivo de fotografias é possível perceber muitas iniciativas como a Banda de Tambores, com fotografia de 1945. O Colégio também tem tradição no teatro. Teatro e música quase sempre andam juntos. O drama “Júlio”, com foto de 1918, certamente, como muitas outras. A montagem e os atores de “As Pistrinas”, de 1946. Assim como, em fotografia de 1948, a famosa Orquestra e Coro do Colégio: em alto padrão Sob a forte mão e grande coração do Padre Marocco.

Durante os anos 1970, quando o liceu abre suas portas também para as moças estudarem, estão registrados os primeiros festivais realizados no Colégio. Em 1972 temos um evento no qual se destacaram vários músicos. Em 1982 temos como vencedores do Festival da Canção os integrantes do Grupo Expresso Rural, banda no qual alguns músicos estudaram no liceu e depois teceram relevante carreira musical no cenário do sul do Brasil. Nos anos 90, alguns grupos de certa expressão no cenário musical de Florianópolis também saíram dos Festivais do Colégio Catarinense.

Em relação ao Festival da Canção do Colégio Catarinense 2014 serão analisadas etapas do projeto, a execução das atividades e os resultados obtidos em cada etapa, bem como um balanço geral do projeto.

1 Relatório do Cinquentenário do Colégio Catarinense. Florianópolis/SC – 1906-1956 (Anexos os relatórios de 1957 e 1958), p. 9.



3. Elaboração de um projeto de estrutura humana e física para realização do projeto e viabilidades de recursos financeiros para realização do mesmo.

A iniciativa partiu de um desejo de retomar esta antiga prática de promover festivais de música no liceu jesuíta de Florianópolis. Porém, a elaboração e formação de uma estrutura humana e física para realização do projeto não é uma tarefa que se resolve em pouco tempo. É necessário um conjunto de pessoas que tenham conhecimentos e experiências específicas nas áreas de música, artes, comunicação, gerência, linguagens, literatura e ciências humanas.

Todas estas áreas deverão ser incluídas, pois envolvem conhecimentos que podem ser aproveitados pelo Festival. Sejam pelos aspectos históricos e sociais como também pelas peculiaridades culturais que envolvem a música enquanto forma de comunicação e expressão no Brasil, suas articulações com outros tipos de arte como a dança, o teatro, a pintura, assim como com as áreas da filosofia como a lógica, a estética, além da história, da sociologia e da literatura.

Professores de várias áreas diferentes devem ser envolvidos no projeto, para que ele se torne uma coisa mais significativa e abrangente enquanto projeto cultural.

Nesta etapa inicial também se faz de suma importância um estudo sério sobre os custos e as viabilidades de recursos financeiros para realização do Festival da Canção em nível profissional.

Na Campanha da Fraternidade 2013 “Fraternidade e Juventude” foram destacadas temáticas como as experiências e vivências coletivas e presenciais dos jovens. Com o recrudescimento do universo midiático, que muitas vezes nos orientam cada vez mais rumo ao individualismo excessivo, os laços de sociabilidade juvenis precisam ser valorizados. Os jovens gostam e necessitam se relacionar e interagir em grupos ou tribos urbanas. E muitos fazem isto através da canção ou usando a canção como suporte para expressões corporais, danças, performances e outras linguagens.

Os jovens se organizam em grupos com motivações culturais e, pela música, pelas danças, pelos gestos, pelas expressões, pelos símbolos, elaboram significados e se posicionam publicamente na sociedade. Esses grupos podem ser independentes, ou surgem ligados aos incentivos de instituições como o governo ou igrejas².

É cada vez mais latente a necessidade dos alunos de terem uma oportunidade de aprender e desenvolver as habilidades e competências em relação da vivência de uma banda e de trabalhar com canções e matérias fônicas: as dinâmicas, linguagens e soluções musicais, os conhecimentos específicos sobre equipamentos, posturas de responsabilidade com os colegas e com o público, a disciplina na rotina de ensaios, a assiduidade, o companheirismo, o trabalho coletivo e a prática da alteridade.

Este evento teve o objetivo de valorizar repertórios calcados na canção popular brasileira. Por isto se fez necessária a criação de uma estrutura física e humana no Colégio para viabilizar o Festival da canção do colégio catarinense. Desta maneira os artistas e as bandas poderão se comprometer com apresentações de qualidade, solidariedade e alteridade.

Um planejamento e projeto para realização de Festival da Canção precisa seguir os seguintes passos:

- a) Investimentos e levantamento de recursos financeiros:
 - Contratação de um profissional da área musical para acompanhar e desenvolver o projeto de forma imparcial. Este profissional estará a disposição para efetivação do projeto.
 - Equipamento de som profissional com Bateria, cubo para contrabaixo, cubo para guitarra solo, cubo para guitarra base, retornos, P.A. de frente e luzes.
 - Material de divulgação (Cartazes, rádio, tv...)

- O jure será composto por três profissionais. O coordenador e mais dois contratados, que possam atuar de forma imparcial.

- b) Regras e condições para participação
 - O proponente deverá ser obrigatoriamente aluno do colégio.
 - Em cada banda, só poderá ter 1 músico convidado que não seja aluno do colégio e que esteja na mesma facha etária.
 - As músicas inscritas deverão ser no estilo Canção MPB, “ritmos Brasileiros” ou Rock nacional com elementos da música brasileira, para incentivar a produção cultural Brasileira.
 - O tempo máximo das músicas deverá ser de 5 minutos e o mínimo de 3 minutos não ultrapassando estes limites.

- c) Normas para o processo de inscrição
 - O aluno proponente poderá pegar a ficha de inscrição a partir de data conveniada e no local indicado pela comissão técnica e entregá-la junto com a gravação no mesmo local.
 - O proponente poderá inscrever até duas músicas no formato MP3, ou Wave em um CD junto com a ficha de inscrição.
 - As inscrições deverão ser entregues no período determinado pela comissão organizadora.

- d) Sobre o processo de seleção dos candidatos inscritos
 - O coordenador e mais dois jures farão a seleção dos candidatos, de forma imparcial e obedecendo aos critérios técnicos, musicais e literários, mas que permitam liberdade de criação estética.
 - A seleção dos candidatos para o festival será feita em período determinado e informado pela comissão organizadora.

- e) Do processo de pré-classificação.
 - Sairá após a seleção dos candidatos, uma lista de nomes para a próxima fase final: apresentação de palco. A lista dos candidatos deverá ser fixada nos murais do colégio para divulgação e publicada na internet.

- f) As apresentações e a classificação final dos candidatos.
 - O festival da Canção ocorrerá na data determinada pela comissão organizadora.
 - Será contratado e instalado equipamento de profissional de sonorização apropriado para garantir a qualidade do festival.
 - O festival deverá ser realizado em teatro, auditório ou outro espaço similar que possua boa acústica para garantir a qualidade da escuta dos músicos no dia do evento. Ginásios geralmente não possuem acústica apropriada.
 - Os candidatos farão a passagem de som no período da tarde, terão um tempo de apresentação no festival de até 10 minutos para se organizar no palco e se apresentar.
 - O jure fará o julgamento através de critérios estabelecidos pelos mesmos.
 - Os candidatos obterão o resultado no final da grande noite de apresentação.

4. Criação de um regulamento para o festival e de uma comissão organizadora.

A criação de um regulamento para o Festival da Canção necessitou de profissionais do ramo jurídico. O regulamento de um festival precisa deixar claro para os proponentes todas as regras e procedimentos necessários para orientar e mediar as relações entre os candidatos e o festival.

Para que o regulamento – que pretende normalizar uma disputa que envolve certo investimento dos proponentes e anseio por premiações em dinheiro – tivesse eficácia e normalizasse a disputa entre os concorrentes, alguns itens foram essenciais: “Promoção e Realização”, “Objeto

2 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Campanha da Fraternidade 2013: Texto-Base. Brasília, Edições CNBB. 2012, p. 34.



tivos”, “Inscrições e Pré-Seleção”, “Eliminatória”, “Comissão e Seleção”, “Critérios de Avaliação”, “Participação”, “Premiação” e “Disposições Finais”.

Um Festival foi uma disputa que envolveu premiação em dinheiro entre os candidatos vencedores. Deve ter um regulamento forte e soberano. Que seja claro em todos os casos possíveis. Também em relação aos casos plágios e de uma comissão organizadora que se sintam seguros em relação ao planejamento traçado.

5. Planejamento, divulgação, organização e execução do processo seletivo e classificatório e de critérios de avaliação e premiação dos candidatos.

Traçar um planejamento desde o início do ano também foi essencial para que ocorresse o menor número de erros possíveis na trajetória de preparação e execução do evento. O cronograma inicial para elaboração do Festival da Canção seguiu este modelo abaixo:

- 1ª Etapa: elaboração de um projeto de estrutura humana e física para realização do projeto e viabilidades de recursos financeiros para realização do mesmo;
- 2ª Etapa: criação de um regulamento para o festival e de uma comissão organizadora;
- 3ª Etapa: planejamento, divulgação, organização e execução do processo seletivo e classificatório e de critérios de avaliação e premiação dos candidatos;
- 4ª Etapa: planejamento, divulgação, organização e execução do festival enquanto apresentação, das performances dos candidatos, da logística do evento e do público;
- 5ª Etapa: escritura de um memorial do projeto como registro de produção cultural e dos resultados obtidos.

Uma sugestão de critérios de avaliação se fez essencial para ter segurança e soberania no momento e da análise das canções apresentadas pelos artistas e bandas inscritas no Festival da Canção. Segue abaixo uma lista dos critérios utilizados:

1. Responsabilidade: cumprir com empenho as datas e os horários propostos e estabelecidas pela comissão de organização do Festival.
2. Andamento: execução da canção respeitando o pulso e tempo musical.
3. Dinâmica Musical: intensidade, mudanças, alturas e durações das notas musicais.
4. Postura: apresentação com atitudes de respeito ao público, respeito aos profissionais que estarão trabalhando no evento, aos colegas de grupo e respeito à instituição.
5. Performance de Palco: empatia, apresentação visual, performance estética, interação com o público e carisma do artista ou banda.
6. Naturalidade: entrosamento, desenvoltura, união do grupo e trabalho coletivo.
7. Coerência: coerência das canções apresentadas com a proposta do Festival da Canção e coerência entre os temas das canções escolhidas pelo grupo e a performance estética.

No caso o Festival da Canção do Colégio Catarinense, as categorias premiadas foram: melhor canção, melhor *intérprete*, melhor *arranjo*, melhor *instrumentista* e melhor *composição*. Cada uma destas categorias concorria a um prêmio de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), além de *troféus* e diplomas aos participantes. Parte destas despesas foram cobertas pelos patrocinadores do evento.

A comissão avaliadora julgou os arranjos e as letras das canções autorais dos proponentes e investigou a possibilidade da prática de plágio. Quando finalizado este estudo, foi classificada uma das canções autorais de cada candidato para ser apresentada no palco do Festival. O cronograma das apresentações e passagens de som organizado por sorteio, com a presença da maioria dos proponentes.

Segundo relatório do coordenador do setor de atividades complementares do *Colégio Catarinense no período de 2014, (...) foram inscritas 8 (oito) canções*, sendo que uma foi reprovada por não atender um dos quesitos das regras que regiam o evento. Então, oficialmente, classifica-

ram-se 7 (sete) candidatos. As canções selecionadas, por serem oriundas de alunos de diversas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, transmitiram o clima do Festival, que propôs uma integração entre os diferentes alunos, professores e suas respectivas turmas. Segue abaixo lista de canções e compositores classificados:

Turma: 3 A
Alunos: Felipe Marcili e Anna Paula Zanata Russi.
Música: Certo errado.

Turma: 6 F e 6 C
Alunos: Davi Diuzon da Costa, Henrique Valente de Amorim, Iris Toledo Lara Bota, Lucas Kuerten Scheidt, Victor Kneipp Piva e Vinicius Gonçalves Simoncello.
Música: Seguindo na Paz.

Turma: 2 J
Alunos: Aldnei Luiz Silveira Filho e Gabriel Aranguem Rodrigues Vanti.
Música: Mais uma história de amor.

Turma: 9 F
Alunos: Isabella Silveira Teixeira, Gabriela Hermes Naschenweng e Ana Carolina Costa.
Música: Amor e guerra.

Turma: 1 B
Alunos: Rafael Paladine, Felipe Royg, João Gabriel Foes e Théo Santos (Convidado).
Música: Confinados.

Turma: 2 B e 1 F
Alunos: João Vitor Peters, Yasmin Bogo, Lucas Bergmann e Pedro Moysés Procópio.
Música: Notas de rodapé.

Turma: 2 F
Alunos: Manoela Vogt Michaelsen e Millena Martins Pereira Nunes.
Música: Momentos.

Na noite das apresentações do Festival da Canção estiveram presentes as famílias dos alunos, os colegas, os professores, os diretores, coordenadores e religiosos do Colégio Catarinense, bem como as associações e empresas parceiras. Subtraindo algumas reservas, cerca de 190 ingressos foram distribuídos. O acesso ao ingresso foi garantido através do custo de permuta por um quilo de alimento não perecível em certos pontos de troca estabelecidos pela comissão organizadora do Festival.

Foram homenageados os seguintes participantes dos primeiros festivais da canção realizados pelo Colégio Catarinense: Vânio Ribeiro, Geraldo Barbosa, Rodolfo César Cerny e Rosana Jandiroba. A participação destes convidados enriqueceu todo o esforço de realizar o Festival da Canção. Cada convidado concedeu depoimento e alguns apresentaram suas canções consagradas em antigos festivais.





Conforme indica o relatório, os alunos e candidatos vencedores por categoria do Festival da Canção do Colégio Catarinense 2014 foram:

Prêmios – ARRANJO e CANÇÃO

- Davi Diuzon da Costa – 6F.
- Henrique Valente de Amorim – 6F.
- Iris Toledo Lara Bota – 6C.
- Lucas Kuerten Scheidt- 6F.
- Victor Kneipp Piva – 6F.
- Vinicius Gonçalves Simoncello – 6F.

Prêmios – COMPOSIÇÃO E INTÉRPREDE

- Manoela Vogt Michaelsen – 2F.
- Millena Martins Pereira Nunes – Convidada.

Prêmio – INSTRUMENTISTA

- João Vitor Peters – (ex-aluno) 2B e 1F.

6. Planejamento, divulgação, organização e execução do festival enquanto apresentação, das performances dos candidatos, da logística do evento e do público.

O planejamento do Festival da Canção do Colégio Catarinense 2014 começou como já registrado em 2012. Apesar disso, foi a partir de fevereiro de 2014 que se iniciaram as reuniões da comissão organizadora. Neste momento já havia sido divulgada a data do festival para outubro.

A divulgação do festival foi feita basicamente com cartazes nos corredores, banners virtuais nas folhas de rosto dos computadores do colégio e das salas de aula. Também foi organizada uma banda formada por professores e funcionários de vários setores do colégio e da Igreja. Com estrutura de equipamentos profissional, a banda do colégio se apresentou quatro vezes e dias diferentes durante o período de processo de inscrições para o festival, em junho de 2014. O grupo tocou repertório calcado em consagrados cancionistas brasileiros como Roberto Carlos, Raul Seixas, Renato Russo, Luiz Gonzaga, entre outros. A repercussão deste projeto foi imensa. A música não parava de ecoar pelas paredes tombadas do liceu centenário.

Mas o principal meio de divulgação é o sistema de oralidade dos alunos. A chamada “rádio-corredor”. Quando a empolgação pelo festival invadiu de chofre a complexidade das relações e diálogos entre os alunos, os professores, os funcionários, as famílias, a comunidade educativa como um todo, foi perceptível como certo o seu potencial de sucesso. A música é de fato uma linguagem cativante e universal. Pode unificar e solidificar as relações sociais de pessoas com origens sociais diferentes que frequentam o Colégio Catarinense todos os dias.

Para realização de todos os tipos de apresentações musicais envolvidas no decorrer das etapas de feitura e realização deste projeto foi necessário que o Colégio Catarinense disponibiliza-se um local para as apresentações com uma estrutura de sonorização profissional que contasse com os seguintes equipamentos listados abaixo:

- Mesa de som digital com mínimo de 24 canais, com seis vias de monitoração;
- 1 computador com acesso a internet interligado a mesa de som;
- 15 microfones;
- 15 pedestais especializados para microfones;
- 2 amplificadores para guitarra;
- 1 amplificador para contra-baixo;
- 1 Kit completo de bateria;
- kit de instrumentos de percussão;
- 1 suporte para teclado (keyboards);
- 4 caixas de som de retorno de palco;
- 2 caixas de P.A.;
- 1 sistema de cabeamento necessário para ligar equipamento;
- Sistema de iluminação profissional para palcos;
- Técnicos de som;
- Técnicos de áudio;
- Técnicos de iluminação;

Todos os equipamentos são ferramentas para a realização do projeto. Precisam ser de excelente qualidade. O resultado depende também de bons equipamentos sendo utilizados com competência. Isto define o que as pessoas irão escutar e apreciar. Todos os estudantes sentiram que uma estrutura de sonorização profissional proporcionou-lhes condições de executarem suas canções com tranquilidade necessária.

Foi necessário realizar uma série de ingressos numerados e numeração condizentes com a capacidade e estrutura de locação destinada as apresentações. Também foi realizada logística de acesso do público aos ingressos, cuidado com falsificações ou coisas do gênero.

A logística do evento, incluído cronograma das apresentações, o cerimonial, atrações extras e o fechamento da noite. A logística de acesso do público ao local, recepção e entretenimento. Assim como toda e logística e organização de apoio aos músicos e participantes nos bastidores do palco. O camarim para os artistas, garantindo locais de descanso e concentração antes e depois das apresentações. A disponibilidade de água e frutas para os participantes se servirem.

7. Escritura de um memorial do projeto como registro de produção cultural e dos resultados obtidos.

A feitura de um memorial do festival é de suma importância quando pensamos em desafios e oportunidades para uma empresa centenária como o Colégio Catarinense. Ao vasculhar os arquivos do colégio nos deparamos com a falta de documentação sobre os antigos festivais realizados e diversos outros eventos. Isto reforça ainda mais a relevância de um memorial para que eventos semelhantes no futuro possam utilizar informações e reconstruir o passado com mais integridade.

Uma produção cultural como um Festival da Canção é um evento que gera alcances intangíveis como propaganda para uma empresa que tem como missão de levar o conhecimento para as pessoas. O Festival da Canção foi uma intervenção na sociedade. A música, como já foi dito, tem um potencial enorme de repercussão de laços humanos, afetivos, lógicos, éticos, políticos e estéticos. Um exemplo disto foi o seguinte fato: uma das bandas que ganhou o Festival, acumulando prêmios no total de R\$ 5.000,00, doaram metade do prêmio para entidades de caridade, mostrando que o Festival da Canção do Colégio Catarinense forma valores sólidos na sociedade. Desafios e oportunidades próprias das sociedade contemporâneas.



8. Considerações finais.

O Festival da Canção evidenciou um interesse e uma necessidade entre os alunos, a comunidade educativa e a sociedade como um todo. Uma oportunidade real de espaço de produção e expressão artística, científica e de formação humana e de atitudes éticas de responsabilidade e cidadania. A importância pedagógica e cultural da canção popular brasileira. Na pedagogia inaciana todos devem buscar o magis, o melhor de si mesmos. O projeto como um todo também envolveu alunos, professores, direção, Igreja, diversos setores da empresa, funcionários, famílias dos alunos, ex-alunos e outras pessoas da comunidade educativa.

9. Fontes.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº9394. Brasília, 1996.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Campanha da Fraternidade 2015: Texto-Base. Brasília, Edições CNBB. 2014.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Campanha da Fraternidade 2013: Texto-Base. Brasília, Edições CNBB. 2012.

Relatório do Cinquentenário do Colégio Catarinense. Florianópolis/SC – 1906-1956 (Anexos os relatórios de 1957 e 1958).

Relatório Mensal. Coordenação das Atividades Complementares. Colégio Catarinense. Florianópolis/SC – Outubro de 2014.

SOUZA, Rogério Luiz de. Uma história inacabada: cem anos do Colégio Catarinense. São Leopoldo, Editora UNISSINOS, 2005.

10. Referências.

ADORNO, Theodor W. **Filosofia da Nova Música**. 3ª ed. Tradução Magda França. São Paulo, Perspectiva, 2002.

ALBIN, Ricardo Cravo. **MPB, a história de um século**. Rio de Janeiro, Atrações Produções Ilimitadas/MEC/Funarte, 1997.

ALMEIDA, T. V. “**O corpo do som: notas sobre a canção**”. In: MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (org.). Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2008, p.316 a 326.

ANDRADE, Mario de. **Pequena história da música**. 8ªed. São Paulo, Martins, 1977.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. Elementos do Canto Orfeônico. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.

BEYER, E. **Ideias em Educação Musical**. Cadernos de Autoria nº4. Porto Alegre, Mediação, 1999.

_____. **A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica**. Fundamentos da educação musical nº1, p. 5 – 25, 1993.

GAINZA, V. **La educacion Musical frente al futuro**. Buenos Aires, Guadalupe, 1993.

GARDNER, H. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

HENTSCHKE, L. e DEL BEM, L. (org). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, Moderna, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **História Social do Jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MEDÁGLIA, Júlio. **Música Impopular**. São Paulo: Global, 1988.

QUEIROZ, R.C. de. “**Uma breve e singela introdução ao mundo da música indígena e africana**”. In: TUGNY, R.P. e QUEIROZ, R.C. de. (Org.) Músicas africanas e indígenas no Brasil. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006, p. 15 a 36.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica**. Ensaios. 2ª Ed. São Paulo: Anna Blume, 2008.

_____. **O Século da Canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

_____. **O Cancionista**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Semiótica da canção**. São Paulo: Escuta, 1999.

TINHORÃO, José Ramos. História Social da Música Popular Brasileira. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Música Popular: do gramofone ao rádio e TV**. São Paulo: Ática, 1981.

VALVERDE, Monclar. “**Mistérios e encantos da canção**”. In: MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (org.). Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, p. 268 a 277.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 1995.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.





III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Pôsteres



 **ANEC**
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL



A contribuição da avaliação da aprendizagem na produção do fracasso escolar

Daniela Afonso Chaves, CHAVES DA *
Elânia Duarte Diniz, DINIZ ED **

Resumo

Este trabalho analisa o impacto da avaliação da aprendizagem na produção do fracasso escolar, focalizando as práticas e concepções do estabelecimento de ensino investigado em torno da avaliação de aprendizagem. Os dados da pesquisa¹, colhidos em um estabelecimento de ensino da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, junto aos seus profissionais, revelam que a avaliação da aprendizagem é, sem dúvida, uma das fontes de produção do fracasso escolar, confirmando-se a hipótese de que há uma forte contradição entre o que a instituição de ensino diz fazer, daquilo que ela realmente pratica no cotidiano pedagógico.

Palavras-chave: fracasso escolar, avaliação escolar, ciclos de formação.

Introdução

Apesar dos importantes avanços experimentados pelo ensino brasileiro, continuamos nos defrontando com graves e antigos problemas de crianças e jovens que não aprendem aquilo que a escola pretende lhes ensinar, que se sentem excluídos e marginalizados, repetem etapas escolares e abandonam os estudos. Configura-se, dessa forma, o chamado “fracasso escolar”, fenômeno que pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas, dependendo do contexto histórico.

Se fizermos um retrospecto sobre os estudos das causas do fracasso escolar, perceberemos que a avaliação da aprendizagem sempre foi considerada como tendo um papel importante ou até mesmo decisivo na definição daqueles que deveriam continuar os estudos, daqueles que desistiriam no meio do caminho. No entanto, para entendermos esse fato, faz-se necessário compreender a importância atribuída à avaliação escolar, pela instituição de ensino.

Na primeira metade do século XX, entraram em cena, nos estabelecimentos escolares, os primeiros testes psicológicos direcionados ao aprendiz, com o intuito de verificar as diferenças intelectuais entre eles. A avaliação escolar surge, a partir de então, no formato de avaliação médica, transformando-se, posteriormente, em avaliação intelectual, apoiada nos testes de QI

¹Dissertação de Mestrado intitulada Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos - Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela professora doutora Maria Alice Nogueira.

* Pedagoga - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Especialista em Educação Infantil - CEPENMG. Mestre em educação pela UNIN-COR. Coordenadora Pedagógica Geral no Colégio Sagrado Coração de Maria de Belo Horizonte.

** Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós Graduada em Gestão Pedagógica pela PUC- Paraná. Coordenadora Pedagógica do Colégio Sagrado Coração de Maria- Belo Horizonte.



(Quociente de Inteligência). O destaque da Psicologia no entendimento do insucesso escolar é, portanto, marca de origem da pesquisa educacional sobre o fracasso na escola.

A partir da década de 50, a Sociologia da Educação adquiriu importância no campo científico, contribuindo com trabalhos que buscaram identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades escolares. Na época, atribuiu-se ao meio sociofamiliar a responsabilidade pelas diferenças de desempenho dos alunos, o que possibilitou redirecionar os estudos sobre as causas do fracasso escolar.

Nos anos 70, a Sociologia da Educação passa a denunciar o caráter reprodutor da escola, o qual desconsiderava os alunos como indivíduos detentores de uma bagagem sociofamiliar diferenciada. Tal instituição exigia, através das avaliações formais ou informais, que os estudantes dominassem muito mais do que o conteúdo transmitido; exigia-se que ele fosse detentor de um prévio saber da cultura escolar que apenas os membros das classes mais nobres possuíam. Portanto, quanto mais familiaridade com o conteúdo escolar tivesse o aprendiz, mais chances ele teria de continuar os estudos.

Até esse momento histórico, o grau variado de sucesso alcançado pelo aluno era explicado por sua origem social, que o colocaria em condições favoráveis ou não, de acordo com seus resultados escolares. A partir de então, a escola passa a ser denunciada como responsável pelo fracasso escolar e não mais como vítima da clientela que recebia.

Atualmente, estudos comprovam que o (in) sucesso escolar não pode mais estar ligado diretamente às condições de classe social do indivíduo: como explicar os sucessos “*improváveis*” de alunos com pouquíssimas condições financeiras? Ou, o que dizer do insucesso escolar de crianças pertencentes às classes mais elevadas do ponto de vista econômico?

Atentos a esses estudos e procurando romper com a ideia da avaliação que classifica os indivíduos como melhores ou piores de acordo com sua classe social, algumas propostas escolares cederam espaço, recentemente, a uma perspectiva avaliativa que prioriza o processo de aprendizagem do aluno, valorizando seus conhecimentos prévios, seu meio sociocultural e seu papel como indivíduo ativo capaz de transformar sua própria realidade, independente do contexto sócio, econômico e cultural do qual faz parte.

Apesar disso, é possível perceber que o julgamento negativo que a escola atribui aos alunos tem grande respaldo na avaliação escolar. Esta, por sua vez, tem sido utilizada por vários educadores como instrumento de classificação dos estudantes ou negação da continuidade dos estudos por eles.

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir para o debate sobre o papel do processo avaliativo na produção do fracasso escolar. Como ramificações desse objetivo, propomo-nos, ainda, a

- investigar as percepções dos educadores sobre o processo avaliativo escolar, verificando até que ponto o desempenho escolar do estudante é determinado por esse processo.
- identificar, nos documentos legais presentes na escola investigada, qual o papel atribuído à avaliação escolar no desempenho do aluno.
- avaliar em que medida os resultados escolares estão ligados à situação social do estudante.

Metodologia

Para atingir os objetivos previstos, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando a metodologia de estudo de caso, que enfatiza, dentre outros aspectos, a interpretação de um problema dentro de seu contexto, buscando captar as diferentes dimensões nele envolvidas, de modo aprofundado, utilizando diferentes fontes de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, buscou-se investigar o papel do processo avaliativo na produção do fracasso escolar, analisando os aspectos sociais e escolares que podem contribuir para essa produção.

A pesquisa envolveu um levantamento bibliográfico, contemplando: estudos sobre os pressupostos históricos e culturais da avaliação, desde a sua emergência até os dias atuais; a análise dos documentos legais governamentais e escolares que tratam da avaliação pedagógica;

estudos sobre autores que desenvolveram seus trabalhos tendo como referência a avaliação e o fracasso escolar.

A pesquisa bibliográfica apresentou, em todo o processo, um constante diálogo com os dados levantados na pesquisa de campo, o qual envolveu:

- consulta a documentos diversificados das escolas;
- observação direta do cotidiano educacional: reuniões de pais, reuniões pedagógicas, observação em sala de aula.
- conselhos de classe;
- aulas;
- situações avaliativas específicas (provas, trabalhos em grupo, etc);
- entrevistas semiestruturadas com profissionais das escolas.

A escolha pela pesquisa na Rede Estadual de Ensino em MG teve como justificativa a existência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE - que nos deu subsídios para analisar dados relativos aos resultados avaliativos dos alunos matriculados.

A decisão por realizar uma pesquisa envolvendo os primeiros anos de escolarização deveu-se ao fato de que a incidência maior de reprovações tem histórica e sistematicamente ocorrido nos primeiros anos de escolarização. (PACHECO E ARAÚJO, 2005).

Portanto, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa de campo, contribuíram para o alcance dos objetivos propostos.

O universo da pesquisa e os sujeitos investigados

Investigar como a avaliação da aprendizagem pode produzir o fracasso escolar implicou selecionar, para estudo, um estabelecimento de ensino que declarasse utilizar a avaliação da aprendizagem como instrumento de trabalho pedagógico.

No estabelecimento selecionado², foram investigadas as três únicas turmas pertencentes à Fase IV do Ciclo Complementar de Alfabetização (correspondente à antiga 4ª série). Isto porque é nesse momento da escolarização que se torna possível observar: a passagem dos alunos de um ciclo ao outro; o papel da avaliação nesse contexto; o envolvimento dos alunos, dos profissionais nesse momento de transição de ciclos; e as estratégias utilizadas pela escola no que se refere à progressão do aluno.

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista do tipo semiestruturada, realizada com as educadoras na própria escola. O universo pesquisado constituiu-se, assim, de 5 educadoras, a saber: três professoras regentes nas turmas pesquisadas, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar. Todas as educadoras entrevistadas concluíram o nível superior, sendo que 3 delas possuem, inclusive, diploma de pós graduação.

O estabelecimento de ensino pesquisado é organizado por meio dos Ciclos de Formação, implantados na rede estadual de Minas Gerais, como forma de organização do ensino, conforme veremos no próximo tópico.

A Proposta de Ciclos

O termo “escola em ciclos” como designação de políticas que visam combater o fracasso escolar surgiu, no Brasil, com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado de São Paulo, em 1984, estendendo-se, em seguida para diversos outros estados brasileiros. No entanto, o termo “ciclo” já havia figurado na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino, 1942/1946) e fora utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo, sem a possibilidade de reprovação entre eles.

A ideia de eliminação da reprovação não é, portanto, recente. As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-retenção teve início no final da década de 1910, e que as experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950.

² O estabelecimento de ensino no qual ocorreu a pesquisa receberá, neste trabalho, o nome fictício de Escola Estadual Anísio Teixeira.



No entanto, foi a partir da atual LDB que tal modo de organização do ensino manifestou tendência crescente de expansão, como uma das formas alternativas de estruturação escolar. Entretanto, embora tenha ocorrido um incremento expressivo das redes de ensino funcionando com o sistema de ciclos, e a introdução desse sistema tenha sido valorizada nos planos do discurso pedagógico e da gestão escolar, essa forma de organização da escola ainda constitui uma opção minoritária no país.

Em geral, as escolas que adotam esse sistema são públicas (estaduais e municipais) e se localizam nos centros urbanos mais populosos da região Sudeste, exatamente onde se encontram os extremos de pobreza e riqueza. É o caso da Grande São Paulo, uma das maiores concentrações urbanas do mundo, da Grande Rio de Janeiro e da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nas demais regiões, o percentual de matrículas em escolas com esse tipo de organização é muito reduzido (BARRETO e SOUSA, 2005).

Sobre as alterações que essa política pressupõe no cotidiano escolar, estas não são poucas e podem contribuir para que mudanças estruturais ocorram nos aspectos político-pedagógicos das instituições de ensino que aderiram ao sistema de ciclos. Nesse tipo de organização o tempo escolar geralmente é estruturado em blocos que unificam um número de anos não específico, o qual varia de região para região, não havendo reprovação de um ano para outro, dentro do mesmo “bloco” ou ciclo. Para aqueles que os propõem, os ciclos representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização.

No que se refere ao Estado de Minas Gerais - lócus da pesquisa que ora alicerça as análises deste trabalho -, os anos iniciais têm dois ciclos de alfabetização: Ciclo Inicial, com duração de 3 anos e Ciclo Complementar, com duração de 2 anos (MINAS GERAIS, 2004). De acordo com a resolução nº 430/2003, a partir do 6º ano (equivalente à 5ª série), o ensino volta a ser seriado, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental privilegia-se o trabalho com ciclos e nos anos finais, a seriação define a organização do ensino.

Como informa a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, essa organização tem como meta propiciar, principalmente às crianças das camadas populares, possibilidades de alcançar níveis mais elevados de escolaridade. Nas palavras do ex - governador de Minas Gerais, Aécio Neves:

“Entre os alunos carentes, ocorre, em percentual bem maior, a repetência de ano, cujas sequelas são altamente danosas à criança, à sua família e ao Estado. A criança quase sempre desenvolve um sentimento de inferioridade em relação a seus próprios colegas, que pode estigmatizá-la para o resto da vida. A família se frustra com a escola e deixa de estimular o estudante que, não raro, abandona o estudo”. (MINAS GERAIS, 2004, p. 7)

Conforme documentos da SEE³, para que tal meta seja alcançada, é necessário que o professor: desdobre o espaço da aula, numa perspectiva ampliada; possibilite a diversidade de agrupamentos e reagrupamentos entre os alunos; e recorra a diferentes recursos didáticos oferecidos pelo estabelecimento de ensino e pela sociedade em geral.

Assim, para promover o sucesso escolar, a proposta de ciclos baseia-se em pressupostos que, por si só, podem causar transtornos, medo e insegurança nos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, por propor alterações substanciais na prática pedagógica.

No entanto, a avaliação da aprendizagem é o ponto mais polêmico quando o assunto são as mudanças ocorridas nas escolas em ciclos, tendo em vista que ela passa a ser entendida como um instrumento diagnóstico e não mais como uma ferramenta seletiva e controladora por parte do professor. Dalben (2000) explicita que a Proposta requer que a avaliação: sirva como registro do desenvolvimento processual do discente; ofereça uma visão das aquisições e necessida-

des em curso; e esteja sustentada, sobretudo, em instrumentos de natureza qualitativa, como fichas descritivas, relatos individuais e coletivos, entre outros.

Tais alterações permitem que os vários atores sociais - pais, estudantes, professores, imprensa - assumam posições diferenciadas, no que se refere à proposta de ciclos. Uns a defendem sob o argumento de que os alunos tornam-se mais aptos a aprender, evadem menos e apresentam maiores possibilidades de concluir os estudos. Outros a advogam por acreditar que a avaliação pedagógica e as oportunidades de aprendizagem oferecidas têm maior qualidade. No entanto, aqueles que a criticam dizem que apesar da evasão e repetência terem diminuído, a qualidade do ensino também caiu, a indisciplina aumentou e o corpo docente relaxou o controle do trabalho em sala de aula. O debate em torno dessa política educacional é, portanto, complexo e abrange posicionamentos variados.

Os elementos elencados não esgotam todos os pontos que, reunidos, compõem a Proposta de Ciclos. Eles foram selecionados para oferecer, ao leitor, um embasamento para as discussões que se farão a seguir.

Pressupostos teóricos sobre a avaliação escolar

A avaliação escolar, segundo Luckesi (2002), manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reenaminhamento da ação pedagógica, possibilitando consequências na direção da construção dos resultados que se deseja. Para esse autor, a avaliação do aproveitamento escolar deve ser praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Tendo como base essa premissa, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não seria a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento.

A avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo com estas características. Sem esta perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação não terá espaço; terá espaço, sim, a verificação, desde que ela só dimensione o fenômeno sem encaminhar decisões.

A avaliação é, pois, um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática (LUCKESI, 2002)

No entanto, a realidade da avaliação como instrumento diagnóstico nunca foi uma constante nas escolas brasileiras. Muito pelo contrário, ela serviu, durante anos, como parâmetro para julgar os estudantes melhores dos piores; aqueles que deveriam seguir o caminho escolar, daqueles que teriam seu futuro acadêmico encerrado antes mesmo de serem alfabetizados.

A concepção dessa avaliação excludente iniciou-se, sobretudo com a implantação dos grupos escolares nas escolas seriadas. De acordo com Faria Filho e Vago (2000), tais instituições não tiveram influência apenas na forma de organizar o ensino. Traziam também, uma nova concepção do ato educativo, fazendo parte da construção e consolidação de uma nova cultura. Diferentemente do espaço usado pelas escolas isoladas, estruturadas para atender a outras finalidades - domésticas ou religiosas -, os grupos escolares traziam consigo outros símbolos, signos e, portanto, outros valores. A nova forma escolar materializava-se e adquiria legitimidade, tendo por base uma maior definição do lugar específico e legítimo da educação escolar, uma maior definição e controle sobre os tempos e espaços escolares, uma busca de homogeneização dos sujeitos, a disciplina do corpo e da mente, a hierarquia e uma série de outras características que eram consideradas como positivas e fundamentais para a constituição da nação e do povo brasileiro.

Inicia-se então, uma organização do ensino, sem precedentes na história brasileira. Rodrigues (2001) explicita que a escola, sobre esses pilares, tinha como função repassar conteúdos e

³ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



distribuí-los sequencialmente em etapas. Segundo o autor, a superação de cada etapa constituía condição para que a próxima fosse suscetível de ser assimilada, sendo a noção de tempo requisito indispensável à concretização do processo pedagógico. Rodrigues esclarece, ainda, que a unidade de organização do tempo nas escolas seriadas caracterizava-se, até a década de 60, em anos letivos; depois passou a ser o semestre e, atualmente, quase todos os sistemas que adotam o ensino seriado convencionaram que a melhor forma de organizar o tempo é através dos bimestres ou trimestres. A maioria das escolas assim organizadas, de tempos em tempos e ao fim do ano, chamaria os alunos a testarem os conteúdos retidos, transformando-os em pontos adquiridos. Dessa forma, a soma dos pontos obtidos indicaria o resultado final: a aprovação ou reprovação.

A organização do sistema escolar brasileiro sobre essas bases fez com que, já em 1938, 58 % dos alunos matriculados na 1ª série não atingissem a 2ª série no ano seguinte. Ainda de acordo com a autora, somente 4% dos alunos completavam o ensino primário em quatro anos, sem nenhuma reprovação. O insucesso escolar já se evidenciava como um problema de ampla gravidade no ensino brasileiro, sendo amparado pela avaliação aplicada nas escolas, como o objetivo de verificação da retenção do conhecimento e prosseguimento ou não no curso escolar.

Entretanto, é preciso reconhecer que a avaliação escolar não foi o único fator que contribuiu para que as escolas apresentassem dificuldades em manter seus alunos no curso escolar. Cabe, com efeito, indagar em que medida outros fatores, muitas vezes negligenciados pelos críticos da avaliação, podem ter contribuído para a evasão e a repetência dos alunos.

As relações entre o meio familiar de origem do aluno - principalmente no que tange ao capital cultural - e o desempenho escolar; a dissonância entre padrões de socialização familiares e escolares; o tipo de currículo escolar; a forma de gestão da escola, a formação e atuação dos professores são exemplos de outros aspectos que precisam ser levados em conta na discussão das causas do fracasso escolar.

No entanto, para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho, nos debruçamos sobre as reflexões, discussões e dados colhidos referentes à avaliação escolar, com o intuito de contribuirmos para o debate que se instala em torno do papel desse “instrumento de poder” na produção do fracasso escolar.

Algumas concepções sobre o Fracasso Escolar

O fracasso escolar pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Sob a perspectiva das políticas educacionais, tal fenômeno tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil.

Em relação à prática pedagógica e aos projetos político-pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado, especialmente, através das práticas avaliativas existentes nas escolas que reforçam as diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares (ARROYO, 2000).

Outras razões foram atribuídas ao fracasso escolar, porém, nesse trabalho, focaremos nossa análise em torno das práticas de avaliação.

Segundo Lüdke (2001, p.27) “não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar. Porém, não se pode também isentá-la, inteiramente, dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno”.

Segundo Arroyo (2000, p.13), instaurou-se nas últimas décadas tanto no ensino privado, como no público uma “indústria da reprovação”. Para esse autor, há uma valorização das instituições e de profissionais que optam por “selecionar os ‘cobras’ e eliminar os ‘mediócras’”. Essa “cultura da exclusão” estaria encarnada no sistema escolar legitimando o fracasso. Paro (2001) também dá ênfase à avaliação como responsável pelo fracasso escolar.

Segundo Vasconcellos (1998, p.17), a temática da avaliação é importante, pois traz repercussões negativas como a evasão e os altos índices de reprovação. Para ele, a importância se

deve ao fato de que a avaliação pode contribuir para a “construção de uma escola democrática e de qualidade para todos”.

As diferentes explicações e tentativas para a superação do fracasso escolar são, em sua maioria, conhecidas, e muito a literatura já se cercou do tema. Patto (1996) tece historicamente a “produção do fracasso escolar” no Brasil e mostra-nos que, embora tenha havido uma ruptura com as concepções anteriores que justificavam ou tentavam explicar o fracasso escolar, tais concepções ainda estão presentes quando, apesar das pesquisas terem avançado no sentido de mostrar os fatores intra-escolares, muitas tomam como ponto de partida alguns pressupostos, como por exemplo, a culpa pelas dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrer dela mesma e de sua família.

Segundo Arroyo (2000, p.12), o tema do fracasso nunca nos abandonou e o pensamento educacional brasileiro insiste em velhas concepções que o explicam como algo externo ao processo de ensino e à sua organização. Para esse autor, o que preocupa não é a temática do fracasso, mas a forma como ele continua sendo encarado. Também para Arroyo, abordagens como a da Privação Cultural e das carências sociais e nutricionais dos alunos e suas famílias, que resultaram em programas como o da Educação Compensatória, ainda estão presentes entre nós.

Tais abordagens, embora há muito tempo superadas no discurso, e mesmo entendendo-se hoje que grande parte da fabricação do fracasso escolar está na própria escola, e em seus fatores intra-escolares, o tema do fracasso ainda é tratado como se “estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter, do fracasso como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-nos um dos aspectos mais preocupantes”. (Arroyo, 2000, p.12)

Ainda para esse autor, o fracasso escolar nasce daquilo que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”. A escola ao tratar todos os alunos como iguais em direitos e deveres, em nome da igualdade, concorre para a perpetuação dos mecanismos de reprodução, não promovendo a equidade. Segundo Perrenoud (1999), a superação do fracasso escolar virá a partir da superação da indiferença às diferenças no âmbito escolar.

A Avaliação da aprendizagem no cotidiano da escola investigada

O cotidiano da escola Anísio Teixeira é marcado, segundo seus educadores, por avaliações constantes que direcionam o fazer pedagógico dos profissionais ali envolvidos. Há o argumento, por dos atores dessa instituição, de que a avaliação escolar é um instrumento que contribui para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente e para a identificação de metas e ações pedagógicas, tornando-se uma ferramenta na qual todos integrantes da comunidade educativa - pais e educadores - têm a possibilidade de repensar os objetivos, os modos de atuação e os resultados das atividades escolares, em busca da melhoria da qualidade do ensino:

(...) A avaliação é constante. Nós avaliamos para retomar o planejamento, nós avaliamos para entender o que precisa trabalhar novamente com a criança, o que precisa ser refeito (Coordenadora Vera).

Eu faço avaliação é no cotidiano, no dia-a-dia. Eu avalio toda hora, em toda aula minha... eu ainda falo ‘gente, olha o comportamento, olha o trabalho. Você já está A nessa atividade? Você aprendeu esse conteúdo? Você participou da aula?’ (...) O professor precisa dessa avaliação para averiguar se o aluno está acompanhando, né? A gente está sempre dando uma retomada [no conteúdo], para enxergar claramente quem está acompanhando (Professora Geralda).

(...) Eu acho que a avaliação precisa medir o tanto que a criança, aprendeu, porque o professor precisa ter isso bem claro para ele saber se as estratégias que está usando estão adequadas, se a lin-



guagem está adequada para a turma dele. Então, a avaliação mede os dois lados. Mede a capacidade da criança, em termos de estar adquirindo o conhecimento e mede também o trabalho do professor, se ele está conseguindo atingir os objetivos que tem (Diretora Dalva).

A legislação da escola, composta primordialmente pelos documentos: Prêmio de Gestão, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, confirma os aspectos abordados pelos educadores e informa também que para realizar esse tipo de avaliação o professor pode se valer de vários instrumentos, desde que se mantenha a atividade avaliativa escrita pelo menos uma vez por mês. Os instrumentos avaliativos os quais o professor pode utilizar, segundo os documentos são: trabalhos individuais e em equipes, pesquisas, seminários, debates, feira de cultura, avaliação escrita, entre outros, o que vai ao encontro daquilo dito pelos educadores:

(...) A observação, o acompanhamento diário das tarefas de sala, das tarefas que vêm de casa, trabalhos em equipe, a disciplina do aluno. Então, todas as atividades são acompanhadas e aproveitadas para avaliar (Coordenadora Vera).

(...) Linguagem oral, questionamento feito aos alunos em sala, o trabalho feito em casa, uma pesquisa orientada, uma atividade, uma produção de texto, um assunto novo que você trabalhou e o aluno vai fazer registros, a própria avaliação escrita, um vídeo assistido com a discussão e até debate, um júri simulado... (Professora Fabiana).

(...) Eu utilizo a participação, o interesse, a dinâmica do trabalho, a participação da família, a participação e o comportamento do aluno...(Professora Geralda).

É interessante notar que as educadoras não consideram, do ponto de vista discursivo, a prova escrita como forma principal de avaliação discente. Isso nos leva a pensar que todas as atividades feitas pelo aluno e, inclusive, seu comportamento na escola têm um peso maior em seus resultados avaliativos do que a prova escrita. Sobre isso, a diretora da escola expõe sua insatisfação dizendo que o maior problema trazido por esse tipo de mentalidade profissional é acreditar que nada precisa ser registrado, que basta preencher o tempo dos alunos com várias atividades para se chegar às conclusões avaliativas:

(...) Quando veio a proposta de ciclos, eu achei que a avaliação perdeu a característica dela. Eu lembro que a gente não podia falar em avaliação escrita dentro de sala... Essa questão do avaliar sem ter um registro me trouxe insegurança. E aí...o que aconteceu? Qualquer coisa que acontecia dentro de sala era avaliado e ficava muito no 'achismo'. Eu penso da seguinte forma, se o professor está trabalhando com cálculos hoje e ele quer avaliar cálculos de uma maneira diferente, não tem problema, ele pode avaliar até sem papel, mas é necessário que ele tenha o registro dele do que foi feito naquele dia, qual a proposta de trabalho daquele dia e qual o índice de aproveitamento do aluno naquele dia. Se não houver isso, não justifica falar que avalia o aluno no dia-a-dia... Ela [a professora] pode avaliar oral, no quadro, portfólio... Pode ser o que for, desde que tenha o controle do registro, a proposta do dia e o que foi feito (Diretora Dalva).

Tendo em vista que, segundo os profissionais da escola, vários aspectos e habilidades são levados em conta para se avaliar um aluno, indagamos as educadoras sobre qual o procedimento utilizado para se chegar ao resultado final de um aluno, obtendo as seguintes informações:

(...) Através da observação, a professora tem todo um registro que não é fácil de ser feito. De X a X é conceito A; X a Y conceito B, para depois transferir [essas informações] para os pais. A professora tem um trabalho imenso para estar separando a avaliação escrita dentro das habilidades do boletim. É um trabalho realmente muito grande (Coordenadora Vera).

(...) No dia-a-dia existem os registros. Nós temos um caderno onde a gente registra o desenvolvimento de cada aluno. Esses registros a gente procura fechar em conceitos: A, B e C. Na época em que esses resultados vão ser colocados no boletim, a gente faz um consenso do desenvolvimento [do aluno] no dia a dia, mais o desenvolvimento que ele apresentou na avaliação escrita (...) Quando eu elaboro uma avaliação, eu faço uma tabelinha de cada questão e um valor para elas. Na hora de fechar o conceito, eu tenho descrito o resultado de cada um [aluno] e chego no conceito através dessa tabela. Se a prova vale 10, de 8 a 10 eu considero A, de 6 a 8 eu considero B e abaixo de 6, eu considero C. Isso é na avaliação escrita. A avaliação diária, que é o acompanhamento em sala de aula, é registrado conforme a participação do aluno, suas sugestões, suas respostas, se ele acompanhou a atividade, se ele concluiu, se ele demonstrou dificuldade (Professora Fabiana).

(...) O aluno que a gente vê que se enganou [na prova], mas sabe que ele compreende, é um aluno A. O aluno B pode ser interessado, esforçado, mas ter dificuldade. Isso é na minha [grifo das autoras] concepção (...) Pensando bem, esses conceitos são uma coisa que fica em aberto mesmo. Nós temos dificuldade na hora de estar preenchendo o boletim... nós não conseguimos ser exatos (Professora Geralda).

Observe-se que as depoentes mostram algumas ambiguidades em suas considerações. Primeiramente, chama a atenção o fato de existirem várias concepções entre elas para se chegar a um conceito, o que parece mostrar o peso da subjetividade professoral ao se avaliar um aluno. Em seguida, percebe-se que a escola necessitou quantificar os conceitos A, B e C por ela própria não conseguir identificar o que são características próprias de cada um deles. Um terceiro aspecto que chama a atenção é que algumas professoras julgam o resultado de um aluno, independente daquele obtido na avaliação escrita, por acreditarem que ele consegue ser "melhor" do que aquilo que ele apresentou ao escrever. Ora, isso nos leva a crer que, para algumas professoras, não importa o quanto um aluno estude para obter um resultado em sua avaliação escrita; o que conta mesmo é o que o educador pensa sobre ele:

"Essa aluna que está assentada à sua frente, não é muito forte nos conteúdos, mas ela é A, porque é comprometida" (Professora Geralda).

Contraditório a essa última análise, as depoentes informam que 90% do aproveitamento discente correspondem às avaliações escritas e 10 % a outros tipos de avaliações. Ou seja, na prática a grande protagonista como instrumento avaliativo é a prova escrita, apesar de todo o discurso em prol de outros instrumentos de avaliação.



Percebe-se que as próprias professoras não possuem um parâmetro escolar no julgamento dos seus alunos. Parece, pois, pairar na instituição investigada, muitas dúvidas e contradições em relação à avaliação escolar, o que é negado pelas educadoras:

(...) Eu avalio com muita segurança, eu conheço o processo, eu conheço a organização e avalio meu aluno com muita tranquilidade. O que eu percebo é que algumas colegas ainda não conseguem avaliar, como deveria. Ainda existem algumas que são ‘chegadas’ numa semana de prova (Professora Fabiana).

(...) Está mais claro, bem mais claro [o processo avaliativo], porque não dá pra medir a criança só na avaliação como era antigamente. Na prova escrita a gente avaliava só aquela prova que ela [a criança] fez. Então, se ela estava bem no dia, ela tirava nota boa, se ela estava doente ou alguma coisa, ela ia mal e a gente sabe que tem dia que a criança está bem, tem dia que está mal. Então, eu acho que esse jeito assim, avaliar todo dia, a gente conhece melhor o aluno, observa, registra melhor (Professora Olga)

Ao perguntar às educadoras se elas concordam com a notação em conceitos e com a forma como tem sido conduzida e percebida a avaliação na escola, obtivemos as seguintes respostas:

(...) A funcionalidade maior para família é a [notação] numérica né? Mas dentro do ciclo, a gente entende melhor o conceito, mas a [notação] numérica é que faz sucesso entre os pais (Coordenadora Vera).

(...) Se estiver ligado a um índice de aproveitamento, eu concordo, sim. Se não [estiver], não concordo (Diretora Dalva).

(...) Para que eu não seja injusta com o meu aluno, eu sempre associo a nota ao conceito. Da forma como faço, eu não vejo desvantagem, não (...) O conceito C corresponde ao aproveitamento inferior a 59%; B, corresponde ao aproveitamento entre 60 e 79% e A corresponde ao aproveitamento obtido entre 80 e 100% (...) No dia-a-dia, você percebe claramente quem consegue terminar uma atividade, se teve facilidade ou não. O aluno que não consegue fazer atividade, que te chama toda hora, a todo momento, é o aluno que ainda está em B ou talvez até no C, e aquele que terminou a atividade, você passou, olhou e ele deu conta, ele interpretou, é tranquilamente o aluno de A. Eu não sinto dificuldade em estar avaliando meus alunos e agrupando nos devidos conceitos que existem A, B e C (Professora Fabiana).

(...) Eu prefiro o conceito do que a nota. Se você é A, significa que alcançou um conhecimento mais abrangente. Se é B, você não deixou de participar, mas você deixou a desejar e pode melhorar (...) A nota... só de ter aquele significado: de tanto a tanto é azul, de tanto a tanto é vermelho, isso já fere a criança (...) O ideal seria que nós fizéssemos somente o relatório escrito, se não tivesse essa questão de conceito, nem nota, porque é tão difícil de trabalhar com conceito que tem gente que prefere pontuar: de A a B é tanto, C é de tanto até tanto, de tão difícil que é (Professora Geralda).

(...) Não, eu não gosto do conceito, eu acho muito amplo. Prefiro nota. Eu faço assim: de 0 a 2 erros [considero] A, de 3 a 5 erros, B; acima de 5 erros, C. Se um aluno ficar com A na avaliação de Números, Sistema de Numeração e em Resolução de Problemas; B na prova de Operações Fundamentais, Geometria e Sistema de Medidas, e C em Frações, Números Decimais e Porcentagem, a sua média final será B. É como se o conceito C e A se anulassem (...) O conceito facilita o trabalho da gente, né? Se o aluno fez tudo, você põe A, se fez mais ou menos põe B, ou põe C... porque não tem, assim, um critério. Cada um avalia de um jeito, né? É muito subjetivo os conceitos, né? Então, o resultado de um aluno para um professor é A, para outro é B, para outro é C. Então eu acho que a desvantagem é essa (Professora Olga).

Note-se que surgem imprecisões e contradições nas falas das depoentes. Inicialmente, elas dizem que compreendem a avaliação que praticam e a maioria alega preferir o conceito, dizendo que os pais é que são “fãs” da notação numérica. No entanto, percebe-se que as educadoras necessitaram, como já dito anteriormente, elaborar um índice de aproveitamento numérico para “compreenderem” as “notas” dos alunos. Outra ambiguidade refere-se ao comentário feito por uma das professoras a qual argumenta que quando se trabalhava no sistema de notação numérica, a criança se sentia “ferida” por não alcançar uma nota de cor azul. Mas, atualmente, em contrapartida, atribui ao aluno, um conceito C com o mesmo sentido pejorativo.

Entretanto, o fato que mais chamou atenção nas falas acima, refere-se à imprecisão que gira em torno da escola Anísio Teixeira, ao estipularem os conceitos dos alunos: ‘o conceito A, é mais abrangente’; ‘se um aluno faz tudo, recebe A, se não faz, obtém um B ou C’.

Podemos perceber que o professor, nesse sentido, apresenta ampla autonomia no modo como elabora, administra e corrige as suas avaliações. Perrenoud (1999) lembra que, nesse contexto, quando se compara o desempenho escolar dos alunos entre turmas ou mesmo estabelecimentos diferentes, observam-se grandes variações. Um mesmo aluno pode ser avaliado por professores distintos de forma diferenciada em uma mesma prova, testando as mesmas habilidades e abordando um mesmo conteúdo. O autor alega que para um docente, determinado aluno pode ser considerado um estudante de êxito e para o outro, um fracasso, dependendo dos critérios de excelência utilizados por ele.

Perrenoud esclarece ainda que essa diversidade, amplamente desconhecida, porque pouco legítima, não impede que um julgamento de excelência criado por uma única pessoa, de maneira discricionária, seja enunciado em nome da instituição e adquira, então, força de lei (p. 31).

Considerações finais

Observamos que o fracasso escolar tem sido tratado, no âmbito da experiência implementada, por iniciativas que abrigam diversas possibilidades de promoção dos alunos, comprovando, portanto a hipótese de que a avaliação pode não ser a única responsável, mas torna-se uma grande “vilã” no contexto da compreensão do fracasso escolar. Percebemos que ela é, muitas vezes, usada para punir o aluno com problemas disciplinares e promover aqueles cujas características atitudinais são avaliadas como positiva pelos educadores.

A hipótese de que a estruturação/ordenamento da escolaridade concorre para o fracasso também tem sido considerada no âmbito dessas experiências, sob o argumento de que o ensino seriado não respeita o desenvolvimento dos alunos.

Do ponto de vista das políticas educacionais, o sistema seriado conjugado às sucessivas reprovações propiciam a evasão escolar e a distorção idade/série, aspectos que comprometem o sistema educativo como um todo seja do ponto de vista pedagógico, social e econômico, e que sempre foram combatidos através de políticas de promoção automática.



As justificativas presentes na literatura, tanto nos textos oficiais das propostas políticas, quanto nos textos de formulações teóricas, colocam os ciclos como propiciadores de uma escola mais inclusiva, democrática, de uma escola com nova relação com o conhecimento, com uma lógica menos linear.

No entanto, foi possível perceber no trabalho ora apresentado que os ciclos não passam de uma forma de reorganização das séries, sem alterar de forma substancial essa concepção de escolarização seriada, tão arraigada em nossa cultura institucional. As maneiras de viabilização dos ciclos nas diferentes experiências, ainda não romperam com a lógica seriada, na medida em que não consideram simultaneamente, as demais alterações necessárias, mudanças essas que passam pela incorporação de novo *habitus*, ou seja, as mudanças seriam mais profundas.

Seriam no nível das disposições incorporadas pelos agentes, da cultura da escola, dos valores educacionais presentes na sociedade, considerando que professores, diretores de escolas, supervisores, gestores fazem parte dessa cultura, dessa sociedade e possuem seus *habitus*.

Para dar origem a uma escola com uma nova lógica de funcionamento, há de se considerar a mudança que será provocada na cultura escolar e entender que, talvez de fato, a maneira como os ciclos estão concebidos seja uma transição, uma etapa intermediária, para a construção dessa outra escola que ainda está por vir. Uma das razões para se entender que estaríamos vivendo uma época de transição e não de uma mudança efetiva nas escolas seria pensar na “cultura da repetência”. Isto é, a reprovação ainda é entendida como um valor em nossa escola e por nossa sociedade. Uma nova lógica na organização do tempo e espaço escolar provocaria a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas, que ainda hoje são balizadas por uma concepção de avaliação seletiva e que hierarquiza os alunos, assim como se hierarquiza os conteúdos.

Finalizamos este trabalho, chamando atenção para o fato de que a avaliação tanto no sistema da promoção continuada como na seriação não pode, sozinha, ser tomada como a causa do fracasso escolar e, em contrapartida, o ciclo e a promoção serem tomados como a grande solução para esse problema – como muitas políticas educacionais sustentam. A escola deve, em seu conjunto, ser analisada e talvez assim, diante de mudanças estruturais possamos tratar o que entendemos por fracasso escolar: não só altas taxas de evasão e repetência, mas a falta de cumprimento dessa instituição com a sua função social.

Referências

ARROYO, M. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) Para Além do Fracasso Escolar. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição, pp.11-26.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998a. Cap. II, p. 39-64

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Singular ou Plural?: eis a escola em questão.** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p-47

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 13ª. Ed. SP: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. **Evoluções em Educação.** In: Franco, C. (org.) Avaliação, Ciclos e

Promoção Na Educação. Porto Alegre, Ed. ArtMed, pp.29-33, 2001.

MINAS GERAIS. **Coleção Lições de Minas,** v. 3 - setembro, 1999.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação.** Orientação SEE nº 01 de 05 de fevereiro de 2004. Ensino fundamental de 9 anos. Minas Gerais, Belo Horizonte, maio. 2004. p 15-26. p. 10-14.

PACHECO, Eliezer. ARAÚJO Carlos Henrique. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais.** Ministério da Educação-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Maio, 2004.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar.** São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1996, 4ª ed.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos.** In: Organização dos tempos e espaços na escola. PROCAD – Fase Escola Sa-garana. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001, n. 04, p. 17-35.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo, Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, V.5, 2ª edição



Análise da concepção de meio ambiente desenvolvida por estudantes do 6º ano: A necessidade de uma visão socioambiental

Danielle Cristine de Paula Couto

Resumo

A Educação Ambiental faz parte de um movimento social, originado da preocupação com o futuro da vida, com a preservação do meio ambiente, visando a formação de cidadãos. Na educação formal, o meio ambiente deve ser trabalhado como tema transversal por todas as disciplinas. Porém, muitas vezes, a questão ambiental é trabalhada de forma fragmentada fazendo com que o educando desenvolva uma visão parcial e reducionista. Este trabalho tem por objetivo analisar as concepções de Meio Ambiente dos estudantes do 6º ano. Para isso, solicitou a execução da representação a partir de desenhos onde foi lançada a seguinte pergunta: Para você, que é o meio ambiente? Com base nos desenhos, foi feita a análise comparativa utilizando as categorias de Sauv  que permitiu reconhecer que cerca de 70% das imagens pertencem a categoria Natureza já que representam somente a fauna e a flora. O trabalho desenvolvido portanto, observa que   necessário que haja uma abordagem reflexiva do Meio Ambiente na tentativa de desmistificar os conceitos pré-existentes e formular novos conceitos para que os estudantes obtenham a forma o de uma consciência socioambiental a serviço da plena cidadania.

Palavras-chave: meio ambiente, representa o, visão socioambiental

Introdu o

A Educa o Ambiental tem como objetivo promover a conscientiza o ecológica dos indivíduos afim da mudança de paradigmas nas tomadas de decisões. Para isso, em 1999 a Educa o Ambiental foi regulamentada através da lei 9795/99 (DIAS, 2003) que visa que este tema seja trabalhado em todos os níveis de ensino da Educa o Comum. No Artigo 1  do Capítulo I diz "Entende-se por educa o ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conserva o do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial   sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade."

Segundo Lonh (2000) a Educa o Ambiental deve contribuir para a forma o de cidad es críticos, capazes de decidirem e atuarem sobre a realidade de modo ético e comprometido com a vida, com a sociedade local e global e para isso tem-se em mente que a Educa o Ambiental deve ser difundida e reconhecida também como Educa o visto que a mesma   capaz de promover um processo de compreensão individual e coletiva da sociedade frente ao meio ambiente

Colégio Santa Clara. Mestranda em Educa o em Ciências e Matemática – UFG. cristinebio@hotmail.com



do qual integra. Anteriormente Marcos Reigota (1994), já afirmava em um de seus artigos “não falemos mais em Educação Ambiental, mas simplesmente em Educação, como direito inalienável do homem, visando não só a utilização racional dos recursos naturais, mas também a participação nas decisões que lhe dizem respeito, estabelecendo uma nova relação com a natureza” (Reigota (1991) apud Rutwoski, E., 1993: 55).

Associado à Educação Ambiental percebe-se o surgimento de diferentes termos como: meio ambiente, natureza, ecologia, sustentabilidade entre outros. Sabe-se que para um trabalho desenvolvido nesta área seja de fato eficaz, torna-se necessário a compreensão precisa de cada termo e de seus diferentes conceitos. O conceito de meio ambiente muitas vezes é entendido de forma errônea, isto porque ao ser utilizado, o termo pode ser relacionado ao conceito de “paisagem”, “espaço” e “suporte físico” o que implica numa interpretação de local onde vivem o ser humano e os outros seres e de onde se extrai os recursos para a sobrevivência dos mesmos. Tuan define o conceito de meio ambiente como: “As condições sob as quais qualquer pessoa ou coisa vive ou se desenvolve; a soma total de influências que modificam ou determinam o desenvolvimento da vida ou do caráter” (TUAN, 1965, 6). Diferentemente, Leff define o ambiente como “uma visão das relações complexas e sinérgicas gerada pela articulação dos processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural”. Sendo assim percebe-se que existem diferentes conceitos e interpretações de meio ambiente e que essa interpretação pode ser associada como propõe Leff de duas diferentes formas: um associado à natureza (as plantas, os animais, os rios, os lagos,) e o outro associado ao ambiente construído ou urbano (casa, praças, edifícios).

Diante das diferentes formas de representações de “meio ambiente” este trabalho visa correlacionar a forma e o posicionamento de cada indivíduo a cerca da interpretação dos conceitos e da questão ambiental sabendo que isto depende da sua interiorização de valores e de sua sensibilidade ao longo do processo de aprendizagem, pois segundo Capra (1992) “a vida se organiza em redes de interação. As redes são uma espécie de padrão de organização da vida, que se organiza de forma quase que hierárquica em termos de complexidade” o que faz com que a percepção ambiental seja diferente para cada indivíduo de acordo com o grau de importância que teve aquele momento ou aquela vivência. Vale ressaltar que consideramos percepção ambiental sendo a tomada de consciência do ambiente pelo homem ao se perceber como algo inserido que aprende, protege e cuida do mesmo.

Assim, podemos considerar que se tratando de indivíduos na faixa etária entre 10 e 12 anos as imagens são fontes diretas e indiretas de percepções a respeito de diversos assuntos abordados e que na educação formal esta pode ser mais uma ferramenta capaz de revelar aos professores a informação que cada educando traz previamente. Diante deste contexto, este trabalho tem como objetivo utilizar deste recurso visual em forma de desenhos para estabelecer qual a o conceito de “meio ambiente” percebido pelos educandos através de uma análise comparativa entre os desenhos e os elementos presente nos mesmos.

Método

Este trabalho foi desenvolvido no ano de 2014 com os alunos do 6º ano do Colégio Santa Clara na cidade de Goiânia, vinculado à disciplina de Ciências executada na 2ª fase do Ensino Fundamental.

Para a realização do mesmo foi utilizado como metodologia uma abordagem qualitativa para interpretar a representação de Meio Ambiente a partir da percepção de modo individual que os alunos das turmas de 6º ano possuem a respeito do assunto. Para a execução da representação foi proposto na primeira semana do ano letivo a representação através de desenhos em sala de aula utilizando como metodologia o trabalho desenvolvido por Miranda (2007). A atividade tinha como proposta inicial a sondagem através das informações prévias sobre o meio ambiente e a percepção de modo individual que os alunos das turmas de 6º ano possuem a respeito do assunto. O objetivo desta atividade foi avaliar o conceito de Meio Ambiente. Para a

execução da sondagem foi lançada a seguinte pergunta: Para você, que é o meio ambiente?

Após a construção dos desenhos na escola foi feita uma análise das imagens a fim de reconhecer semelhanças e diferenças significativas entre os conceitos e sobre quais as evidências deveriam ser pautados para o resultado do trabalho.

Resultados e conclusões

Sabe-se que Medina e Santos (1999, p. 25) consideram que Educação Ambiental não trata simplesmente de ensinar sobre a natureza, “mas de educar ‘para’ e ‘com’ a natureza” foi realizada a análise dos desenhos e estabelecido os elementos que permaneceram recorrentes em quase todas as imagens. Esses elementos foram classificados em: Flora (árvores, vegetais, gramíneas, plantas em geral), Fauna (animais em geral com exceção do homem), Meio Abiótico (água, rochas, solo, arco-íris, luz solar), Presença Humana (apresentação do ser humano e de suas manifestações) e por último; Consequências da Atividade Humana (poluição, queimada, desmatamento, desertificação). Através da composição dos elementos instaurou-se 3 possíveis visões: A primeira denominada Visão Naturalista (VN) é representada pela somatória dos elementos flora, fauna e meio abiótico. A segunda visão chamada de Visão Harmoniosa (VH) possui a junção dos elementos flora, fauna, meio abiótico e presença humana. Por último, a terceira visão intitulada Visão Destrutiva (VD) pode ser representada por todos os quatro elementos incluindo as Consequências da Atividade Humana.

A análise comparativa dos desenhos permite definir o grau de compreensão a cerca do conceito de meio ambiente, a porcentagem de diferentes elementos sendo classificados dentro das categorias e a visão dicotômica instalada entre natureza e homem. Segundo Carvalho (2006) já era esperado que os alunos tivessem uma “visão naturalista” do meio ambiente demonstrando fatores como fauna e flora em grande destaque. O que é interessante destacar é que ocorre de forma evidente uma valorização maior à flora em relação à fauna. Vale questionar se esse fator estaria associado em função de que os animais dependem dos vegetais por serem consumidores e estes produtores? Fica aí uma pergunta. Voltando a análise, esta permitiu justamente o reforço a esta visão de Carvalho; isto porque em 67% dos desenhos sobressaiu a Visão Naturalista em que é fortemente representada pela flora, meio abiótico e fauna respectivamente. Como pode ser visto na figura 1.



Figura 1 – Visão Naturalista - Representação dos desenhos com o tema “Para você, que é o Meio Ambiente?”



Algumas ilustrações, como é o caso da figura 2 obteve-se um conceito de Meio Ambiente representado por uma Visão Harmônica em que aparecem elementos que envolvem a presença humana de forma a incluir o ser humano como parte integrante deste meio do qual ele depende e também se torna responsável. Essa visão foi representada por cerca de 14% do total das imagens realizadas na sondagem. Para isso vale ressaltar que quando se retrata uma aproximação existente entre ser humano e natureza/meio ambiente deve ser analisado como fator positivo diante do contexto geral, pois permite que se tenha uma visão diferenciada a cerca desses indivíduos que já demonstram possuir um início de desenvolvimento da consciência ambiental. Desse modo segundo Leff (2002) é possível diagnosticar um desenvolvimento da racionalidade ambiental que se baseia numa nova ética e traz o comportamento humano em harmonia com a natureza.



Figura 2 – Visão Harmônica - Representação dos desenhos com o tema “Para você, que é o Meio Ambiente?”

Já na figura 3 como também em outras imagens, torna-se evidente a dicotomia existente entre humano X natureza, urbano X rural, preservação X destruição. Carvalho (ano) já afirmava isso ao pesquisar as vias de acesso e os ritos de entrada em seu trabalho onde afirmava que muitos se tornam educadores ambientais ao optar pela escolha do ambiental diante dessa possibilidade de alternativas imposta pela dicotomia existente. Essa abordagem dicotômica é denominada aqui como Visão Destrutiva e corresponde a cerca de 19% do total das representações. Nestas imagens é notória a presença de fatores ocasionados pelo homem como o desmatamento, a poluição do ar, as queimadas e a destruição de um modo geral da natureza. Guattari afirma que “o Planeta Terra vive um período de intensa transformações técnico-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos e desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a implantação da vida em superfície. (GUATTARI, 2000: 07) Nas imagens representadas abaixo torna-se possível a visualização de alguns problemas ambientais o que caracteriza que mesmo os indivíduos que compreendem a faixa etária entre 10 e 12 anos tem consciência e demonstram preocupações a respeito da atualidade do qual nos encontramos.



Figura 3 – Visão Destrutiva - Representação dos desenhos com o tema “Para você, que é o Meio Ambiente?”

Diante do exposto percebido em alguns desenhos torna-se de fundamental importância a divulgação de representações que indicam temporalidade e ação humana. Logo abaixo, na figura 4 é possível notar a percepção diferenciada de Meio Ambiente em que esta está intimamente associada ao tempo em função da retratação do “antes X depois” de modo que o antes destaca a preservação e o depois evidencia os problemas ocasionados e a devastação da natureza. Imagens como estas foram também contabilizadas dentro da Visão Destrutiva.



Figura 4 – Temporalidade - Representação dos desenhos com o tema “Para você, que é o Meio Ambiente?”

A análise dos desenhos permite observar que a presença e atividade humana na maioria das vezes não são representadas no Meio Ambiente. Cerca de 67% das imagens não inseriu o homem na abordagem do meio ambiente. Somente em 33% das representações dos alunos foi possível diagnosticar a presença do homem bem como suas manifestações, atividades e consequências. Dentro destes 33% restantes, em 14% o ser humano está associado no “lado positivo” ou na visão harmônica, em que temos a interação entre o homem, a fauna e a flora, e em 19% ele está retratado no “lado negativo” ou na visão destrutiva, em que temos os problemas ambientais como a poluição, a queimada e o desmatamento.

Assim, como resultados têm que a grande maioria dos desenhos dos alunos denota ilustrações que retratam o espaço e seus componentes, considerando quase que somente os elementos naturais (animais, plantas, água e sol). Essa análise permite concordar com as referências de Carvalho (2006) onde o autor admite que o conceito de Meio Ambiente é fundamentalmente, entendido como natureza. É importante lembrar como aponta o Rolston III (1984) que “nenhu-

ma educação está completa até que se tenha um conceito de natureza” (Rolston III (1984) apud Grun, M., 1994: 187).

Através do trabalho desenvolvido pode-se verificar que 67% dos alunos do 6º ano possuem uma visão naturalista em relação ao conceito de Meio Ambiente estando dissociada do componente social humano. Observou que como a educação ambiental precisa levar em conta os valores e atitude na formação do cidadão é necessário como admite Penteado (2003) à compreensão das questões ambientais para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas a fim de obter uma abordagem sócio-política na qual se exige a formação de uma ‘consciência ambiental’ e a preparação para o ‘pleno exercício da cidadania’. Para isso torna-se necessário, como afirma Leff, que o conceito de ambiente possa adquirir “novas luzes e matizes” onde ocorra o surgimento de vertentes capazes de abrir diferentes campos de aplicação do saber. Acredito que para isso é imprescindível uma abordagem mais direta e reflexiva da Educação Ambiental – Meio Ambiente como tema transversal na tentativa de desmistificar os conceitos pré existentes e formular novos conceitos atuais e verossímeis. Essa abordagem eficaz necessita ainda de novas metodologias educacionais que possibilitem a o trabalho em conjunto com o educador a fim de estimular a apropriação dos conhecimentos científicos de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los como instrumento do pensamento para que a base da consciência socioambiental extrapole o conceito de meio ambiente para além da fauna e da flora.

Referências

ADÃO, N. M. L. **A Práxis na Educação Ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande – RS. V.14. p. 74-76. jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/indvol14.php>. Acesso em 25/05/2010.

BERGMANN, M. ; PEDROZO, C. S. **Percepção ambiental de estudantes e professores do município de Giruá,** RS. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande – RS. V. 19. p. 139-156. jul/dez. Disponível em : <http://www.remea.furg.br/indvol19.php>. Acesso em 30/05/2010.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida.* Ed. Cultrix, 1992.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2ª edição. Cortez Editora. São Paulo – SP. 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FERNANDES, R. S.; SOUZA, V. J.; PELISSARI V. B.; FERNANDES S. T. **Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacionais, social e ambiental.**

GADOTTI, Moacir, *Pedagogia da terra.* São Paulo: Petrópolis, 2000.

GRUN, M. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 1994.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias.** São Paulo: Papirus, 2000.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade,** Poder 2ª edição. Petrópolis – RJ Vozes. 2002.

LOHN, J. I. **A educação ambiental e os temas transversais.** Viçosa: Projeto Educar: 2000.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma meto-**

dologia participativa de formação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MIRANDA, D. J. P. Educação e Percepção Ambiental: **o Despertar Consciente do Saber Ambiental do Homem na Natureza.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande – RS. V. 19. p. 157-164. jul/dez. Disponível em : <http://www.remea.furg.br/indvol19.php>. Acesso em 30/05/2010.

PENTEADO, Heloísa. **Meio ambiente e formação de professores.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 38)

REIGOTA, M. **Fundamentos Teóricos para a Realização da Educação Ambiental Popular.** In: Em Aberto, vol. 10, nº 49, jan/mar. Brasília: INEP, 1991, PP. 35-40. O que é Educação Ambiental? Coleção Primeiro Passos, nº 292, São Paulo: Brasiliense, 1994.

TUAN, Yi-Fu. (1965). **“Environment and World”.** In: Professional Geographer, 17 (5): 6-7.



Discussões sobre currículo e estudo das possibilidades de inclusão de alunos surdos

Daniela Afonso Chaves, CHAVES DA*
Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Silva de Assunção.

Resumo

Nesta pesquisa, realizo uma análise e discussão do processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, procurando verificar como são feitas as adaptações curriculares tendo como ponto de referência a escola como um todo - as relações entre professores/alunos e alunos/alunos, a metodologia de ensino, as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, o processo de avaliação e as peculiaridades que envolvem a presença do intérprete. Procurei delinear a lógica subjacente ao processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares e verificar quais as variáveis que poderiam diferenciar ou influenciar no desempenho desses alunos. Este trabalho foi realizado em uma escola municipal, de Belo Horizonte e contou com a colaboração de alunos surdos, três professores e do intérprete. Inicialmente, foi feita uma observação da prática diária dos professores e de todos os alunos da turma, seguida de uma entrevista com cada um dos colaboradores desta pesquisa e de uma análise de seus comentários sobre o dia-a-dia em sala de aula e a forma como se organizam. Os resultados evidenciam que, no processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, há uma incidência, na escola pesquisada, no que concerne à dificuldade do professor de aplicar uma metodologia que garanta o sucesso no processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo e, além disso, não ocorrem interações entre alunos surdos e ouvintes.

Palavras-chave: inclusão, alunos surdos, currículo;

Introdução

Vivemos, hoje, um momento de constantes discussões acerca das questões educacionais. Concomitante a isso, a sociedade passa por um processo de profundas mudanças, avanços e descobertas.

Sonha-se com uma educação crítica, participativa, autônoma, que privilegie o indivíduo, percebendo-o enquanto sujeito de sua própria história. Isso significa que o sujeito deve ser o autor de sua existência e de sua trajetória pessoal e profissional bem como da construção de seu conhecimento.

Por isso, durante todo o meu percurso acadêmico e profissional, várias foram as indagações que me acompanhavam e que eu buscava respostas através de estudos paralelos, seminários, grupos de estudo, congressos e reflexões.

* Pedagoga - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em Educação Infantil - CEPENMG. Mestre em educação pela UNIN-CÓR. Coordenadora Pedagógica Geral no Colégio Sagrado Coração de Maria de Belo Horizonte. E-mail: chavesdani@bol.com.br



Uma dessas indagações dizia e ainda diz respeito à “Educação de Portadores de Necessidades Especiais”, cuja nomenclatura, que será discutida adiante, já me traz dúvidas e angústias. Será que algum dia não necessitamos de auxílio especial em nosso percurso escolar, seja ele pedagógico, afetivo, psicológico, etc? Por ser um tema amplo, abrangente e com inúmeras “necessidades especiais” a serem estudadas, me detive, ao longo da escolaridade no estudo sobre a surdez.

Em busca de um olhar mais próximo frente à realidade dos surdos, acabei por frequentar a comunidade surda, iniciei o curso de LIBRAS e aprofundei meus estudos no que diz respeito à “Importância da Língua de Sinais para a Educação dos Surdos”.

Um dos desafios que percebi durante este tempo de estudo e formação foi com relação às especificidades dos surdos e a dificuldade de inclusão dos alunos surdos em escolas regulares.

Algumas pessoas ainda consideram a surdez apenas do ponto de vista patológico e creem que ela envolve também um problema cognitivo. No entanto, o indivíduo surdo possui características que fazem dele uma pessoa diferente, que embora vivendo no mesmo ambiente que os ouvintes, não parece pertencer ao mundo destes.

A surdez se caracteriza pela perda parcial ou total do sentido da audição podendo ter como causas problemas hereditários ou adquiridos. De acordo com Fernandes (1990), a surdez é uma deficiência não visível fisicamente, se limitando a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas consequências, no entanto, são extraordinárias, tanto no desenvolvimento emocional, físico, mental e até no seu comportamento como ser social. O acesso dificultado à linguagem talvez seja a consequência mais grave e mais visível nestes indivíduos.

Para Sacks (1998), a relação da linguagem com o pensamento constitui a questão mais profunda e suprema quando consideramos o que enfrentam, ou podem enfrentar, aqueles que nascem ou se tornam surdos muito cedo.

Ciente das diversidades na vivência social e educacional do surdo, e tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e as especificidades na educação dos surdos, temos as seguintes questões ou situações problema: As escolas estão assegurando aos surdos currículos para atender às suas necessidades? Supondo que haja essa organização curricular diferenciada, como isso acontece? Caso não haja a construção de um currículo diferenciado para atender às necessidades dos surdos, por que isso não ocorre?

Buscando analisar essas situações problema, os objetivos desta pesquisa foram verificar se a escola está assegurando currículos para atender às necessidades dos surdos; analisar, caso o aspecto acima seja positivo, quais são as diferenças curriculares que a escola propõe para atender às suas necessidades; avaliar, caso o aspecto a ser verificado seja negativo, as causas da não organização curricular das escolas para atender às necessidades dos surdos.

O sujeito surdo: Em busca de novos olhares

Inúmeras são as dúvidas e as formas de se definir um grupo de pessoas com alguma deficiência. Usa-se termos como: portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educativas especiais, para se organizar qualquer grupo que, por diversas razões, necessitam de algum auxílio educacional.

Os surdos, por exemplo, na maioria das vezes, são identificados como “deficientes auditivos”. No entanto, qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que, enquanto grupo organizado culturalmente, os surdos não se definem como “deficientes auditivos”.

Para eles, mais importante que ser ressaltado a falta ou deficiência da audição é serem definidos como um grupo que possui forma cultural e linguística próprias, provenientes de um meio de interação específico e uma linguagem voltada para outro canal de comunicação.

No que diz respeito aos demais grupos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (2001) discute as questões das nomenclaturas. Segundo esse documento, podemos caracterizar indivíduos com necessidades educacionais especiais como aqueles alunos que apresentavam altas habilidades, precocidade, superdotação, condutas típicas e portadores de deficiência.

Ainda de acordo com este mesmo documento,

Todos os alunos, em determinados momentos da vida escolar podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Estas são as chamadas necessidades educacionais especiais. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica, 2001,p.33)

Em 1994, houve um encontro na Espanha (Declaração de Salamanca) que culminou na formulação de um documento da UNESCO, denominado: “Regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências”. Esse documento é referendado por 87 países e o Brasil encontra-se nesse meio.

Utilizarei, neste trabalho, o termo: pessoas com deficiência, embasada na declaração de Salamanca, e o termo surdez (surdo) em consonância com as crenças da comunidade de surdos como um todo.

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez – o que era, para o Dr. Johnson, ‘uma das mais terríveis calamidades humanas’, muito mais ignorantes ao que um homem teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes. Nos últimos meses, mencionei o assunto a inúmeras pessoas e quase sempre obtive respostas como: ‘surdez? Não conheço nenhuma pessoa surda. Nunca pensei sobre isso. Nada há de interessante na surdez, há?’ Essa teria sido minha própria resposta alguns meses atrás. (SACKS, 1998, p.15.)

Deficiente auditiva é toda pessoa que apresenta uma perda média, acima de 25 dB na percepção dos sons; ao se considerarem as frequências de 500, 1000 e 2000 HZ.

A história da surdez é, em geral, assistencialista, ou seja, prefere-se aceitar a enfermidade do surdo ao invés de aceitar sua diferença. A consequência desse fato é que os surdos demoram a assumir sua identidade, tendo sua história contada por ouvintes.

De acordo com dados fornecidos pelo MEC,

As raízes históricas e culturais acerca do fenômeno deficiência, sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem considerados anormais ou débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro “A República” que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público. MEC (2002,p.7)

Os surdos estão incluídos nesse grupo. Antigamente, eles eram considerados incapazes de serem ensinados e de aprender, por isso, não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente aquelas que não eram oralizadas, eram excluídas da sociedade e não podiam exercer seus direitos, sendo proibidas, por exemplo, de se casar, herdar bens ou viver com as outras pessoas.

De acordo com Fiuza (2006),

Na Idade Média os surdos continuaram a ser vistos como não humanos, pois os que não conseguiam ler oralmente os sacramentos,



não poderiam ser considerados imortais. Para a igreja católica a alma do surdo estava impedida de entrar no céu e usufruir vida eterna. FIUZA (2006,p.127)

A educação de pessoas com deficiências surgiu em caráter terapêutico e assistencialista, partindo da preocupação de religiosos e outros grupos em diversos países, desejosos em investir nos cuidados básicos dessa fração da população.

No final do século XV, não havia ainda escolas especializadas para surdos. Isoladamente, alguns ouvintes tentaram ensinar aos surdos como, por exemplo, Giralamo Cardomo, um italiano que utilizava a língua de sinais e linguagem escrita, e Pedro Ponce de Leon, um monge espanhol que utilizava sinais, treinamento da voz e leitura labial.

Fiuza (2006) ratifica esta afirmação ao preconizar que

Os médicos, na Idade Média, afirmavam que os surdos não poderiam aprender porque tinham lesões cerebrais. Apesar disso, foi neste período que surgiu na Espanha o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), considerado um dos primeiros professores de surdos. Seus alunos eram filhos de nobres. FIUZA (2006, p.128)

As primeiras iniciativas formais para a educação dos surdos surgiram na França, em 1620, quando Jean Paul Bonet tentou ensinar “mudos” a falar. Em seguida, por volta de 1750, Charles M. Eppé criou, na França, o “método dos sinais” para a comunicação com os surdos e fundou a primeira escola para surdos, em Paris. Em 1817 é fundada, por Thomas Hopkins Gallaudet, a Escola Gallaudet para surdos, nos EUA, utilizando o léxico da Língua de Sinais francesa, com a estrutura da língua francesa, adaptado para o Inglês.

No Brasil, a primeira escola para surdos, que funcionava como um internato, foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual INES¹, criado no Rio de Janeiro e instalado em 1857.

Madalena Klein (2004 p.91) confirma essa afirmação ao registrar que a primeira política pública para os surdos no Brasil pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de Setembro de 1857. Nesse momento, D. Pedro II liberou as primeiras verbas para a manutenção do Instituto Nacional de Surdos Mudos no Rio de Janeiro. Essa escola foi fundada por um professor francês, que chegou ao Brasil com a intenção de iniciar a educação dos surdos. Alguns pesquisadores (como a comunidade surda, por exemplo), cogitam a hipótese de que D. Pedro II se interessou pela Educação de Surdos, porque haveria alguém em seu meio que era surdo. No entanto, nenhum registro foi encontrado sobre esse fato.

Já em 1864 foi fundada a primeira Universidade para surdos – Gallaudet University, demonstrando certo crescimento e interesse social pela Educação dos Surdos, mesmo a Universidade sendo dirigida, naquele tempo, por ouvintes.²

No entanto, à medida que se pensava em um crescimento social e educacional para os surdos, as conquistas conseguidas até então foram esfaceladas. Em 1880 houve o Congresso de Milão que não contou com a participação, nem com a opinião, de quem mais se interessava pela questão – os surdos. Um grupo de educadores ouvintes impôs o uso da língua oral em detrimento à língua de sinais, e decretou constituir o único objeto de ensino tendo como consequência a abolição da Língua de Sinais. Os professores surdos não tiveram direito de participação nas votações.

Skliar (1997, p.24) diz que “as conclusões oriundas do Congresso de Milão não levam a considerar a existência de dois períodos históricos: de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram normais as experiências educacionais com línguas de sinais”.

Nada disso, no entanto, teria importância se o oralismo fosse realmente eficaz. Mas as consequências das decisões tomadas nesse congresso foram desastrosas. O oralismo e a supres-

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – Atende em torno de 600 alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio.

² No final do Século XX, os surdos assumiram a direção da Universidade para surdos e passaram a divulgar, atualmente, a filosofia de Educação Bilíngue.

são da Língua de Sinais acarretaram uma deficiência marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e da instrução dos surdos em geral.

Sá (2002) argumenta sobre a substituição da língua de Sinais pelo oralismo, afirmando que

Luis Behares ressalta que a substituição da utilização do manualismo pelo oralismo deveu-se a dois fatos fundamentais: o auge da audilogia, com Alexander Graham Bell, e o desenvolvimento, no âmbito pedagógico, do subâmbito clínico denominado Educação Especial. O surgimento da educação especial trouxe uma visão clínica e medicamentosa da deficiência. SÁ (2002, p.57)

Independente das causas da substituição do manualismo pelo oralismo, as consequências do Congresso de Milão e da nova concepção de educação para os surdos (tendo o oralismo como filosofia principal), entre 1898 a 1900, foram o declínio do número de professores surdos.

Iniciou-se novo processo de avanço nas discussões sobre educação de pessoas com deficiências em 1948, marcado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proposta pela ONU. Nessa declaração, foi instituída a defesa dos direitos de todos os homens. Apesar da declaração de igualdade, foi necessária a elaboração de diversas leis e medidas específicas para os “portadores de deficiência”. Coloca-se aí então, uma questão: As pessoas com deficiência estariam incluídas nesse grupo denominado: “todos os homens?”

O direito das crianças usarem uma língua diferente da maioria foi assegurado na conferência da UNESCO, em 1951. Em 1957 foi implementada a campanha para a educação do surdo brasileiro. Essa campanha, no entanto, tinha um cunho assistencialista voltado para a oralidade. Isso significa dizer que o surdo não era respeitado enquanto portador de uma outra língua e o trabalho educacional e clínico era voltado para ensinar o português oral.

Em 1970, Suécia e Inglaterra iniciam a discussão sobre a independência do uso da Língua de Sinais.

A ONU, em assembleia geral no ano de 1975, proclama a declaração dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social. (KLEIN, 2004 p. 91)

Consequentemente, por volta de 1980, o bilinguismo para os surdos passa a ganhar mais adeptos. Em relação à Filosofia de educação adotada, o período atual é marcado pela transição que evidencia uma resistência à ideologia oralista e uma busca por novas linhas de ação.

Atualmente, busca-se reunir, aperfeiçoar e colocar em prática todas as leis e decretos que visam a inclusão desses indivíduos à sociedade brasileira.

De acordo com esses dados, podemos perceber que a trajetória histórica dos surdos está cercada por preconceitos e mitos. Algumas dificuldades enfrentadas pelo surdo, no decorrer de sua história, ainda hoje são problemas no que concerne ao seu desenvolvimento em todos os aspectos. Uma dessas dificuldades está no processo de aquisição da linguagem e a forma como o grupo de surdos deve se comunicar entre eles e entre os outros membros da sociedade.

O ser humano é acima de tudo um ser de linguagem. Essa linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação (DOLTO, 1999 p. 15)

Para Sacks (1998), a relação da linguagem com o pensamento constitui a questão mais profunda e suprema quando consideramos o que enfrentam ou o que podem enfrentar aqueles que nascem ou se tornam surdos muito cedo.



Vygotsky foi um dos primeiros pesquisadores soviéticos a julgar ter a linguagem um papel importante e decisivo na formação dos processos mentais. Segundo ele, “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”. (VYGOTSKY2005, p.9).

A criança nasce mergulhada em relações sociais que se dão na linguagem. A forma e as possibilidades dessa imersão são de fundamental importância no caso da surdez. Portanto, a oportunidade de um aprendizado da língua de sinais mostra-se necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem a construção da subjetividade.

Sacks (1998) também relata a importância da aquisição da linguagem pelo surdo. Segundo ele, um surdo pode ficar seriamente atrasado na compreensão da língua. Para ele, “ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos.” (SACKS,1998,p.22)

Ainda de acordo com Sacks (1998),

A língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicial. No caso dos profundamente surdos, isto só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores e outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos 3 anos de idade – tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso. SACKS (1998, p.49)

Durante muito tempo proibiu-se o uso da Língua de Sinais, comprometendo o desenvolvimento linguístico e social dos surdos. De acordo com Skliar (1997 p. 145) “obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da própria, contribui para que estes grupos, vítimas de uma proibição, se segreguem cada vez mais da vida nacional”.

A Língua de Sinais é uma modalidade gestual-visual, que possui organização linguística bastante diversa da língua oral. Difere do alfabeto manual, representação espacial das letras do alfabeto e dos números utilizada pelos surdos para designar nomes próprios, endereços e para circunstâncias em que é necessário explicar o significado de algo para o qual ainda não existe um sinal da língua de sinais estabelecido.

Além disso, a LIBRAS apresenta variações sociolinguísticas relacionadas à classe social, ao grau de escolarização e à região em que vivem, como ocorre com a língua portuguesa, por exemplo.

Cientes da complexidade e da importância da Língua de Sinais para os surdos, devemos trabalhar visando a sua expansão, para que os surdos possam fazer o uso da LIBRAS nos ambientes escolares e se fazerem entender. Somente a partir daí, o ensino do português (Segunda Língua para o surdo) terá significado para esses alunos.

A educação dos surdos

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Paulo Freire, 1987, p.68)

Ninguém escapa da educação. Seja ela formal, ou não, estamos sempre emaranhados em processos educativos: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.

Vivemos um tempo de crescimento econômico e tecnológico até então nunca vistos. No entanto, os benefícios deste crescimento são apropriados por poucos, enquanto milhões tentam viver às margens da sociedade, em condições mínimas de sobrevivência.

Nessa sociedade, cada vez mais capitalista, perdida em relação aos valores nos quais devem se pautar, o conhecimento tem valor primordial. No entanto, esses conhecimentos também não são ofertados a todos. Percebemos uma imensa desigualdade, na qual milhões de crianças e jovens ainda estão afastados das escolas.

Para tentar amenizar um pouco essa realidade, surgem cada vez mais grupos de apoio social, ONGs, movimentos sociais e grupos de trabalho solidários. Enquanto os aspectos perversos da globalização econômica se fazem notar, no agravamento das desigualdades sociais, assiste-se, simultaneamente, ao nascimento de uma nova consciência planetária, que busca articular pensamento global e ação local.

Refletindo sobre o papel do educador hoje, da escola como um todo e o tipo de educação que queremos, é necessário se pensar também naqueles que estão “excluídos”, tanto economicamente quanto socialmente. Dentro desse contexto está o surdo, imerso várias vezes em um mundo apenas de ouvintes, sendo sucumbido à cultura dominante.

Será que ao incluirmos esse aluno surdo estamos dando oportunidade da construção e do crescimento frente ao conhecimento ou estamos formando meros “repetidores” de conteúdos muitas vezes incompreensíveis ou sem sentido para eles?

De acordo com Lebedeff (2005),

Uma educação e uma escola inclusiva para surdos referem-se à criação de políticas linguísticas, de identidades comunitárias e culturais pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como reconstruem o próprio processo de educação. As potencialidades – os direitos –educacionais são as potencialidades de aquisição e de desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua. LEBEDEFF (2005, p.135),

Sá (2002) também relata suas preocupações em relação à educação dos surdos ao afirmar que

Em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o mercado de trabalho), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos. A pedagogia tradicional para surdos, que ainda hoje se arrasta, não considerou sua diferença, língua, sua cultura e suas identidades; por supervalorizar a voz, lhes negou a vez. Hoje os educadores surdos estão lentamente tomando consciência de seus escassos resultados; pode-se até dizer, sem medo de errar, que a educação de surdos está atravessando uma crise. SÁ (2002, p.7)

A inclusão e permanência do surdo no ensino regular apresentam problemas sérios específicos, diferentemente de outros grupos com dificuldades. Provavelmente, o maior e principal deles seja o fato de que o surdo não tem uma língua compartilhada com seus professores e colegas ouvintes. O surdo encontra-se, portanto, em desigualdade linguística, numa sala de aula onde as pessoas são ouvintes e falantes de uma mesma língua, a Língua Portuguesa.

Incluir e pensar em um processo educativo, voltado para as pessoas com deficiências, não significa organizar a escola de forma a tratar as deficiências desses alunos. Na verdade, o objetivo deve ser exatamente o oposto.



Skliar (1997) relata as dificuldades enfrentadas pela escola no processo de inclusão e nos leva a uma reflexão acerca da questão da normalização ao afirmar que:

Se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. SKLIAR (1997 p.10)

Os professores, cuja formação antecede a obrigatoriedade de se tratar a questão da inclusão nos cursos de graduação, alegam (e podemos constatar a veracidade da alegação através dos seus discursos e ações frente aos alunos surdos) que, em seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito da educação especial. Muitos desses profissionais resistem, negando-se a trabalhar com esses alunos, enquanto outros aceitam mesmo não estando preparados para lidar com eles.

Marchesi (2004), afirma que os professores devem conhecer de forma profunda as possibilidades de aprendizagem e necessidades dos alunos, “somente com tal conhecimento poderão ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno.” (2004 p.294)

O papel do professor é auxiliar todos os alunos a construir aprendizagens significativas. Isso implica na predisposição em aprender, atribuindo sentido pessoal às experiências de aprendizagem e estabelecendo relações sólidas entre as novas aprendizagens.

No entanto, a falta de preparo e incentivo dos professores, pais e sociedade, fazem com que a criança e o adulto surdo sejam tratados de forma inadequada e com métodos que não estimulam a aprendizagem, gerando um grande sofrimento para eles e seus pais. Prioriza-se, em muitas escolas, a Filosofia Oralista (ensinar a falar), gerando uma defasagem e não estabelecendo sentido ao aprendizado e ao aprendido.

Algumas pessoas creem que exista um problema cognitivo, uma incapacidade do surdo de processar certos mecanismos de linguagem devido à sua deficiência. Essa crença causa inúmeros problemas no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Nós, ouvintes desde crianças, internalizamos conceitos sem que o percebamos, mas que são perdidos pelos surdos, se não estiverem o tempo todo atentos aos fatos, tendo ao seu lado pessoas também atentas e bem intencionadas, dispostas a explicar o que parece banal. Seria então, um problema cognitivo do surdo, ou um agravamento da sua deficiência pelo descaso da sociedade?

De acordo com Sacks,

Os surdos sem língua (gem) podem ser considerados de fato como imbecis - e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que dura a ausência de uma língua. Assim o Abad Sicard está correto, além de poético, quando escreve que a introdução da língua de sinais “abre a porta da [...] inteligência” pela primeira vez. (SACKS, 1998, p.82)

Portanto, percebemos que, se realmente não houver uma metodologia adequada, voltada para o desenvolvimento da linguagem, certamente poderemos afirmar que os alunos surdos terão problemas cognitivos.

Elaborar situações de aprendizagem, visando a participação de todos os alunos e a construção significativa dos conceitos a serem trabalhados, é fundamental e possível dentro do processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Marchesi nos dá algumas diretrizes em relação à organização do ensino ao descrever algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores:

1. Utilizar estratégias metodológicas diversificadas, com base em alguns princípios pedagógicos essenciais, que permitam ajustar a ajuda pedagógica às diferentes necessidades (...) 2. Utilizar es-

tratégias de aprendizagem cooperativa(...) 3. Oferecer experiências e atividades diversificadas que permitam trabalhar determinados graus de complexidade e, inclusive, conteúdos distintos (...) 4. Abrir a possibilidade de que os alunos escolham entre diferentes atividades e decidam a forma de realizá-las (...) 5. Dar oportunidades para que os alunos pratiquem e apliquem de forma autônoma o que aprenderam (...) 6. Utilizar uma ampla gama de materiais que possibilitem diferentes atividades (...) 7. Combinar diferentes tipos de agrupamento (...) 8. Utilizar procedimentos de avaliação distintos que se adaptem a diferentes estilos (...) 9. Organizar o espaço da sala de aula de forma que seja agradável (...) 10. Organizar o horário da classe levando em conta o tipo de metodologia e de atividades a realizar (...) 11. Criar um clima de respeito e valorização entre os alunos(...) MARCHESI (2004, p.294)

Álvaro Marchesi propõe metodologias e estratégias teoricamente simples e factíveis. No entanto, a realidade em sala de aula para alunos surdos ainda parece ser outra.

Conforme demonstrado, as possíveis causas do fracasso educacional dos alunos surdos são inúmeras, mas não podemos rotular apenas o grupo de professores que trabalha com esse grupo pelo fracasso. Algumas vezes, ou na maioria delas, estes se dizem vítimas de um sistema que apenas integra o surdo em sala de aula, mas não os prepara para essa realidade.

Botelho afirma que “a educação a ser oferecida aos surdos necessita trabalhar numa perspectiva de formar cidadãos, e não fonoarticuladores e leitores de lábios de palavras ou frases simples”. BOTELHO (1998, p. 43)

Ao buscar formar cidadãos participativos, críticos, capazes de agir frente ao meio no qual estão inseridos, devemos nos questionar sobre a organização da escola, visando a formação desse tipo de educando. Para que isso ocorra, é necessário organizar um currículo voltado para a participação ativa dos alunos, cujo conteúdo não seja visto como um fim em si mesmo, e buscando o diferencial da formação global.

A organização curricular de escolas regulares, com alunos ditos “normais” já é um desafio para nossa estrutura escolar atual. Quando falamos em organização curricular envolvendo alunos incluídos, a questão fica um pouco mais complicada, pois requer um trabalho mais subjetivo da escola e uma abertura para as modificações que essas diferenças demandam.

Tomando como ponto de discussão a questão curricular e a inclusão de surdos em escolas regulares, Skliar afirma que

A possibilidade de elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos /as precisa ser construído a partir da ideia de diferença, não aquela diferença que constitui o/a surdo/a a partir de um déficit, de uma perda. Essa concepção somente é capaz de adaptar os conteúdos escolares. O que se está discutindo é a ideia de um currículo que seja capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, onde se instauram relações de poder e ideologia. SKLIAR (2005, p.166)

Nessa perspectiva, e considerando os aspectos legais, a compreensão a respeito da surdez e os desafios que os sujeitos surdos encontram no processo de inclusão, o desafio vivido pelos professores destes alunos, o currículo que orienta a prática pedagógica nas escolas que vêm trabalhando com o processo de inclusão dentre outros fatores, é relevante e instigante conhecer.

O currículo e a inclusão das pessoas com deficiências em escolas regulares.

O Currículo assume cada vez mais um lugar de destaque no conhecimento pedagógico, gerando reflexões e indagações até mesmo em relação ao conceito de Currículo.

De acordo com Moreira, as divergências no que concerne à definição de Currículo “refletem problemas complexos fundamentais para se tratar de um conceito que: (a) é uma constru-



ção Cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma prática condicionadora do mesmo e de sua teorização”. MOREIRA (1997 p. 11)

Das definições existentes sobre Currículo, duas são as mais comuns: conhecimento escolar (conceito restrito) e experiências de aprendizagem (conceito amplo). De forma ampla ou restrita, o Currículo escolar abrange as atividades desenvolvidas dentro da escola.

As atividades educativas escolares correspondem à ideia de que existem certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma a menos que seja fornecida uma ajuda específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim. São atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado, isto é, estão a serviço de um projeto educacional. A primeira função do Currículo, sua razão de ser, é a de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação- que preside as atividades educativas escolares.

Enquanto projeto, o Currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para o professor. O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a Prática Pedagógica. É função do Currículo evitar o hiato entre os dois extremos: disso dependem, em grande parte, sua utilidade e eficácia como instrumento para orientar a ação do professor. (COLL, 1996. p. 43)

Tendo como base essa citação de César Coll, algumas concepções de Currículo podem ser inferidas. Dentre essas concepções, podemos citar: a) O currículo é um projeto; b) O currículo situa-se entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica; c) o currículo é abrangente; d) o currículo é um instrumento para auxiliar e orientar a prática pedagógica; e) O currículo deve levar em conta as condições reais onde ele será concretizado; f) O currículo não substitui o professor.

Silva (2004) também toma o currículo como centro de suas pesquisas e, segundo ele, currículo vai muito além do que ensinar, mas passa a ser uma questão de identidade, já que o currículo está ligado àquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa subjetividade.

Sacristán afirma que “na escolaridade obrigatória, o currículo tende a recolher, de forma explícita, a função socializadora total que tem a educação. O fato de que vá além dos conteúdos acadêmico se torna normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar”. SACRISTÁN (2000,p.55)

Partindo desse pressuposto, Silva (2004) fez um estudo sobre as teorias que envolvem o Currículo, já que as concepções de Educação e Currículo mudaram ao longo dos anos. Segundo ele, “as teorias críticas de Currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva”. (SILVA 2004 p.17).

Tendo como base as teorias curriculares citadas anteriormente, devemos levar em conta a subjetividade e a formação integral de cada aluno, percebendo as diferenças individuais de cada um.

Para se garantir uma educação pensando nessa subjetividade e necessidades específicas de cada aluno, é necessário se repensar a organização escolar de uma forma mais ampla, tanto no que diz respeito à parte física da escola quanto às concepções pedagógicas. Para isso, torna-se necessário repensar também o currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos dá abertura para a organização curricular, partindo da realidade vivida pelos distintos grupos sociais, levando em consideração as diversas culturas existentes. Surge, então, a possibilidade da organização curricular ser voltada para duas partes: a Base Nacional comum, obrigatória em todo território nacional, e a parte diversificada, que leva em conta a questão das diferenças.

De acordo com o artigo 9o., IV, da Lei 9394/96, compete à União

“estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (Lei 9304/96, artigo 9o., IV)

Reforçando essa necessidade de desenvolver as capacidades necessárias à formação do indivíduo (vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva), questiona-se, mais uma vez, sobre a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares de ensino.

Tendo como base a realidade vivenciada em escolas e outros meios educativos, grande parte dos educadores ainda têm a concepção de que Currículo nada mais é do que a grade de conteúdos a ser ministrada em determinada série, ciclo, etc. Essa concepção está alicerçada na história da educação no Brasil, em que os conteúdos exerciam um papel de extrema importância no processo ensino / aprendizagem.

Hoje, apesar de ainda reconhecemos a importância dos conteúdos para o desenvolvimento do educando, percebemos também que as práticas educativas devem ir muito além da mera transmissão destes. Currículo, como diz Moreira (1997), é o conjunto de experiências vivenciadas pelos educandos dentro da escola. Isso quer dizer que a proposta pedagógica, a reunião de pais, a reunião de professores, o recreio, a metodologia em sala de aula, tudo é considerado currículo.

Tendo como base essa concepção de currículo tanto para a educação regular quanto para a educação especial, como seria a organização curricular voltada para as pessoas com deficiências?

De acordo com Lebedeff,

a) A educação especial é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica. Subentende-se pois, que o processo educacional a ser desenvolvido seja compromisso de todo, pensado e assumido coletivamente.

b)A proposta pedagógica da escola deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Fica claro, então, que é imprescindível a disponibilidade de recursos e serviços para o oferecimento da educação especial.

c) A educação especial tem como meta garantir o acesso à educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades do educando que apresenta necessidades especiais. LEBEDEFF (2005, p.13),

Portanto, para se analisar as possibilidades de inclusão dos surdos nas escolas regulares, é fundamental analisar o currículo de forma ampla e as concepções que estão incrustadas dentro de cada um desses eventos que compõe o Currículo.



Os PCN's garantem a abertura que devemos ter frente ao currículo podendo ser flexível para atender às especificidades do educando. Assim, também, a LDB 9394/96 garante bases legais para tal.

De acordo com essa Lei, que nos ampara até o momento, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiências:

I-Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

II-Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (...). (Lei 9394/96. Capítulo V, Artigo 59)

Ao analisar a LDB torna-se claro o incentivo para a inclusão de surdos em escolas regulares. No entanto, a Lei explicita a necessidade de respeito às diferenças, recursos diferenciados e igualdade, mas não há uma discussão sobre temas culturais através dos quais as especificidades dos surdos seriam realmente explicitadas.

O Currículo garante essa flexibilidade na metodologia para se adequar à realidade do educando e buscar trabalhar as suas potencialidades em todos os âmbitos, desenvolvendo o educando de uma forma holística, em todos os aspectos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001,

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação básica. O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantia na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26,27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.(Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001,p.6 e 7)

No que diz respeito à surdez especificamente e o currículo, Marchesi afirma que

A correta utilização de um sistema de comunicação manual na sala de aula é a condição necessária para facilitar o intercâmbio de informações com o aluno surdo e o progresso em suas aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, é preciso dedicar uma atenção especial à comunicação oral, dada a sua importância para a criança surda (...) Há algumas áreas em que é preciso fazer importantes adaptações curriculares. (...) Em primeiro lugar, é necessário incorporar ao currículo os conteúdos próprios da língua materna do surdo e relacioná-los com os objetivos de cada área. MARCHESI (2004,p.189)

Partindo desses pontos, percebemos que o currículo não é algo fechado e nem uma camisa de força. Observamos que uma intervenção diferenciada é essencial, já que as vivências e realidades de cada um são diferentes. Em relação à Educação dos Surdos, necessitamos dessa diferenciação, já que falamos de outra língua, outra cultura e outra forma de ver o mundo.

Metodologia

Dado o objeto de estudo que busca verificar as possibilidades de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, o estudo de caso de cunho qualitativo se apresentou como a metodologia mais adequada, uma vez que possibilita apreender os significados de um dado problema. Possibilitou, desse modo, observar e verificar os fatos de uma forma mais holística e global, levando-se em conta todos os componentes das situações a serem analisadas em suas interações e influências recíprocas.

A Pesquisa qualitativa possibilita, ao pesquisador, o contato direto com a fonte de dados, o que viabiliza a apreensão de significados e concepções relativas ao objeto em questão. O centro da investigação volta-se, portanto, para a compreensão de sentidos atribuídos aos sujeitos e às suas ações.

A escolha por uma abordagem qualitativa, em oposição a uma investigação quantitativa, se dá à medida que a pesquisa qualitativa possibilita uma visão global dos acontecimentos, levando em consideração todos os componentes de uma determinada situação.

O estudo de caso é uma forma de pesquisa que visa investigar um fenômeno dentro do contexto da vida real. É usado em pesquisas quando os limites entre o acontecimento e o contexto não estão claramente definidos, o que demanda um estudo mais verticalizado, mas sem perder de vista as possíveis interferências do que se encontra sem entorno. Desse modo, os estudos de caso representam a estratégia privilegiada quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”.

De acordo com os objetivos da minha pesquisa, o Estudo de Caso permitiu um exame detalhado do processo organizacional da escola e facilitou o esclarecimento de fatores que podem levar a um maior entendimento das situações problema investigadas.

Esse estudo de caso possibilitou, através de instrumentos adequados à proposta, estudar uma unidade específica, no caso, uma sala de aula da “Escola Viva”, pertencente à rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que conta com a presença de alunos surdos incluídos ou inseridos no processo ensino / aprendizagem.

Os procedimentos para a realização da pesquisa foram organizados com o objetivo de verificar a organização curricular da escola com alunos surdos incluídos e a prática deste currículo no dia-a-dia escolar.

Além da entrevista, fiz o uso da observação como técnica de coleta de dados. A observação, de acordo com MARCONI E LAKATOS (2002, p. 88), “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

Utilizei, também, a reconstrução de diálogos referentes a tudo que diz respeito aos processos comunicativos, visando maior fidedignidade aos estudos sobre o processo de inclusão do aluno surdo. Além disso, fiz a descrição de locais observados, relatando as adaptações da escola para a inclusão de alunos surdos, a descrição de eventos especiais, descrição de atividades referentes ao que acontece no dia a dia e o comportamento das pessoas observadas, além dos comportamentos do observador, já que o observador é um elemento imprescindível na pesquisa qualitativa, as minhas ações, enquanto observadora, foram também registradas e posteriormente analisadas.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental. De acordo com LUDKE; ANDRÉ (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse”.

A proposta curricular, preparada para os alunos surdos, foi feita pela professora M. C. G. S. com a contribuição dos demais professores (ela apresentou-me a proposta e relatou-me seus objetivos). Ao questioná-la se não seria necessário pedir a autorização da direção para a análise da proposta pedagógica, a professora disse: “Não! Fui eu quem fez mesmo!”



A análise do currículo e Proposta Pedagógica da escola foi imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, já que relatava a concepção de inclusão, a organização das turmas, os objetivos do Ensino Fundamental para os alunos surdos entre outras informações.

Resultados e Considerações Finais

Partindo das observações feitas durante esse período, entrevistas realizadas, estudos bibliográficos feitos e questionamentos propostos, percebi que a questão da inclusão de alunos surdos em escolas regulares ainda deve ser bastante discutida, principalmente por aquelas instituições que já adotam essa prática.

A partir da análise do resultado dessas escolas é que poderemos propor avanços, no que diz respeito ao processo ensino / aprendizagem de alunos surdos incluídos em salas de aulas regulares.

A discussão sobre currículo em um sentido mais amplo, auxiliou na escolha das categorias a serem analisadas. Esse conceito abrange todas as experiências vividas pelo aluno na escola.

Tendo como ponto de partida essas discussões e essa afirmação de conceito amplo de currículo, me detive na observação do ambiente escolar como um todo, na sala de aula, relação professor/aluno, metodologia de ensino, atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, relação aluno/aluno e processo de avaliação.

No que diz respeito à organização da sala de aula, ficou clara a necessidade de uma organização diferenciada, de acordo com cada objetivo específico das atividades, para um melhor aproveitamento, acompanhamento e participação do aluno surdo.

Com relação à metodologia de ensino, pude avaliar que cada vez mais é necessário se repensar na ação do professor em sala de aula, bem como no tipo de educação que ele acredita. De acordo com as conversas com os professores e leitura da Proposta Pedagógica da Escola, para a Inclusão de alunos surdos em escolas regulares, a realidade vivenciada por esses alunos não condiz com a teoria nem mesmo com as preconizações dos próprios professores, que acreditam também em uma metodologia diferenciada.

O processo de avaliação também deve ser revisto, à medida que não auxilia no acompanhamento integral e diário do aluno, percebendo seus crescimentos, dificuldades e limitações. Não se conhece cada aluno, mas sim especifica-se as características de um grupo como um todo, como se fossem de cada um daqueles inseridos naquele lugar.

Atesto que o objetivo da inclusão, proposto pela proposta pedagógica da escola, ainda está longe de ser cumprido. Eu me questiono e proponho novas perguntas para possíveis estudos posteriores: já que o objetivo da proposta pedagógica da escola não está sendo alcançado, porque continuar investindo na questão da inclusão escolar? Será que se escolas especiais fossem analisadas, poderia haver algum avanço no que diz respeito à aquisição do conhecimento, compreensão e atuação no processo ensino/ aprendizagem?

Acredito que estas e outras questões podem e devem motivar novas pesquisas sobre o assunto, buscando cada vez mais embasamentos teóricos para alcançar a excelência acadêmica e o sucesso escolar e pessoal do aluno surdo.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas.SP: Papyrus, 1995.

BOTELHO, Paula. **A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias**. 1998a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Constituição brasileira, 1988**. Texto constitucional de 5 de Outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Senado federal.

BRASIL. Senado Federal. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília. CORDE, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1 / MEC/ SEESP – Brasília: a secretaria, 1994.66 f.**

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei Número 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDBEN.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências. Brasília, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria do Estado de Minas Gerais. **Parecer nº 424/2003**. Normas para a Educação Especial na Educação Básica, no sistema Estadual de Minas Gerais. 2003, Belo Horizonte.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo, Ática, 1996.

DOLTO, Françoise - **Tudo é Linguagem**. Tradução: Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Psicologia e Pedagogia.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilingüismo - Leitura de mundo e mundo da leitura**. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA. Anais... Rio de Janeiro: INES, 1996.

FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FIUZA, Alexandre Felipe; OLIVEIRA, Regina F. de (org). **O bilingüismo e seus reflexos na escolarização do Oeste do Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (O mundo hoje, v. 29).

KLEIN, Madalena. **Cultura Surda e Inclusão no Mercado de Trabalho**. In: A invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação / organizadoras, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC,2004.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; Pereira, ISABELLA Lima e Silva. **Educação Especial: Olhares Interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005. 343p.



LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús, COLL, César (orgs) – **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **El desarrollo cognitivo Y lingüístico de los niños sordos.** Alianza Psicología. APS 17.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados** – 5 edição. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo, Questões Atuais. Campinas, SP:** Papirus, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação dos Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais.** Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria dos Currículos.** 2 edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org) **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** 3 edição. Porto Alegre: Mediação, 2005, 192 p.

SKLIAR, Carlos (Org) **Educação e Exclusão: abordagens sócio – antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997. 153 p. (cadernos de autoria).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem;** Tradução: Jefferson Luiz Camargo; 3 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar;** trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Você na rede

Marta Aparecida Geremias Andrade, ANDRADE MAG*
Neyran Pimentel Boaes, BOAES NP**

Resumo

Desenvolvido pela Orientação Educacional e pela Equipe de Tecnologia Educacional, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, teve o objetivo de conscientizar os adolescentes sobre segurança e uso correto da internet, principalmente das redes sociais. Com reflexões sobre atitudes inclusivas e exclusivas, ações expositivas e negligentes na rede, esperava-se que o aluno adotasse uma postura mais saudável em suas relações virtuais, preservando sua integridade física e moral. Durante as aulas, os alunos aprenderam a criar grupos e listas, configurando seu Facebook, garantindo assim maior privacidade. Também limpavam fotos e comentários que julgaram não apropriados. Excluíram amigos que nem conheciam e outros que julgaram não ser interessantes para fazer parte de sua rede. Em uma segunda etapa, o trabalho foi estendido a todo o corpo docente e aos demais funcionários, usuários de redes sociais, proporcionando também a eles reflexão e conscientização de uso.

Palavras-chave: segurança, virtual, adolescente.

Introdução

O Projeto “Você na rede” teve a pretensão de mobilizar o Colégio como um todo (alunos adolescentes, professores e funcionários) sobre o uso adequado e seguro da internet e, especialmente, levá-los a uma reflexão profunda sobre o comportamento de cada um nas redes sociais e suas consequências.

Segundo Lévy,

“se não entendermos as mudanças neste campo, não conseguiremos entender a mudança dos outros. Isso é uma ruptura radical na maneira de enxergar a realidade. E o principal desafio teórico do sec. XXI, é o mundo teoricamente de cabeça para baixo.”

Nesse aspecto, é interessante pensarmos sobre a rapidez e a agilidade com que as informações chegam até as pessoas. No entanto, somente o conhecimento gerará a forma adequada do processamento dessas informações.

O adolescente, tendo como forte característica a impaciência e o imediatismo, encontra no mundo virtual um refúgio momentâneo para o acalento de suas angústias e de seus conflitos emocionais. Cabe à escola proporcionar a transformação da informação em conhecimento.

O trabalho desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio buscou trazer luz ao conhecimento à medida que convidou o aluno a olhar para

* Orientadora Educacional do Colégio Notre Dame de Campinas. E-mail: mandrade@notredamecampinas.com.br

** Analista de Sistemas do Colégio Notre Dame de Campinas. E-mail: nboaes@notredamecampinas.com.br



a tecnologia refletindo sobre seu uso e consequências. Apresentando questões técnicas e não apenas morais, os alunos compreenderam a necessidade de olhar para essas plataformas de forma mais verdadeira, trazendo em discussão o real e o fictício nas redes sociais.

A necessidade de conscientizar os adolescentes sobre segurança e uso correto na internet, principalmente nas redes sociais, foi oportunizada a partir de um conflito trazido pelo professor de Biologia, que percebeu que os alunos estavam utilizando um aplicativo para falarem uns dos outros sem reservas e anonimamente.

Planejamos como estratégia apresentar a discussão do tema durante as aulas de Orientação Educacional, quando a Orientadora Educacional e o Técnico em Educação Tecnológica conduziram com cada turma o desenvolvimento do tema através de uma apresentação feita em Prezi, além de filmagem e entrevistas. Ao todo, foram 4 aulas com cada turma, realizadas no laboratório de Informática.

Após a primeira aula, grande parte dos adolescentes excluiu o aplicativo em questão e o trabalho foi estendido ao corpo docente e funcionários, proporcionando reflexão e conscientização de uso, também com os educadores.

Objetivos

Esse trabalho teve como objetivos:

- Informar sobre o uso adequado da internet e das redes sociais;
- Refletir sobre o comportamento das pessoas nas redes sociais, formação de grupos, atitudes inclusivas e exclusivas, ação expositivas e negligentes na rede;
- Levar o aluno a uma postura mais saudável em suas relações virtuais, preservando sua integridade física e moral;
- Estimular a reflexão para as relações presenciais saudáveis e as oportunidades que isso representa.

Método

Em uma aula de Biologia, o professor percebeu que os alunos estavam utilizando um aplicativo para descobrirem “segredos” e intimidades de outros alunos. O aplicativo, até então desconhecido, era o Secret.

Organizamos um trabalho interativo dos alunos durante as aulas de Orientação Educacional, abordando o assunto através de apresentações no Prezi, organizadas em duas etapas, com duração de quatro aulas, que apontavam e refletiam sobre questões pertinentes ao uso da internet e redes sociais.

Etapa 1: aulas 1 e 2

- Histórico das redes sociais;
- Comportamento das pessoas: o uso inadequado, a exposição e as consequências desse comportamento;
- Vídeos apresentando danos pessoais causados pela má administração das redes sociais;
- Análise do perfil do Facebook e resposta do aluno a um questionário, para sabermos o nível de exposição na rede (Anexo 2).
- Configuração da seção sobre privacidade na rede social Facebook.
- Cartazes distribuídos pela escola com mensagens reflexivas sobre o uso da internet. (Anexo 3)

Como resultado

- Os alunos aprenderam a criar grupos e listas no Facebook, garantindo maior privacidade às futuras postagens.
- Os alunos limpam fotos e comentários que julgaram não apropriados em seu Face-

book. Excluíram amigos que nem conheciam e outros que julgaram não ser interessantes terem na rede.

- Os professores e os funcionários do Colégio Notre Dame foram capacitados para a utilização dessas ferramentas.

Etapa 2: aulas 3 e 4

Convidamos os alunos da CND TV - um projeto de *webtv* desenvolvido internamente no Colégio - para registrarem em formato de vídeo as entrevistas e situações impactantes sobre o uso das redes sociais. (Anexo 1)

As entrevistas e relatos registrados no vídeo tiveram a participação de professores, funcionários e de outros alunos. As filmagens foram feitas nas dependências do Colégio durante os momentos de intervalo. O conteúdo da filmagem era um convite à reflexão. As classes assistiram ao filme gerado pelos depoimentos e refletiram sobre as campanhas e ações reais divulgadas na mídia que beneficiaram muitas pessoas. O tema trabalhado foi: “Usando bem, que mal tem?”

Considerações finais

“As novas mídias não têm impacto negativo. O impacto negativo acontece quando as pessoas estão expostas a coisas negativas. O problema não é a internet. É a falta de disciplina mental. Seria o mesmo que dizer que as estradas são malvadas porque matam gente. Não, na verdade são as pessoas que dirigem mal” (Pierre Lévy).

Há a necessidade da abertura da escola e dos educadores para manterem um diálogo constante com o corpo discente e toda a comunidade escolar sobre as novas tecnologias. Seu uso adequado não fere princípios, constrói valores sólidos e auxilia no tratamento das informações e do processamento para o efetivo conhecimento.

Conforme diz Marcelo Xavier de Freitas Crespo, educar digitalmente é preparar as pessoas para que possam diante da fluência de informações e da enxurrada de novos aparelhos eletrônicos, atuar adequadamente, permeados pela ética e pelas normas jurídicas. Já a segurança da informação tem como vetores básicos a confidencialidade, integridade e disponibilidade das informações, o que leva a benefícios evidentes, como a redução de riscos do mau uso, fraudes, sabotagens, desvio de informações, entre outros. A segurança visa também aumentar a produtividade dos usuários através de um ambiente mais organizado, com maior controle sobre os recursos de informática.

Além disso, é preciso considerar que o rápido desenvolvimento tecnológico afeta constante e diretamente a vida das pessoas e o mercado, constituindo-se meio de comunicação, entretenimento e negócios. O uso da tecnologia é necessário em todos os segmentos sociais, sendo fonte praticamente inesgotável de informações. A informação, por seu turno, passou a não ter apenas valor agregado, mas tornou-se fator de poder. Justamente para minimizar os riscos no trato das informações é que se coloca a discussão da relevância da educação digital e da segurança da informação: uma sociedade digitalmente educada e com trato adequado das informações é menos suscetível aos riscos tecnológicos e mais propensa a não ter perdas econômicas.

Educação digital é conscientização e treinamento das pessoas para o uso das tecnologias, permitindo-lhes atuação correta, ética, livre de riscos ou com estes minimizados, de modo a não incorrerem especialmente em práticas danosas e com consequências jurídicas não desejadas. E a educação digital deve ser feita não só de forma leiga, mas com a assessoria que a complexidade de consequências exige. Todavia, a educação digital não é e não deve ser algo complexo.

Referências



CRESPO, MARCELO X.F., “O papel da educação digital e da segurança da informação no Direito”. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7975

GHEDIN, R., “Dez dicas para configurar a privacidade no facebook”. Disponível em: <http://gizmodo.uol.com.br/facebook-guia-de-privacidade> Acessado em 01 de setembro de 2014.

FISZIMAN, G. “Falha no Secret revela autor do segredo; hacker explica como funciona”. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/08/falha-no-secret-revela-autor-do-segredo-hacker-explica-como-funciona.html> Acessado em 01 de setembro de 2014.

LÉVY, P. “O novo papel do conhecimento”, por Carlos Nepomuceno 30/08/2011 Disponível em: <http://nepo.com.br/2011/08/30/pierre-levy-e-o-novo-papel-do-conhecimento/#sthash.RSUwoZhc.dpuf>

Anexo 1

Imagens do vídeo criado pela CND TV
Link: <https://youtu.be/VcUy9lo8FaQ>



Anexo 2

Raio-x do face de cada alunos, feito por ele mesmo (abaixo)
Segurança Digital

		COLÉGIO NOTRE DAME DE CAMPINAS Sociedade dos Irmãos da Congregação de Santa Cruz					
Nome:		Nº:	Série:	Data:			
Atividade: 06	Disciplina:	Orientação Educacional			Prof.:	Marta Andrade	

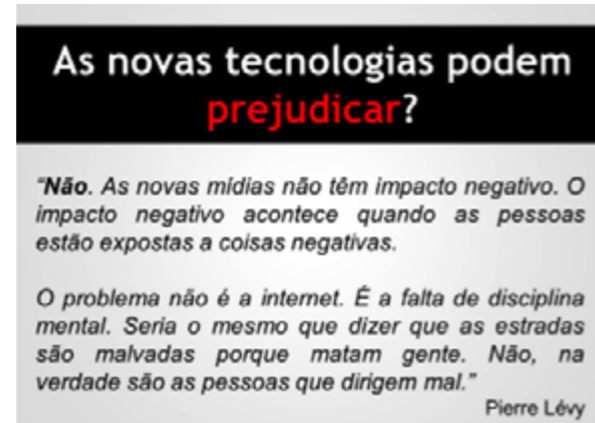
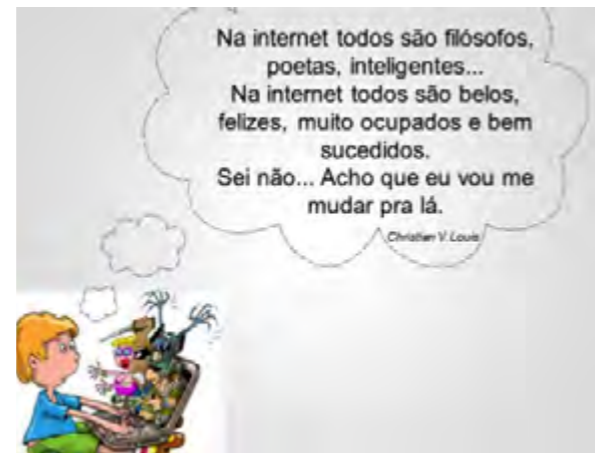
Analise seu Facebook e responda as perguntas a seguir, baseando-se nas informações que aparecem disponíveis no seu perfil.

- Nome:
 - Localização/Endereço:
 - Contato:
 - Onde estuda:
 - Amigos próximos:
 - Familiares:
 - Fotos (suas e de outros):
 - Lugares que frequentou na última semana:
 - Coisas de gosta de fazer:
 - Quais grupos participa?
- Analise o que você costuma postar no face.
Quando alguém entra no seu perfil, que imagem terá de você?

Anexo 3

Cartazes espalhados pela escola:





Relação do curso de graduação em Fisioterapia do Claretiano Centro Universitário com a comunidade através dos serviços prestados nos estágios

Edson Alves de Barros Junior,

Resumo

A Missão do Claretiano Centro Universitário é formar a pessoa para exercício profissional e compromisso com a vida, respeitando o homem como biológico, psicológico, social e espiritual. Considerando a missão, contexto socioeconômico e Resolução específica, o curso de Fisioterapia contempla estágios que atendem a população de Batatais e região. Além do aspecto técnico, os estágios desenvolvem aspectos éticos e de formação humana. O objetivo deste trabalho foi descrever a relação do curso com a comunidade, através dos estágios. De fevereiro a dezembro de 2014, foram registrados o número de pacientes, de atendimentos, altas com melhora e altas por abandono nas áreas de atendimento na Clínica Multidisciplinar de Batatais SP. Foram atendidos 2.544 pacientes, totalizando 15.798 atendimentos, com 650 altas e 250 abandonos. Os resultados demonstram, que além de ser instrumento para aprendizado, o estágio cumpre a proposta do Projeto Educativo Claretiano na sua missão institucional, voltando-se essencialmente às necessidades da formação humana, profissional e de prestação de serviços comunitários.

Palavras-chave: estágio, fisioterapia, comunidade

Introdução

A Congregação dos Missionários Claretianos, tem como fundador Santo Antônio Maria Claret, que nasceu no dia 23.12.1807, em Sallent, Catalunha, Espanha. Claret foi um homem que trabalhou em várias frentes, sempre sensível ao mais urgente, oportuno e eficaz. Pensava sempre como preparar as pessoas para a missão e como articular iniciativas de formação. Incentivou a Congregação de Missionários para que trabalhasse com um importante e eficaz meio de evangelização, ou seja o ensino. Assim, em 16.7.1849, na cidade espanhola de Vic, na Catalunha, fundou, com mais cinco amigos sacerdotes, a congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria, cujos membros são conhecidos como Missionários Claretianos (1, 2, 3, 4).

O objetivo da Congregação é anunciar, por todos os meios possíveis, no Serviço Missionário da Palavra, o Evangelho de Jesus Cristo a todo o mundo. Inicialmente ela se dedicou exclusivamente ao serviço missionário e posteriormente foi assumindo outras atividades apostólicas: paróquias, educação (colégios, faculdades, escolas eclesásticas, formação de leigos, agentes de pastoral e voluntários), missões, meios de comunicação social, obras sociais e promocionais etc. (1, 2, 3, 4).

Claretiano - Centro Universitário - Batatais, Fisioterapeuta, Mestre em Bioengenharia, Coordenador do Curso de Graduação em Fisioterapia do Claretiano Centro Universitário.



Seguindo o estilo de Claret, que foi um educador, a Congregação Claretiana assumiu a Educação como um meio de evangelizar e promover a vida. Na área educacional, trabalha em várias atividades: ensino infantil, fundamental, médio e superior. Em vários países trabalha na formação do clero, de religiosos e religiosas e de agentes de pastoral leigos.

Nos cinco continentes (mais de 70 países), trabalha com 90 centros educacionais e com mais de 77 mil alunos e conta com a colaboração de mais de 3.650 docentes, além de um grande número de funcionários administrativos que colaboram na missão partilhada (1, 2, 3, 4).

O Claretiano é mantido pela EDUCLAR - Ação Educacional Claretiana - que é dirigida pelos Padres Missionários Claretianos, desde 1925.

A dedicação dos Claretianos à educação superior começou no ano de 1970, com a fundação da Faculdade de Educação Física de Batatais, que abriu as portas para o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "José Olympio".

Posteriormente, as Faculdades Claretianas que contavam com campus nas cidades de Batatais, Rio Claro e São Paulo, transformaram-se em Faculdades Integradas - UNICLAR - União das Faculdades Claretianas. Em março de 2001, a unidade de Batatais obteve o credenciamento do Ministério da Educação, como Centro Universitário Claretiano (1, 2, 3, 4).

Atualmente, o Claretiano oferece cursos de graduação (presencial e a distância) nas áreas de Educação, Saúde e Gestão, sendo estes: Pedagogia, Letras, Matemática, Filosofia, Biologia, Matemática, Educação Física Bacharelado e Licenciatura, Fisioterapia, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Nutrição, Administração e Sistemas de Informação, Arte - Educação Artística, Química, Cursos Superiores de Tecnologia, Geografia, História, Teologia, Ciências da Religião, Licenciatura em Computação, Engenharia de Produção, além de uma gama de cursos de pós-graduação - especialização nessas áreas (1, 2, 3, 4).

O curso de Fisioterapia do Claretiano - Centro Universitário teve seu funcionamento autorizado em 1984 pelo Decreto nº 90.404/84, passando a funcionar em 1985, sendo reconhecido pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 549/88, pertencente na época às Faculdades Claretianas, é um curso de formação técnico-profissionalizante de nível superior, da área das ciências da saúde, contemplando o campo da recuperação funcional e prevenção dos mais variados tipos de lesões e alterações funcionais.

O curso tem como missão a formação integral, ou seja, de um cidadão fisioterapeuta, com capacidade para definir sua especialidade profissional clínica e/ou científica, mas também capacitado a entender o homem como um composto (5).

O curso é oferecido em 5 anos, com carga horária distribuída em sala de aula, práticas de laboratório, Vivências das Práticas Fisioterapêuticas, Atividades Complementares, Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 4.000 horas (5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, no Artigo 7º, determinam que a formação do Fisioterapeuta deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente (6).

As Diretrizes determinam ainda que a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% da carga horária total do Curso de Graduação em Fisioterapia proposto (6).

A Missão do Centro Universitário Claretiano consiste em formar a pessoa para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante o seu desenvolvimento integral, envolvendo a investigação da verdade, o ensino e a difusão da cultura, inspirada nos valores éticos e cristãos e no carisma Claretiano que dão pleno significado à vida humana (1, 2, 3, 4).

Para que a missão se concretize pedagogicamente o Claretiano Centro Universitário assume uma postura aberta, dinâmica e sensível, buscando responder às necessidades e expectativas dos contextos externo (socioeconômico e cultural) no qual ela está inserida e interno (da própria Instituição) (1, 2, 3, 4).

Considerando o contexto socioeconômico e atendendo a Resolução específica, o curso contempla em seu Projeto Político Pedagógico os Estágios Supervisionados, que atende a população de Batatais e região. Nesta atividade concentra-se a melhor etapa em que o curso cumpre sua missão, atendendo as necessidades da população através dos estágios, isso fortalece a formação humana e profissional pela prestação de serviços comunitários.

Os estágios curriculares do curso de Graduação em fisioterapia do Claretiano, são realizados com 800 horas divididos nas áreas de Fisioterapia Hospitalar, Fisioterapia em Oncologia e Fisioterapia em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) realizadas em hospitais conveniados, Fisioterapia Neuropediátrica realizada em instituição conveniada, Fisioterapia no Programa de Saúde da Família e Saúde da Mulher realizada em Unidade conveniada, Fisioterapia Geriátrica realizada em instituição conveniada, e Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica, Fisioterapia Neurológica, Fisioterapia aquática e Fisioterapia Postural e Reumatológica (Fisioterapia Geral), realizados na Clínica Multidisciplinar do Claretiano localizada na sede em Batatais. Todos os alunos devem cumprir integralmente a carga horária, e todas as áreas de estágios propostas, devendo ser aprovado em todas para conclusão do curso.

A humanização do atendimento em saúde é muito relevante no contexto atual, e uma das formas efetivas de humanizar a prática em saúde para o resgate do humano, pode ser a aproximação do graduando com a população (7).

Objetivo

O objetivo deste trabalho foi descrever relação do curso de Graduação em Fisioterapia com a comunidade, pelos serviços prestados nos estágios de Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica, Fisioterapia Neurológica, Fisioterapia aquática e Fisioterapia Postural e Reumatológica, realizados na Clínica Multidisciplinar do Claretiano localizada na sede em Batatais estado de São Paulo.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, foram registrados dados dos atendimentos realizados no Estágio Supervisionado do curso de Graduação em Fisioterapia realizados na Clínica Multidisciplinar do Claretiano Centro Universitário-Batatais SP.

Registrou-se os dados dos estágios nas áreas de Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica, Fisioterapia Neurológica, Fisioterapia Aquática e Fisioterapia Reumatológica e Postural (Fisioterapia Geral).

Os atendimentos registrados ocorreram de fevereiro a dezembro de 2014, registrando-se o número total de pacientes atendidos e o número total de atendimentos considerando-se todas as áreas, o número de pacientes por área, o número de atendimentos por área, o número total de altas por melhora do quadro clínico e o número de abandono, considerando-se todas as áreas.

Os dados coletados foram apresentados através de gráficos do Word, *Microsoft Office 2007*.

Resultados

No período de fevereiro a dezembro de 2014, com intervalo em julho, considerando-se todas as áreas, foram atendidos 2.544 pacientes, totalizando 15.798 atendimentos realizados na Clínica Multidisciplinar (**Figura 1 e 2**), (**Gráfico 1**).





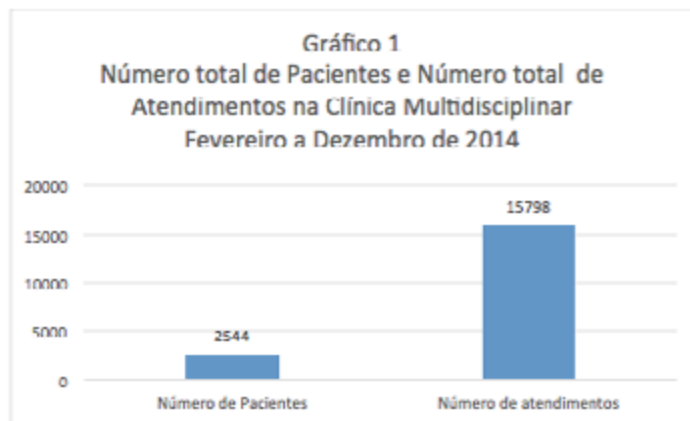
Figura 1: Fachada da Clínica Multidisciplinar – Claretiano Centro Universitário Batatais - Fonte: Acervo Pessoal



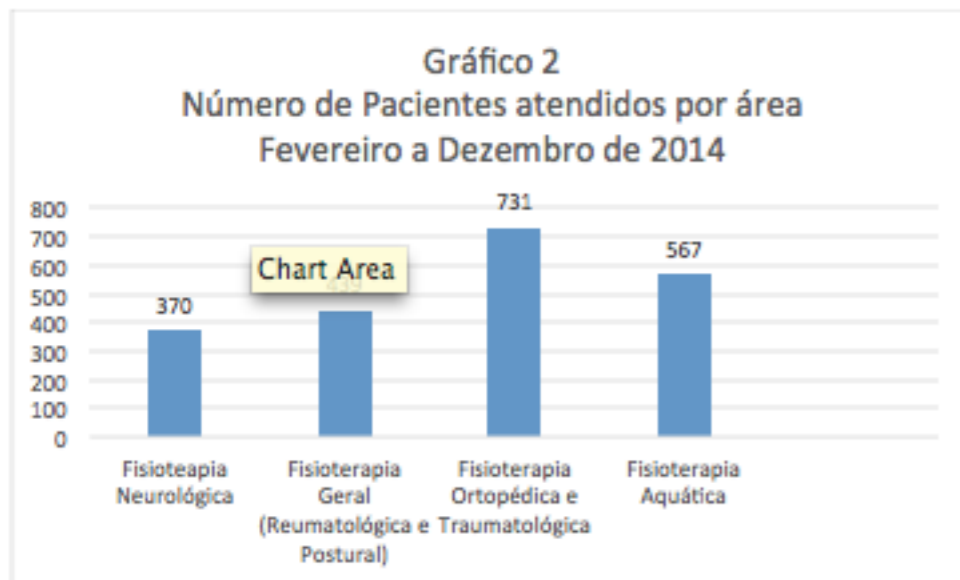
Figura 2: Aspecto interno da Clínica Multidisciplinar – Claretiano Centro Universitário Batatais - Fonte: Acervo Pessoal



Figura 3: Atendimento no Estágio de Fisioterapia Aquática – Piscina do Claretiano – Centro Universitário - Batatais
Fonte: Acervo Pessoal

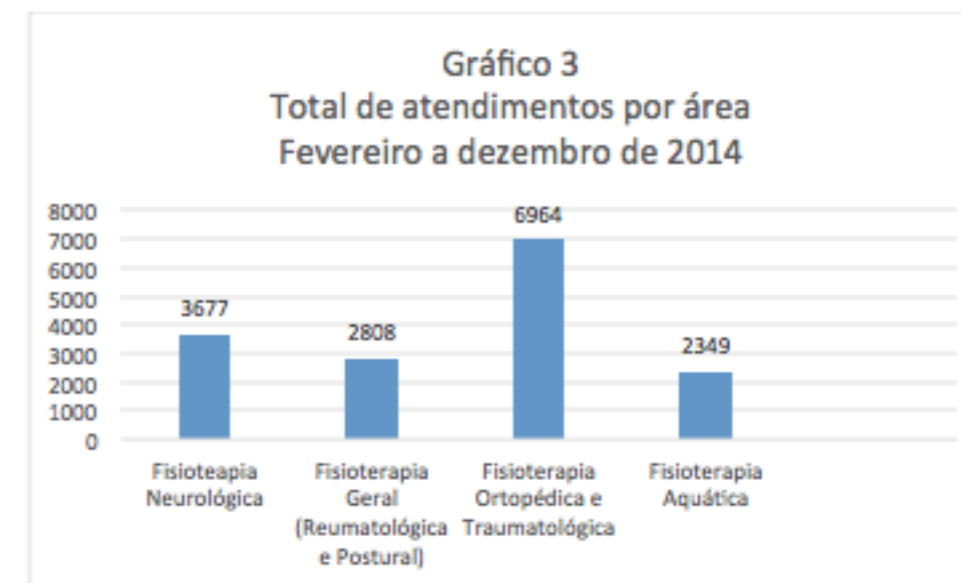


Considerando as áreas de estágios que ocorrem na Clínica Multidisciplinar, foram atendidos 370 pacientes na área de Fisioterapia Neurológica, 439 pacientes na Fisioterapia Reumatológica e Postural (Fisioterapia Geral), 731 pacientes na Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica e



ca, e 567 pacientes na Fisioterapia Aquática (Gráfico 2), (Figura 3).

Quanto ao número de atendimentos, foram realizados 3.677 atendimentos na área de Fisioterapia Neurológica, 2.808 na área de Fisioterapia Reumatológica e Postural, 6.964 na área de Fisio-



terapia Ortopédica e Traumatológica, e 2.349 na área de Fisioterapia Aquática (Gráfico 3).

O total de altas foi de 650 com média de 65 altas mês, e o total de abandono do tratamento foi de 250, média de 25 ao mês.

Considerações Finais

Entende-se por Estágio Supervisionado, o estágio de aprendizado, aplicado, profissionalizante, com supervisão docente, necessário, para que o aluno de Fisioterapia seja devidamente habilitado em condições de receber a graduação para o exercício profissional (6). A formação do Fisioterapeuta deve garantir o desenvolvimento de estágios, e para isso o Claretiano mantém em sua sede de Batatais uma Clínica Multidisciplinar. O Estágio Curricular Supervisionado é uma modalidade de ensino obrigatória, que tem o propósito de propiciar ao acadêmico dos dois últimos semestres do curso, uma visão de sua profissão de forma ampla e concreta, fazendo sua



iniciação no campo profissional com a experiência prática (7).

Durante os Estágios Supervisionados, o aluno através do contato com pacientes, observará na prática os resultados do conhecimento adquirido na sua formação, podendo através da orientação do supervisor e de estudos, selecionar e determinar qual ou quais os melhores recursos para o tratamento de patologias específicas.

Além do aspecto técnico científico, os Estágios Supervisionados têm o objetivo de desenvolver no aluno aspectos éticos, relacionados a convivência com pacientes e equipes multidisciplinares, e aspectos ético da permanência em estruturas hospitalares e serviços destinadas aos atendimentos de pacientes especiais, contribuindo para a formação humana, aprendizagem social, profissional e cultural por meio de sua participação em situações reais de vida e trabalho sob responsabilidade da Instituição de Ensino Superior.

Nesta etapa o aluno começa a experimentar o convívio com os indivíduos e coletividades, e passa a construir uma visão crítica e reflexiva acerca dos reais problemas que afetam a saúde dos mesmos, buscando estratégias de ações que possam minimizar os riscos de adoecimento da população. Neste sentido, é necessário que o aluno possa desenvolver competências e habilidades para realizar ações de “prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo” (6).

O desenvolvimento de atitudes de valorização do homem é fundamental para a humanização, sendo prioritário conteúdos relativos aos aspectos psicológicos, sociológicos e antropológicos na área da saúde (7).

-Considerando a missão Claretiana, e o objetivo do curso de ser um curso que proporcione a formação completa ou seja, a formação do cidadão fisioterapeuta, com capacidade para definir sua especialidade profissional clínica e/ou científica, mas também capacitado a definir o homem como um ser composto, as diversas áreas oferecidas nos estágios possibilitarão ao aluno o desenvolvimento de alguns princípios básicos, como despertar a responsabilidade ao exercício profissional, segundo princípios éticos e humanos;

-Considerando-se que o Claretiano Centro Universitário oferece a população de Batatais e região os estágio com gratuidade, os resultados expressando o número de pacientes e atendimentos, demonstram o alcance dessa atividade, e que além de ser instrumento para aprendizado, o estágio cumpre a proposta do Projeto Educativo Claretiano que contempla sua vocação expressa na missão institucional, voltando-se essencialmente às necessidades da formação humana e profissional e de prestação serviços comunitários.

Referências

1. CLARETIANO – **Projeto Educativo** - Centro Universitário Claretiano. Batatais: Claretiano, 2012.
2. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2005-2009. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2005.
3. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2010-2014. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2010.
4. **Projeto Político Institucional** 2010-2014. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2010.
5. **Curso Graduação em Fisioterapia** – Bacharelado PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2010/2013 (p: 13, 30)
6. CNE. Resolução CNE/CES 4/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11

7. CASATE, Juliana Cristina; CORRÊA, Adriana Katia. H - Revista Latino-americana de Enfermagem 2005 janeiro-fevereiro; 13(1): (p:105-11)





Invertendo os papéis: o que dizem os alunos sobre ensinar e aprender?

Anna Daniéle Reis Gomes*
Simone de Miranda Oliveira França**

Resumo

As mudanças ocorridas no âmbito da sociedade, impactam diretamente a forma de ser, pensar e relacionar dos sujeitos que nela vivem. Isso se aplica também às Instituições Educativas que estão imersas nessa dinâmica, enquanto co-formadora daquelas que nela desempenham seus papéis e, por sua vez, possui a condição de produtora de sentido (Imbernón, 2008), quando desempenha a função de facilitar que cada indivíduo reconstrua de forma autônoma e consciente o seu pensamento. Essa condição busca viabilizar uma autonomia intelectual para inferir sobre os conteúdos socializados e recebidos, articulando-os numa amplitude integral, formalizando o que Gómez (1992) nomina da informação fragmentada recebida, que deve se concretizar em aprendizagem. Atendendo aos resultados que formalizam parte da aprendizagem – os instrumentos de avaliação, desenvolveu-se um trabalho de investigação com alunos do 6º ao 8º ano, acerca do ensinar e aprender. O objetivo desse trabalho, consistiu em compreender o que os alunos entendem por aprender e, implicitamente, entender o que definem por uma boa aula. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, aplicando questionários com perguntas semiestruturadas, com cento e vinte alunos da educação básica (anos finais do ensino fundamental), da Rede Particular de Ensino. Nas análises realizadas, verificou-se que para estes alunos, aprender significa ter a apreensão do conteúdo das disciplinas, o que pode ser mensurado – uma relação direta entre avaliação e nota. Questionados sobre a relação entre o que se aprende e a aplicação desse saber com o seu cotidiano, eles identificam que a fragmentação das disciplinas nem sempre favorece essa articulação, são vistas como situações distintas. Os dados apontam, também, para a validação do arcabouço teórico do professor, embora sinalizem que esse dado muitas vezes se perde pela ausência do sentido, da aplicação real. Observou-se ainda, que a diversidade metodológica é um complicador para a aprendizagem, ao apontarem que o princípio de uma boa aula deve se pautar na lógica do entendimento do sujeito. Os resultados obtidos trazem significativas contribuições para a reflexão no que concerne às intenções educativas do professor, tanto no que se refere à produção do conhecimento (como aprender), quanto ao método. Aponta, também, para uma abordagem formativa junto aos alunos, no que diz respeito à sua relação com a aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem, avaliação, currículo

*Colégio Sion, RJ, Mestre em Educação, Coordenadora Pedagógica

**Colégio Sion, RJ, Especialista em Orientação Educacional, Orientadora Educacional.



Introdução

Este trabalho vem colaborar com as discussões recentes acerca do protagonismo juvenil frente aos processos de ensino e aprendizagem, bem como do fazer docente; sobretudo quando este é comprometido com a construção de conhecimento e significado, com a reflexão sobre esse fazer e com a formação de um homem comprometido socialmente e politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A relevância desta pesquisa dá-se em face de que não haverá um ensino de qualidade que acompanhe as transformações da sociedade, que contemple as especificidades da área, que desmistifique a cultura existente em relação ao ensino e à aprendizagem, sem que haja uma transformação social e pedagógica nas ações desses profissionais e no entendimento do aluno de que ele é corresponsável pela construção do conhecimento trabalhado no espaço escolar.

O objeto de estudo tem, na reflexão sobre ensino e aprendizagem e sobre o fazer docente, o seu espaço. Para tanto, por ser um processo contínuo, onde se configuram vários aspectos da própria formação e da prática, além das relações entre os pares e entre professores e alunos, professores e Instituição, realizou-se a pesquisa com alunos dos anos finais do ensino fundamental, da rede particular de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

Partindo dessa problematização e do objeto de estudo, a pesquisa teve como objetivo compreender o que os alunos entendem por aprender e, implicitamente, entender o que definem por uma boa aula.

As contribuições que os alunos apresentaram como análise de si e da sua aprendizagem, trouxeram significativas contribuições para o trabalho docente, uma vez que a reflexão passou a ter a voz do discente como elemento propulsor do entendimento sobre a aprendizagem e sobre as suas dificuldades nesse processo.

É fato que muito se discute sobre a inferência do aluno sobre o ensinar e o aprender, uma vez que o mesmo pode ter, em alguns casos, o seu ponto de vista construído sobre um prisma de entendimento pautado, muitas vezes, no que é de imediato ou no que supõe ser. Entretanto, via de regra, trazem também uma leitura muito apropriada de si e é próprio do discente o desejo de ter bons resultados e de ser reconhecido no seu fazer de estudante. Nesse sentido, o entendimento sobre aprender é preenchido de significados, de sentido, ainda que não todo formalizado, como afirma Daher¹ (2010):

“Aprender significativamente implica atribuir significados, e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados, sem relação com o conhecimento pré-existente, é mecânica, não significativa. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo.”

Entendendo, portanto, que a fala dos alunos trouxe significado à reflexão docente, considerou-se que os mesmos foram conduzidos a uma reformulação sobre o modo de pensar e de agir, incluindo a valorização de novos objetivos, o desenvolvimento de novos tipos de tarefas e formas de trabalho bem como novos modos de interação dentro da sala de aula — o que, longe de constituir uma mudança trivial, implica um significativo esforço de elaboração didática e de reflexão sobre si e sobre o seu fazer.

Corpo teórico

As mudanças ocorridas no âmbito da sociedade, como o avanço da ciência e da tecnologia, a velocidade e o rápido acesso à informação, as nuances da economia, as questões políticas, as práticas relacionais virtuais, dentre tantas outras, vão interferir direta ou indiretamente no

1 - DAHER, A. F. B. Aluno e Professor: protagonistas do processo de aprendizagem, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2010.

espaço escolar e nas suas rotinas. Isso se configura, sobretudo, através da forma como as mudanças têm influenciado as concepções adotadas pela escola, seja na condução do processo pedagógico, através do papel do docente, seja na abordagem metodológica, na formalização do trato com o conteúdo, nos processos avaliativos e, principalmente, no que se refere ao papel do aluno em sala de aula, quando demanda atitudes e procedimentos diferenciados em relação à forma de aprender, de modo que se tornem sujeitos atuantes no processo e não simples reprodutores do conhecimento.

Nesse sentido, a demanda referente ao aluno, traz, implicitamente, uma demanda também do fazer docente, que se constitui como um fazer crítico, reflexivo, capaz de formar o sujeito discente transformador do seu espaço social, ou, no dizer de Paulo Freire, a demanda de uma prática docente “crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”².

Esse movimento, citado por Freire, corrobora com a assertiva de Perez-Gomez, quando diz que a escola tem, em sua função, o papel de “[...] facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem”³.

Entende-se, através das contribuições dos teóricos, que essa participação ativa e a prática do “pensar certo”, envolve muito mais do que o agir em sala de aula: tem a ver com a resolução de problemas que surgem nas relações professor-aluno e que interferem na ação do professor em seu fazer, tem relação direta com os projetos ativos a serem discutidos e executados pelo professor e seus pares, além de se relacionar com os saberes construídos individual e coletivamente.

Nessa perspectiva deve-se buscar – por parte do professor - competências e desenvolver habilidades frente a sua própria formação, visto que, diante dos novos desafios presentes no contexto escolar e na sala de aula, em que o conhecimento se transforma a cada instante, torna-se necessário o desenvolvimento de novos hábitos e de novas atitudes frente à moderna realidade social e humana. Essa perspectiva encontra-se e interrelaciona-se no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos, e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que interferem, diretamente, no fazer docente. Por outro lado, do ponto de vista do discente, compreender que é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, que esse processo se constitui permanente, no cotidiano da vivência no espaço da escola e através da relação que estabelece com o conhecimento trabalhado nesse espaço, não dado unicamente dentro da sala de aula, mas em todos os demais espaços e rotinas estabelecidas, bem como no convívio com os pares, professores e demais membros do universo escolar. Assim, a aprendizagem é entendida “como processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade tendo em vista a sua transformação”, como afirma Martins⁴, ou no dizer de Gadotti⁵, quando afirma que “aprender não é acumular conhecimentos. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história. O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos)”.

Uma das maiores dificuldades em promover a aprendizagem na escola, é retirar do espaço de sala de aula o rito “passar o conteúdo” que está incorporado na formação inicial que o professor recebe, haja vista que aprender não possui relação com *assistir aulas*. A aprendizagem se dá quando há a intenção em adquirir algo para um determinado fim e, ao conseguir, torna-se imprescindível conhecer e apropriar-se de todos os mecanismos necessários para que essa

2 - FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 42-43.

3 - PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.10-26.

4 - MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática teórica/didática prática: Para além do confronto. 8ªed. São Paulo, Loyola, 2006.

5 - GADOTTI, Moacir, Escola Cidadã. 50 Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, p. 5-69.



aprendizagem tenha sentido, tenha função, seja aplicável; visto que o sujeito aprende por sua própria prática e não por meio do que se ensina, mas sim de *como se ensina*, do significado que se dá ao conhecimento.

É o aluno o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, no entanto, concordamos com Daher⁶ quando afirma que “é o professor que determina as atividades que os alunos devem desenvolver, possibilitando uma orientação adequada ao processo de construção do conhecimento.” Esse papel evidencia “que o potencial de aprendizagem de um aluno constitui-se da soma da capacidade cerebral de processar as informações, com a capacidade de interação com o meio onde se está inserido em um processo intermediado pela ação pedagógica do professor”.

No atual cenário educativo, o papel do docente precisa estar articulado ao domínio de certas habilidades, capacidades e competências desenvolvidas num processo em que o pensar, o criar, o intuir, o conhecer, o transmitir e o interagir sejam as bases do processo ensino aprendizagem. De acordo com Aguiar⁷:

As exigências educacionais diante das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sociedade está passando, buscam um professor capaz de exercer sua profissão em sintonia com as novas realidades desta sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação. Nesse contexto, há uma mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Assim, surgem novas práticas profissionais, novas competências.

A informação e a habilidade em manipulá-las são consideradas “mercadorias” valiosas neste processo, como afirma McLaren⁸: “a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se ‘meta comunicarem’ e como aprenderem ‘meta-habilidades’ de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação”.

Vive-se numa sociedade denominada “do futuro”, que, em algumas situações, é descrita como a “sociedade do aprendizado”, onde há a necessidade do aprendizado contínuo, como garantia de sobrevivência. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental na formação do discente, segundo Aguiar (Idem) ele tem “grandes possibilidades de ser um agente de transformação social. Para tanto, é preciso que se proponha uma participação ativa no processo pedagógico, indagando-se sobre o sentido social e político de sua própria atividade docente”.

Tomando como pressuposto que ambos – professor e aluno – estão intimamente interligados nesse processo e entendendo que cada um tem funções primordiais na relação estabelecida entre ensino e aprendizagem, sobretudo no que concerne ao atributo de significados e pertinência da formalização do saber, é que se destaca a importância da contribuição que o discente tem para a reflexão do fazer docente, ressaltando que esta fala não pode se dar na suposição do que possa vir a ser, mas deve ser imbuída da propriedade de si mesmo enquanto sujeito primeiro a responder por aquilo que representa por conhecimento, por aprendizagem.

Percurso Metodológico

A pesquisa é um trabalho artesanal que se realiza fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, configurando-se assim em um ritmo próprio e particular de construção. Esse ritmo denomina-se ciclo de pesquisa, ou no dizer de

6 DAHER, A. F. B. Aluno e Professor: protagonistas do processo de aprendizagem, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2010

7 AGUIAR, M. C. C. de. A formação contínua do docente como elemento na construção da sua identidade. (Tese de Doutorado). Porto: Portugal, 2004, p.70.

8 MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. SP: Cortez, 1997, p.33.

Minayo⁹ “um processo de trabalho que se inicia com um problema ou questionamento, remetendo a um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.”

A metodologia adotada neste estudo aponta para uma pesquisa de abordagem qualitativa, por responder a questões muito particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Segundo Minayo (idem), busca a compreensão da realidade humana vivida socialmente, ou seja, procura compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que são integradas de crenças, valores, atitudes e hábitos. Dessa forma, o significado é o conceito central na investigação.

Utilizou-se a aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas, com cento e vinte alunos da educação básica (anos finais do ensino fundamental), da Rede Particular de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Nesse questionário, buscou-se saber dos alunos, a sua compreensão a respeito das metodologias utilizadas em sala de aula pelo professores, sobre os procedimentos e formalizações adotados, sobre como estudavam – forma, recursos, rotina, dificuldades, facilidades, sobre o que entendiam por uma boa aula, sobre o que era ensino e o que era aprendizagem.

Foram elaboradas as categorias de análise das respostas, cuja análise se deu considerando as relações estabelecidas entre as categorias e o objeto de estudo.

Com os dados trabalhados, formalizou-se a apresentação aos docentes, disponibilizando também os questionários para as dúvidas que surgiram no momento da discussão dos resultados obtidos.

O que os resultados apontam

Considerando os aspectos tratados, a ação do aluno como sujeito da sua aprendizagem é uma perspectiva onde se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio aluno e ao professor o papel de “sujeito fundamental”.

Os resultados obtidos pelo trabalho realizado com os alunos, a respeito da análise de si (enquanto sujeito aprendente) e do seu saber, trouxeram significativas contribuições para o trabalho docente, uma vez que a reflexão passou a ter a voz do discente como elemento propulsor do entendimento sobre a aprendizagem e sobre as suas dificuldades nesse processo.

Nesse aspecto, destaca-se como relevantes os indicativos a respeito sobre o que pode nortear seus estudos, quando precisam fazê-lo sozinho, sem a tutela/orientação do professor, um vez que sinalizam a não regulação frente ao que fazer diante dos registros, exercícios e acervo teórico disponibilizado para o estudo individualizado; sobretudo no que diz respeito às especificidades de cada disciplina/área de conhecimento. Outro ponto a ser considerado, diz respeito à funcionalidade da tarefa de casa, entendida como sistematização do que foi ensinado na escola e não como um instrumento de conhecimento e de estudo.

Ressalta-se também, que foi entendido como fundamental a busca de metodologias de trabalho que sejam mais ativas e pertinentes ao saber que esta sendo trabalhado, que saiam do trivial (quadro-registro-explanação) e passem a fazer sentido para a lógica da construção do conhecimento, no sentido de não se distanciar daquilo que pode ser compreendido/formalizado.

Considera-se ainda, que o tempo de aula é mais mesclado por atividades para serem cumpridas a respeito dos conteúdos e conceitos trabalhados, do que o aprofundamento dos conceitos em si. Relata-se que o conhecimento do professor é elevado, mas que esse conhecimento apresentado na fala se perde, em vários momentos, porque não conseguem ser “traduzidos” em formalizações com significado ou que sejam de todo entendidos, ressaltando que poderiam aprender mais e melhor se os professores dessem suas aulas de forma diferente, não necessariamente com recursos tecnológicos, mas com sentido, com aplicabilidades reais.

Sobre o entendimento a respeito de uma boa aula, elencam seis itens que colaborariam

9 MINAYO, C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.



com o seu aprender: Os esquemas sobre o que na aula será tratado, que sejam esquemas que pertençam à lógica do entendimento do sujeito, não tem uma relação com o uso da tecnologia ou ser em espaços diferentes (embora considerem como uma coisa boa), tem a ver com o sentido, o significado do que vai ser tratado para si mesmo e sua vida, que norteie seus estudos individuais: “quando abro o caderno, o que devo seguir?”, que tenha os registros formalizados, vinculados à ideia principal do assunto e dos esquemas. É fato que esses itens, ao serem analisados em sua totalidades, demonstram basicamente a necessidade do sentido e da aplicabilidade do que se estuda, associada à uma demanda real de auto-regulação.

Ao tratar sobre aprendizagem, define-se como aquilo que é entendido e que pode ser aplicado em qualquer outra situação que precise daquele conhecimento: “é aquilo que eu sei, de verdade, não o que eu decorei”. Define-se muito claramente o que é decorar (quando tem muita coisa para estudar para as avaliações) e o que é aprender (quando conseguem estabelecer uma rotina de estudo diária).

Conclusão

Compreende-se que toda ação ocorrida no espaço escolar, é permeada da subjetividade que compõe o entendimento dos sujeitos que nela atuam. A experiência vivencia trouxe à relação professor-aluno um entendimento ampliado sobre o fazer de cada um no espaço de sala de aula, entendido como espaço particular do ensinar e do aprender, muito embora se tenha a clareza que esse é um movimento dual constante em toda a vivência de ambos: aluno e professor.

Rever a sua forma de agir como docente e a sua forma de agir como discente, prescinde de um exercício reflexivo nem sempre fácil de ser executado, sobretudo quando se dimensiona outros elementos constitutivos que constitui o universo da escola.

Sabe-se, entretanto, que esse foi um momento de grande troca e de grande aprendizagem – para todos os envolvidos no processo, uma vez que falar de si, do seu entendimento, da sua possibilidade e da sua limitação, implica diretamente o seu ser sujeito no processo onde antes a postura era de mero receptor, no caso do aluno e de professor que “dá aula”, no caso do professor, para uma mudança de ser corresponsável de seu processo de aprender e do sentido que se dá ao trato com o conhecimento, abordado pelo professor.

Entende-se que o processo de reflexão consolida-se lentamente e implica no redimensionamento da consciência do saber e do fazer. Refletindo sobre as orientações que determinam as práticas, é possível propiciar ao professor a reconstituição de seu lugar: o lugar de professor que ao promover educação também se educa. Quem sabe assim se chega àquele ideal de educação, a tanto tempo buscado. Educar para a autonomia, para lidar com o conhecimento e para saber resolver problemas hoje e para saber resolvê-los amanhã.

Que tipo de prática irá propiciar essa formação? Quaisquer que sejam as formas ou modelos de formação, há competências e saberes que são imprescindíveis e podem ser desenvolvidos nesse processo. A importância dessa mudança na prática implica a releitura da função do professor como profissional, do aluno como sujeito ativo no processo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo.

Referências

AGUIAR, M. C. C. de. **A formação contínua do docente como elemento na construção da sua identidade.** (Tese de Doutorado). Porto: Portugal, 2004, p.70.

DAHER, A. F. B. **Aluno e Professor: protagonistas do processo de aprendizagem.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 2005, p. 42-43.

GADOTTI, Moacir, **Escola Cidadã.** 50 Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, p. 5-69.

MARTINS, **Pura Lúcia Oliver.** Didática teórica/didática prática: Para além do confronto. 8ªed. São Paulo, Loyola, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** SP: Cortez, 1997, p.33.

MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.10-26.



Acolhimento, uma ferramenta essencial para o estabelecimento da parceria pais e escola

Anadir Pessoa Cavalcante*
Maria Valdenôra de Aquino**

Resumo

INTRODUÇÃO: A educação dos pais tem sido hoje um das grandes vilãs da escola. As mudanças ocorridas no seio da família, bem como a obrigatoriedade da educação para todos estabeleceu uma parceria, mas também um embate entre as duas educações

OBJETIVO: O presente artigo tem como objetivo apresentar a versão ainda preliminar de uma pesquisa sobre como os pais-responsáveis dos alunos do Colégio Nossa Senhora de Fátima de Natal educam seus filhos para lidar com a inclusão, bem como estes lidam com os resultados da aprendizagem de seus filhos. O referido questionário, é bom aclarar não teve o objetivo apenas de levantar dados, mas também de provocar reflexões, daí a presença de resposta com caráter mais reflexivo do que assertivo. Traz ainda olhar dos responsáveis sobre a prática do acolhimento na escola.

MÉTODO: A ferramenta utilizada para coletar os dados foi um questionário contendo 15 questões e aplicado junto aos responsáveis.

RESULTADOS: A análise inicial revela primeiramente uma aproximação dos pensares e fazeres dos responsáveis com os fundamentos educacionais que permeiam o projeto político pedagógico da escola, secundariamente um estado de desequilíbrio nas escolhas das respostas, o que parece ser um estágio de reflexão sobre a educação de seus filhos-responsabilizados, e em terceira instância revela uma relação teórico-prática dissonante do que escola considera adequada. No tocante as questões sobre a prática do acolhimento no Colégio de Nossa Senhora de Fátima de Natal –RN o resultado foi 100% favorável, as questões envolveram cuidados com os alunos dentro e fora da sala de aula, atendimento da equipe gestora e funcionários, adaptação da escola para a inclusão.

CONCLUSÕES: As respostas dos questionários além de verificar os pensares e os fazeres educativos dos pais-responsáveis tem a intenção de promover momento de formação continuada destes, o que só vem a favorecer o bom desenvolvimento do projeto político pedagógico.

Palavras-chave: acolhimento, educação, responsáveis

*Colégio de Nossa Senhora de Fátima. Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia. Ceps01@hotmail.com

**Colégio de Nossa Senhora de Fátima; Psicóloga, Mestre em práticas educativas e Pedagoga. anadirpessoa@hotmail.com



A escola, sua função, o anacronismo de sua organização e a demanda de novas inserções.

Sabemos que a escola é o lugar, por excelência, pelo menos na Educação Básica, onde o processo de ensino aprendizagem formal deve acontecer. A escola surgiu com o propósito de transmitir conhecimento apenas técnicos, passar os ensinamentos de um determinado ofício, garantindo aos filhos apropriar-se do ofício exercido pelo pai, o longo da vida.

Com o crescimento da sociedade acrescentou-se à escola novos saberes e fazeres que viessem a possibilitar o sujeito adquirir novos conhecimentos, conhecer as novas profissões do mercado e melhorar o seu desempenho no trabalho. As novas demandas de mercado fizeram surgir novos currículos, conteúdos específicos para cada nível de escolaridade, bem como novos saberes pedagógicos. Mas a história da educação é bem realista e clara quando mostra que a escola é uma instituição em constante mudanças. As primeiras letras, os bons modos, o repasse de conteúdo moral para o exercício de uma determinada função tão fundamental para a formação de um cidadão de uma dada época vai mudando com o movimento histórico. Dai as mudanças nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos, sobretudo da atualidade.

A história da educação mostra as grandes mudanças desafiadoras pelas quais a escola tem passado na constituição do seu fazer e hoje, em pleno século XXI vive numa constante reflexão ou dilema sobre o currículo ideal para uma escola tão plural. Como fazer esse novo currículo? Qual o melhor corpus de saberes e fazeres? Quem participa?

A verdade é que a escola com sua função de educar o sujeito de forma integral, fomentando o seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, não está dando conta com a estrutura organizacional anacrônica que dispõe. A escola tem o dever de possibilitar o desenvolvimento humano, de formar o homem culto, conhecedor da diversidade científica, mas não tem bases de pesquisas na escola. Então como fazer isso apenas com um professor com formação inicial e uma formação continuada feita nas brechas dos finais de semana e feriados? Como provocar o sujeito, de modo que este se reconheça como alguém capaz de superar dificuldades, de saber aproveitar as oportunidades e possibilidades que surgem. E de entender que a vida é uma constante tomada de decisões se não dispõe na escola de uma ouvidoria preparada, capaz de provocar esse reconhecimento, de encaminhá-lo em direção a um atendimento especializado que possa minimizar sua dores pessoais, dores muitas vezes incapacitadoras de um desempenho docente adequado?

O anacronismo em que a escola se encontra, não de conteúdos curriculares específicos (o saber historicamente produzido deve ser acomodado pelo aluno sim), mas em sua organização fechada, inalterada, constituída de professor, diretor, coordenador- supervisor- inspetor, funcionários e pais precisa ser revista.

Novas admissões devem ser feitas, novas propostas devem ser elaboradas, afinal de contas a sociedade mudou, as dores psíquicas aumentaram, os transtornos e as necessidades educacionais especiais estão presentes na escola mexendo com os profissionais. E provocam novas dores que quando somadas a dores outras deixam a escola sem rumo e incapaz de cumprir sua função primeira, a formação do cidadão.

A escola precisa sair desse anacronismo e reconhecer que com a atual estrutura organizacional não cumprirá sua função. É preciso uma nova estruturação, a admissão de profissionais, sobretudo os que lidam com a psique, para que estes possam ouvir a comunidade escolar no sentido de fazer provocações que a faça questionar o sentido da vida. O sentido de estar no ambiente escolar, de modo que esta possa se comprometer em preparar o sujeito para viver em sociedade, respeitando a diversidade, compreendendo as suas possibilidades e limites, questionando, e entendendo as diferenças.

A escola tem sua função, nada mais óbvio, se não tivesse não tinha motivo para existir, contudo é preciso admitir que para uma dada função acontecer é preciso identificar os agentes que dificultam e os que facilitam o exercício desta função. Na contemporaneidade, arrisca-se dizer que o indivíduo, qualquer um deles que faz a comunidade escolar, se por um lado são agentes facilitadores, por outro são agentes que dificultam o bom desempenho da função, sobretudo por causa da rotina

sistemática da escola. A convivência com uma diversidade de aprendentes, todos carregados de morais, culturas, alegrias e dores peculiares. Assim para que a função da escola aconteça com o máximo de qualidade faz-se necessário a inserção de novos profissionais voltados para o acompanhamento dos sujeitos e suas subjetividades.

Escola, uma teia de cultura de difícil tessitura.

A escola, já há quem já desacredite nela, há quem diga até que ela vai se acabar, há muitas opiniões, mas enquanto estas opiniões não se efetivam há uma certeza. Ela está existindo em cada canto desse imenso Brasil, e o mais grave é que cada vez está mais carregada de obrigações e demandas difíceis de se resolver com a organização anacrônica que ainda se mantém nas instituições de ensino básico.

É bem sabido que as demandas que a escola apresenta hoje na atualidade vem todas elas carregadas de pontos e contrapontos que ameaçam o seu fazer pedagógico e ao mesmo tempo desenvolve a cultura da incapacidade. Haja vista não conseguir dar conta por si só dos problemas sociais, psíquicos, financeiros, estruturais e políticos que as assolam.

Diante dessa cultura da incapacidade a escola não encontra tempo para refletir (formação continuada) e só consegue ver-se nadando contra uma onda de problemas que parecem nunca acabar, pois quando se minimiza um, outro surge levando a bancarrota todo e qualquer sinal de esperança levantado por um pequeno grupo da escola

Contudo, há ainda aqueles que acreditam na superação dessa cultura, há aqueles que pensam, criam metodologias e teorias que creem vir a favorecer uma educação de qualidade, entendida aqui como uma educação que considera as diferenças de interesses dos alunos, o ritmo, a classe social, a cultura e etc.

Nessa perspectiva a educação escolar segue tentando encontrar a lógica da superação que para ela consiste em: comprometer-se com a lógica da diversidade dentro da escola, considerando a reconstrução das experiências trazidas pelos alunos, oriunda das vivências sociais, da mídia, da internet, dos meios que o legitima.

Porém a verdade seja dita, a dificuldade de trabalhar com a diversidade talvez seja hoje uma das maiores fomentadoras da cultura da incapacidade dentro do ambiente educacional formal. As muitas morais, culturas, dores físicas e mentais que transitam no ambiente escolar, somada as condições matérias-estruturais-formativas da escola, deixa todo dia a comunidade cada vez mais descrente de sua função.

O Projeto Político Pedagógico, seja ele de qual escola for deve ter claro o respeito as diferenças, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, independente de idade, classe social e etnia. A máxima é, “ todos são cidadãos” cujas experiências precisam ser respeitadas e provocadas cientificamente no sentido de favorecer um repensar e por conseguinte uma atitude nova ou a legitimação daquela que ao longo do tempo veio sendo construída. O dever de colocar as crianças na escola é dos pais, os grandes responsáveis, a comunidade escolar de levar para escola o maior número de saberes culturais, dizemos isso quando comparado ao corpo de professores e funcionários que são em menor número. Cada criança - jovem traz exatamente as crenças e hábitos do meio no qual encontra-se inserido, experiências vividas carregadas de ideologias fragmentadas, uma visão muitas vezes acrílica, mas sempre peculiar.

Os pais vão às escolas desejosos da ascensão de seus filhos, mas longe de reconhecer os embates culturais que vão se estabelecer, delegando a escola o dever de ensinar e fazer seu filho aprender. Nesse contexto a escola através mais diretamente do professor vê-se no afã de mediar essa relação, conhecimento – aluno, mas também, aluno-sociedade, sempre com vistas a construção e reconstrução de uma sociedade cada vez mais justa e humana. Desafio grande dentro da atual conjuntura política, social e ética em que se encontra a nação brasileira..

As demandas que assolam a escola, na situação atual, exigem, entre outras coisas um novo professor, não aquele que instrui, mas um que mesmo que esteja inserido em na cultura da inca-



pacidade, consiga interagir, se colocar no lugar do outro(aluno), ter afetividade, que seja capaz de empatia e de mediar a relação desse aluno com o conhecimento e com o mundo, numa dimensão humanizada em crise.

Mas como ter esse professor diante do cenário social em que vivemos, completamente desumanizado e uma escola cada vez mais desacreditada e com problemas que a tornam cada vez mais incapacitadora? Seria um reflexo sobre a ética nas relações? Para alguns pensadores sim, o ideal para superar este conflito, seria uma reflexão sobre ética, Laura monte Serrat sobre isso diz:

“Não é possível construir uma “outra escola” destruindo essa escola de hoje; é preciso transformá-la, ao invés de apenas criticá-la ou fazer reformas parciais”.

Pensar porém, pode ser para alguns uma ação morosa, sobretudo numa sociedade cada vez mais veloz. Contudo é indiscutível de que é pensando que acomodamos conceitos e criamos estratégias de renovação, de repente consonantes com as atuais demandas.

Assim compreende-se que o primeiro passo é pensar a ética nas relações, bem como em ações éticas fomentadoras de mudanças nas escolas tão sofridas com as demandas sociais cada vez mais conflituosa. Entretanto sabemos que a sociedade leiga olha para escola apenas como a instituição que DEVE ensinar, que DEVE dispor de profissionais com boa formação, que DEVE conhecer bem o conteúdo a ser trabalhado, que DEVE ser comprometido e responsável que DEVE e DEVE.

Todavia, aqueles que fazem a comunidade escolar sabem que há muitas questões que impedem a escola de fazer jus a este olhar da sociedade, mas também sabe que o crescimento humano precisa acontecer, ou melhor dizendo, desenvolver. Diante dessa certeza é que faz-se necessário a vivência da ética, vivência essa que dará suporte para o desenvolvimento da dimensão humanizada.

Assim, sendo a escola ainda o espaço legal de formação científica, bem como a instituição responsável por receber a diversidade, não há como fugir dessa realidade, mas é tempo de firmar um compromisso de escola cada vez mais humanizadora, uma escola que acredita no homem e na sua capacidade de ver-se, rever-se e fazer-se melhor. Nesta perspectiva a parceria ética com os pais se faz urgente e necessária, para tanto é preciso conhecer seus pensamentos sobre a escola a fim de melhor refleti-la, bem como de criar novas estratégias que facilitem o diálogo e a parceria, afinal não há como compreender os sentimentos se não conhecemos os pensamentos e os pensamentos da escola, crer-se, todo ele deve ser voltado para humanização.

Se há acolhimento há reconhecimento do bem que a escola faz

E o recurso mais atraente em sala de aula não são os livros, mas os celulares, todos conectados com assuntos muito distantes dos disponíveis nos currículos escolares. As escolas, diferente das de antes, não se dividem apenas em públicas e confessionais, mas também em escolas laicas, filantrópicas, enfim, nas mais diversas. E neste mundo de obrigatoriedade escolar as ofertas são as mais diversas, todas se colocam como as que tem as melhores propostas e condições de ensino para criança e adolescente. Neste contexto, as escolas confessionais ocupam um lugar privilegiado por terem sua proposta atrelada a uma formação cristã. É perceptível a confiança que os pais demonstram pela escola confessional, eles acreditam, fidedignamente na educação de base cristã, aumentando a responsabilidade da instituição confessional que precisa sempre estar atenta ao seu fazer, para cumprir de fato com o seu papel, que não é o mesmo dos responsáveis, como diz Helena Marques: *“O papel da escola é fundamental, mas não pode ser substituído nem comparado ao da família.”*

É sabido, desde de sempre que é na família e ou junto dos responsáveis que se desenvolve educação no sentido primeiro, é junto deles onde se nasce, cresce, que se aprende a ter interesse pelas coisas da vida, se adquire confiança em si mesmo e no futuro, é onde se aprende e se faz cultura e valores morais primeiros.

Cabe ainda aos pais-responsáveis apresentar o mundo, apontar caminhos, formar o espírito de trabalho, estimular os filhos a serem eles mesmos, desenvolverem pensamentos e fazeres consonantes com a convivência social. É no núcleo familiar que os filhos têm os primeiros contatos com normas e regras a serem cumpridas, com os valores que a vida impõe, como saber dividir e partilhar, como diz Moreno:

“.....É o primeiro núcleo de vida e de amor, mas ao mesmo tempo é a primeira escola de saber, de civismo e de cidadania. É a primeira sociedade criada para educar as próximas gerações. E todo filho precisa receber dessa sua primeira comunidade os impulsos necessários para conhecer a finalidade da própria vida; orientar os próprios interesses; obter a possibilidade de atingir as próprias metas de maneira livre e responsável; adquirir consciência dos direitos humanos e dos deveres correlatos; manter orientação para seu desenvolvimento integral; conscientizar-se de que é colaborador do progresso; aprender o que é liberdade; reconhecer o sentido do bem comum; obter orientação social da vida; aspirar uma sociedade melhor.”

É bem sabido, no entanto que se a escola não mudou sua organização interna, a família mudou e mudou muito, o discurso educacional de outrora sobre educação familiar não cabe mais. E insistir neste modelo só faz dificultar ainda mais a parceria e por conseguinte o desenvolvimento do aluno.

A escola precisa estar atenta as constantes transformações sociais, as diferentes fontes de informações a que as crianças e jovens estão sendo submetidos constantemente, seja com permissão dos pais, seja devido a facilidade dos meios de comunicação. A escola precisa estar atenta porque não adianta uma “quebra de braços” com os pais-responsáveis, muito menos um mal-estar, pois isso só o afastará ainda mais os pais da escola. A instituição precisa encontrar formas de provocar a reflexão dos pais, conhecer seus pensamentos, a fim de trabalhar nas escolas saberes e fazeres éticos que levem os alunos, no tempo em que estão no espaço escolar, a refletirem e a pensarem na possibilidade de construção de uma cultura da paz e do bem.

A escola é um espaço onde crianças e adolescentes enfrentam uma demanda de poder diferente do ambiente familiar. O que faz surgir uma série de dificuldades de relacionamentos necessários a uma convivência social pacífica. A educação familiar tão esperada na hora da resolução de conflitos não aparece, deixando para a escola a responsabilidade de educar para o desenvolvimento de atitudes cada vez mais pacificadoras nos ambientes de relações eminentemente interpessoal.

Assim, como não desenvolver uma proposta pedagógica fundada na ética, na provocação e no acolhimento no ambiente escolar? Como não desenvolver um fazer pedagógico ético universal que possa provocar ao máximo os alunos para a preservação da vida sobre a terra? Como não acolher na escola a diversidade com suas alegrias e dores, suas diferenças e similitudes se o mais duro ser demanda uma disponibilidade de ouvidoria e ou um sorriso? É com essa proposta de acolhimento que o Colégio de Nossa Senhora de Fátima na cidade de Natal/ RN, vem desenvolvendo sua função educativa, buscando melhorar a tessitura do processo de formação dos alunos, mas também dos demais membros da comunidade escolar.

Com a prática do acolhimento, da ouvidoria, da provocação refletida, a escola vem provocando os pais-responsáveis a pensarem sobre suas responsabilidades, seu papel na função de educar, ao mesmo tempo que também vai provocando docentes e funcionários sobre seu compromisso com os alunos.

O Colégio de Nossa Senhora de Fátima de Natal/RN no ano de 2014, com o objetivo de provocar os pais para a reflexão sobre a educação de seus filhos e prática do acolhimento aplicou junto aos pais da Educação Infantil, Fundamental I e II um questionário contendo quinze questões. A primeira parte contemplando dez questões, averiguando como os pais educam seus filhos para conviver com situações de conflitos interpessoal, ou como educam em caso de mal desenvolvimento na aprendizagem. A segunda parte se constitui de cinco questões com o objetivo de verificar se está havendo a prática do acolhimento no ambiente escolar. As dez primeiras questões tratavam especificamente do:

- mal desenvolvimento da aprendizagem;
- das notificações na agenda contendo ações que envolvem agressividade ou mal rendimento acadêmico;
- da relação com a inclusão;
- da postura mediante a criança vítima de violência física e ou bullying;
- Da atitude mediante encaminhamento de seu filho, pelo setor psicológico para investigação especializada;



- da presença na escola quando solicitada;
- do alto índice de recados na agenda;
- da relação professor- aluno

A análise preliminar do resultado das dez primeiras questões apresentou-se bastante favorável, diz-se favorável porque a ferramenta permitiu revelar um pouco dos pensares e agires dos pais mediante determinada situações educacionais, dando a escola subsídios para suas intervenções formativas.

O questionário possibilitou revelar de forma real, ou seja, nas escolhas das respostas, primeiramente uma aproximação dos pensares e fazeres dos responsáveis com os fundamentos educacionais que permeiam o projeto político pedagógico da escola. Secundariamente houve um estado de desequilíbrio nas escolhas das respostas, o que parece ser um estágio de reflexão sobre a educação de seus filhos responsabilizando-os, e em terceira instância revela uma relação teórico - prática dissonante do que escola considera adequada. É bom aclarar que o referido questionário, não teve o objetivo de apenas levantar dados, mas de provocar reflexões, daí a presença de resposta com caráter mais reflexivo do que assertivo

No tocante as questões sobre a prática do acolhimento no Colégio de Nossa Senhora de Fátima, o resultado foi 100% favorável. As questões envolveram cuidados com os alunos dentro e fora da sala de aula, atendimento da equipe gestora e funcionários, adaptação da escola para a inclusão. Conforme os resultados os pais sentiram-se bem acolhidos, o que revela que a prática do acolhimento, feita por meio da ouvidoria e provocações formativas estão surtindo o efeito desejado pela escola.

O Colégio de Nossa Senhora de Fátima, trabalha na perspectiva do acolhimento, em todos os espaços da escola, do portão de entrada até a cantina da escola, todos os atores envolvidos no contexto da escola devem estar comprometido com o fazer pedagógico, na formação, para a construção de um sujeito que deve ser olhado e cuidado e respeitado em suas necessidades e potencialidades.

A prática do acolhimento, crer-se no CNSF, pode fazer toda diferença no processo de superação da dor psíquica dos sujeitos que fazem a escola. Neste sentido provoca-se a comunidade escolar para a compreensão de que a ação de acolher começa pelo acolhimento de si próprio, afinal de contas no momento de dor o mundo pode estar ao nosso redor, mas o melhor amigo será sempre nós mesmos, pois quando precisarmos sair, teremos que ficar e decidirmos sobre para onde vamos.

Provoca-se ainda para o entendimento da importância de acolher o outro usando os braços como palavras de conforto, fazendo das mãos a ferramenta que alavanca, dos ouvidos o medicamento que acalma e dos olhos a luz que o possibilitara achar o seu próprio caminho.

A prática do acolhimento no CNSF acontece:

- quando acolhe-se uma dúvida, admitindo sua existência e relevância na vida de outrem;
- quando acolhe-se um momento, sem julgamento, mas com compreensão
- quando acolhe-se uma crítica sem armar uma defesa, mas trazendo-a para reflexão;
- quando acolhe-se um elogio como um alimento emocional e verdadeiro

Entende-se que esta prática foi muito bem compreendida pelos pais que demonstraram-se satisfeitos com o acolhimento de si próprios, bem como de seus filhos no espaço escolar. De modo que a intenção do Colégio de Nossa Senhora de Fátima em Natal/RN é aperfeiçoar cada vez mais esta experiência, investindo num currículo de formação continuada, de modo que os conteúdos sejam sempre trabalhados através do acolhimento.

Conclusão

Compreende-se assim que neste difícil contexto social em que estamos inseridos, é preciso repensar, é importante que tenhamos clareza das dificuldades, mas não é interessante permanecer no problema, como amarras para justificar o cenário desumano do qual estamos vivenciando todos os dias em nosso país.

Mesmo sendo consciente de que melhorar a educação no Brasil torna-se utopia, é necessário pensar em insistir em promover uma educação de qualidade para todos. Compreendendo que a ética e os valores, precisam ser inseridos como meta para a possibilidade de encontrar as mudanças que julgamos necessárias para transformação social devemos portanto lutar e promover a cultura da Paz e do Bem.

Referências

- ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**, 21ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**, 5a ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1973.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed 2001.
- SCHÖN, Donald A **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PASSOS, E. e BENEVIDES DE BARROS, R.. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16.1, 071-079.(2000)



Avaliação dos aspectos analíticos, práticos e criativos da inteligência em alunos do ensino médio numa perspectiva da teoria triárquica de Robert Sternber

Marisa Oliveira de Aquino, fdnsc, AQUINO MO *

Resumo

A Teoria Triárquica da Inteligência Humana procura explicar de maneira integrativa a relação entre a inteligência e o mundo interno do indivíduo. A presente pesquisa tem como objetivo apresentar os resultados encontrados na aplicação do Teste das Capacidades Triárquicas de Sternberg instrumento utilizado para comparar os aspectos analíticos, criativos e práticos em alunos do Ensino Médio. A aplicação do teste foi realizada de forma coletiva, num tempo 90 minutos. A amostra era composta por 166 participantes. O resultado obtido foi: os alunos obtiveram uma média de 64,18 no resultado geral do teste; no domínio analítico a média foi de 25,96; no domínio criativo a média foi de 20,80; no domínio prático a média foi 17,42. O melhor desempenho se deu nas questões analíticas e a maior dificuldade encontrada foi na parte prática. Educar para a inteligência triárquica é dar ao indivíduo a possibilidade de maximizar suas potencialidades, garantindo assim o sucesso acadêmico e na vida.

Palavras-chave: inteligência humana, inteligência pratica, teoria triárquica.

A inteligência humana é um conceito que evoluiu com o passar do tempo e diversas teorias surgiram, tendo como objetivo explicar essa característica tão complexa quanto apaixonante do ser humano. A Teoria Triárquica da Inteligência Humana (Sternberg, 1983) procura dar sua contribuição na tentativa de explicar de uma maneira integrativa a relação entre a inteligência e o mundo interno do indivíduo, com os mecanismos mentais que fundamentam o comportamento inteligente (Sternberg, 1985). A partir dessa visão da relação inteligência - mundo - indivíduo - experiência, surgem as subteorias Componencial, Contextual e Experiencial.

A subteoria componencial procura explicar a relação entre inteligência e o mundo interno do indivíduo. É importante compreender os processos que fundamentam o pensamento inteligente (Davidson & Sternberg, 1983), e na teoria triárquica, esta compreensão é buscada através da identificação e da compreensão de três tipos básicos de componentes de processamento de informação, que são referidos como metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento.

* Instituto Geremário Dantas, Rio de Janeiro - RJ. Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão da Educação Básica e do Ensino Superior, Psicopedagoga e Mestre em Psicologia.



A subteoria experiencial procura explicar a inteligência, que é influenciada pela experiência que o indivíduo possui ou venha a possuir. Os componentes de processamento de informação são sempre aplicados a tarefas com as quais o indivíduo tem algum nível de experiência anterior (incluindo o nível nulo), portanto, estes mecanismos internos estão intimamente ligados a experiências da pessoa. De acordo com a subteoria experiencial, os componentes não podem ser apresentados como uma boa avaliação de inteligência em todos os níveis de experiência; avaliar a inteligência requer que se considere não apenas componentes, mas o nível de experiência no qual eles são aplicados.

Segundo a subteoria experiencial a inteligência é melhor avaliada naquelas regiões do contínuo experiencial que envolvem tarefas ou situações que são relativamente novas ou estão no processo de se tornarem automatizadas. Como Raaheim (1974) observou que tarefas e situações totalmente novas resultam em avaliações pobres da inteligência: uma pessoa poderia não querer ministrar, digamos, problemas de trigonometria a alguém do 1º ano, com 6 anos de idade, mas poderia querer ministrar problemas que estão nos limites da compreensão infantil, com o objetivo de testar até onde esta compreensão se estende. Relacionado a isto está o conceito de Vygotsky (1978) da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo a qual uma pessoa pode examinar a habilidade de uma criança em se beneficiar de instruções para facilitar a solução de novos problemas.

De acordo com a subteoria contextual, que relata a relação entre inteligência e o mundo externo do indivíduo, o pensamento inteligente é direcionado para três metas comportamentais: adaptação a um ambiente, configuração de um ambiente ou seleção de um ambiente. Estas três metas podem ser vistas como as funções para as quais a inteligência é direcionada. A inteligência não é uma atividade mental aleatória que acontece para envolver componentes de processamento de informação em certos níveis de experiência. Ao invés disso, ela é propositalmente direcionada à busca destas três metas globais, cada qual tendo características mais específicas e concretas nas vidas das pessoas.

Adaptação, configuração e seleção do ambiente são funções de pensamento inteligente, já que operam em contexto; elas podem, apesar de não precisar, serem empregados hierarquicamente. É através de adaptação, configuração e seleção que os componentes de inteligência, conforme empregados em vários níveis de experiência, se tornam atualizados no mundo real. Os modos de atualização podem diferir amplamente por indivíduos e grupos, de forma que a inteligência não pode ser compreendida independentemente das maneiras pelas quais se manifesta, ou seja, o seu contexto cultural.

Um dos objetivos da Teoria Triárquica da Inteligência Humana é auxiliar na exploração da Inteligência Prática. A Inteligência Prática é a capacidade que o indivíduo possui de se adaptar, moldar e selecionar ambientes diários. A inteligência prática ou a Inteligência para o Sucesso, como a maioria das capacidades, pode ser vista como uma forma de desenvolver a proficiência (Sternberg, 1998). Os indivíduos que desenvolveram conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias para ter êxito num domínio particular, geralmente são caracterizados como inteligentes ou “Experts”; portanto, compreender a proficiência e a forma como ela se desenvolve fornece um método de insight para a Inteligência Prática.

A visão convencional de inteligência é a de que ela é um atributo relativamente estável dos indivíduos e que se desenvolve com uma interação entre hereditariedade e ambiente (Griorenko & Sternberg, 1988). Os testes convencionais de inteligência e as capacidades relacionadas avaliam o alcance que os indivíduos deveriam ter dominado, conforme o seu crescimento (Anastasi & Urbina, 2000). Testes como os de vocabulário, compreensão de leitura, analogias verbais, solução de problemas aritméticos e outros semelhantes são, em parte, testes de desempenho. Mesmo testes de raciocínio abstrato avaliam o desempenho, ao lidar com símbolos geométricos, que são habilidades ensinadas em escolas ocidentais (Gardner, 1994).

Uma visão alternativa é a da inteligência como proficiência e a maioria dos testes de inteligência avaliam apenas um aspecto limitado de proficiência, ou seja, privilegiam as capacidades de abstração e as verbais (Sternberg, 1988). A proficiência pode ser definida como o processo

progressivo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades necessárias para um alto nível de maestria em um ou mais domínios de desempenho na vida.

Acreditamos que o problema relativo ao modelo tradicional não está em seu enunciado de uma correlação entre testes de capacidade e outras formas de desempenho, mas em sua proposta de uma relação causal por onde os testes refletem uma construção que é, de alguma maneira, causal do sucesso, ao invés de meramente antecedente a ele. A visão de proficiência ou expertise, de certa forma, rejeita a contribuição de fatores genéticos como uma fonte de diferenças individuais na capacidade de desenvolver uma dada quantidade de proficiência. Muitas capacidades humanas, incluindo a inteligência, refletem a co-variação e a interação de fatores genéticos e ambientais (Sternberg, 1994). Contudo, a contribuição de genes para a inteligência de um indivíduo não pode ser diretamente estimada; ao invés disso, o que é avaliado é uma parte do que é expresso, ou seja, manifestações de proficiência; sendo que a contribuição ambiental, considerando ambiente como cultura e contexto, isso sim pode ser mensurado.

De acordo com essa visão, as avaliações de inteligência deveriam estar correlacionadas com o sucesso, porque ambas as avaliações de inteligência e várias avaliações de sucesso requerem proficiência dos tipos relacionados. Por exemplo, o desempenho tanto em testes de inteligência quanto em índices de sucesso requer o que Sternberg (1988) se referiu como metacomponentes de pensamento, que se apresenta como reconhecimento de problemas, definição dos problemas, formulação de estratégias para a solução de problemas, representação de informação, alocação de recursos e monitoração e avaliação das soluções dos problemas. Estas habilidades se desenvolvem como resultados da co-variação e da interação gene-ambiente. Se considerarmos estas habilidades para refletir inteligência, então devemos reconhecer que o que estamos chamando de inteligência é uma forma de proficiência desenvolvida.

As capacidades analíticas, criativas e práticas, conforme avaliadas pelos testes de Sternberg ou por outros testes, podem ser vistas como formas de proficiência (Sternberg, 1998). Todas são úteis em vários tipos de tarefas da vida; contudo, testes convencionais podem injustamente criar desvantagens para os alunos que não se saem bem em uma escala com tipos muito específicos de proficiência, como somente analíticos ou abstratos. Ao expandir o alcance da proficiência já avaliada, pode se perceber que muitas crianças não identificadas como capazes, posteriormente desenvolveram importantes tipos de proficiência ou expertise. As capacidades que os testes convencionais avaliam são importantes para o desempenho na escola e na vida, mas não são as únicas capacidades que são importantes para o desenvolvimento e o sucesso pessoal.

Estudos realizados por Sternberg com gerentes, professores de nível superior, alunos de escola primária, vendedores, alunos universitários e a população em geral, provaram que importantes aspectos de inteligência prática, geralmente, não estão correlacionados com a inteligência acadêmica, conforme avaliação realizada com testes convencionais (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995).

Tanto testes acadêmicos convencionais quanto os testes de inteligência prática avaliam formas de proficiência que são importantes na escola, no trabalho e na vida. A razão das correlações serem freqüentemente nulas é que os tipos de proficiências avaliadas são muito diferentes. As pessoas que são boas em tipos abstratos e acadêmicos de proficiência, são freqüentemente pessoas que não enfatizaram o aprendizado de tipos práticos e diários de proficiência.

A inteligência prática é diferente do tipo da inteligência associada ao sucesso acadêmico (Sternberg, 2000); há muitas maneiras de considerar esta diferença em nossas vidas. Vemos pessoas bem sucedidas no trabalho ou encontramos pessoas com bom desempenho em testes de inteligência que parecem inaptas em suas interações sociais. E encontramos pessoas com baixo desempenho em testes, que podem se dar bem em relacionamentos, com praticamente todo mundo. Leigos reconheceram há muito tempo uma distinção entre inteligência acadêmica (inteligência dos livros e da escola) e inteligência prática (inteligência das ruas e da vida). Esta distinção é confirmada por pesquisas sobre teorias implícitas de inteligência mantidas por alguns pesquisadores (Sternberg e Wagner, 1994, apud Sternberg, 2000).



Há várias razões para a aparente diferença entre inteligência acadêmica e prática; uma grande fonte desta diferença é a disparidade absoluta nos tipos de problemas que uma pessoa enfrenta em situações acadêmicas e práticas. Os problemas enfrentados no dia-a-dia normalmente têm pouca relação com o conhecimento formal ou com as habilidades adquiridas através de educação formal ou as capacidades usadas em atividades em sala de aula.

As pessoas encontram problemas para os quais as soluções não estão nem prontamente disponíveis e nem deriváveis do conhecimento adquirido. Tais problemas podem ser experimentados no local de trabalho ou na escola, nos cuidados da casa, em lojas, cinemas, ou qualquer lugar. Não há nenhum consenso sobre como definir problemas práticos encontrados na vida, mas baseados em uma distinção feita por Neisser (1976, apud Sternberg, 2000) e Sternberg & Wagner (1994) podemos classificar os problemas como acadêmicos e práticos por natureza. Os problemas acadêmicos tendem a ser formulado por outros, são bem definidos, completos nas informações que fornecem, caracterizados por terem apenas uma resposta correta, caracterizado por ter somente um método de obtenção da resposta correta, fora da experiência comum, e de pouco ou nenhum interesse intrínseco.

Os problemas práticos, em contraste com os acadêmicos, tendem a ser não-formulados ou necessitam de uma reformulação, são de interesse pessoal, lhes faltam informações necessárias para a solução; relacionados à experiência diários, mal definidos; caracterizados por múltiplas soluções apropriadas; cada qual com confiabilidades e bases caracterizadas por múltiplos métodos para escolha de uma solução para o problema. Dada às diferenças na natureza dos problemas acadêmicos e práticos, não é nenhuma surpresa que pessoas que solucionam um tipo de problema com maestria, podem muito bem não ser capazes de solucionar problemas do outro tipo com a mesma eficiência.

Podemos nos referir às capacidades intelectuais que os indivíduos exibem ao encontrar soluções para problemas práticos como capacidades práticas intelectuais. Quando combinadas, referimo-nos a estas capacidades como inteligência prática, que é definida como a inteligência que serve para encontrar a combinação mais perfeita entre o indivíduo e as demandas do ambiente desse indivíduo, seja adaptando-se ao ambiente, mudando (ou moldando) o ambiente, ou selecionando um ambiente diferente (Sternberg, 1985). O conceito de inteligência prática ou inteligência para o sucesso leva em consideração a distinção apresentada acima entre tarefas acadêmicas e práticas. As capacidades enfatizadas em educação formal têm valor limitado se não podem ser usadas para introduzir e selecionar problemas práticos do cotidiano.

A inteligência prática pode ser comparada com o que chamamos atualmente de educação para competências (Perrenoud, 1999), ou seja a capacidade de alocar recursos para a solução de problemas imediatos.

As pesquisas sobre inteligência prática estão se tornando cada vez mais centrais à psicologia (Sternberg, 2000b). Vários aspectos do conceito de inteligência prática são expressos em inúmeras construções e alguns pesquisadores definem a inteligência diária como uma expressão específica de capacidades convencionais, que permitem um comportamento adaptável dentro de situações diárias. As maiorias dos estudos psicológicos de capacidades práticas enfocam a solução de problemas que são mal ilustrados em seus objetivos e soluções, e são frequentemente encontrados na vida diária, em casa, no trabalho e na relação com outras pessoas. Vários estudos introduziram a relação entre inteligência prática e acadêmica. Estes estudos foram realizados em uma ampla variedade de cenários, usando uma variedade de tarefas e com populações diversas. Dentre os diversos exemplos de pesquisas sobre solução de problemas e raciocínio, podemos citar Roazzi (1987), Sternberg & Wagner (1994); considerados juntos, estes estudos mostram que a capacidade avaliada em um cenário (escola) não necessariamente se transfere para outro cenário (tarefa do mundo real).

Ceci & Liker (1986, 1988, apud Sternberg 2000) e Ceci & Ruiz (1991, apud Sternberg 2000) estudaram estatísticos experientes em corridas de cavalo e descobriram que esses estatísticos usavam um algoritmo altamente complexo para prever probabilidades de tempo, que envolviam interações entre vários tipos de informação; ao aplicar o complexo algoritmo, os es-

tatísticos ajustavam tempos para cada quarto de milha como se o cavalo estivesse tentando passar outros cavalos e, caso estivesse, a velocidade dos outros cavalos que eram ultrapassados e onde as tentativas de ultrapassagem poderiam ocorrer. Ajustando os tempos para estes fatores, uma melhor avaliação da velocidade de um cavalo pode ser obtida. Poderia ser argumentado que o uso de interações complexas para prever a velocidade de um cavalo iria requerer uma capacidade cognitiva considerável (pelo menos como é tradicionalmente avaliada), contudo, Ceci e Liker (op. Cit) reportaram que o uso bem sucedido destas interações por estatísticos não estava relacionado a seus níveis de QI's e sim ao domínio das atividades realizadas cotidianamente.

Um estudo subsequente tentou relacionar o desempenho em corrida de cavalo e fazer previsões de mercado de estoque, na qual o mesmo algoritmo estava envolvido. Ceci & Ruiz (1991, op. cit) pediram a estes estatísticos de corridas de cavalo para resolverem uma previsão do mercado de estoque que era estruturada de maneira semelhante ao problema de corridas. Após 611 tentativas na tarefa de mercado de estoque, os estatísticos não tiveram bom desempenho, e não houve nenhuma diferença no desempenho como uma função de QI. Roazzi (1987) atribui esta falta de transferência à baixa correlação entre desempenho em problemas e seus isomorfos.

O mesmo princípio que se aplica a adultos parece também se aplicar a crianças. Carraher, Carraher, e Schielmann (1985) estudaram crianças brasileiras que, por razões econômicas, normalmente trabalhavam como vendedores de rua. A maioria destas crianças tinha pouquíssima educação formal. Carraher comparou o desempenho destas crianças em problemas matemáticos que estavam embutidos numa situação de vida real com seus desempenhos em problemas apresentados num contexto acadêmico. As crianças resolveram com mais acerto as questões que estavam relacionadas com venda do que problemas matemáticos que eram acadêmicos em sua natureza. Quando os problemas acadêmicos eram apresentados como problemas de palavras, a taxa de acertos era substancialmente melhor, mas ainda assim não tão altas como quando os problemas eram apresentados no contexto de venda.

Esta falta de transferência também parece trabalhar na direção contrária (Perrenoud, 1999). Por exemplo, Perret-Clermont (1980, apud, Sternberg, 2000) descobriu que muitas crianças de escola não encontravam dificuldade ao resolver questões aritméticas de "papel e caneta", mas não podiam resolver o mesmo tipo de problema num contexto diferente. Isso nos diz que estudantes podem falhar na transferência do conhecimento acadêmico para problemas do dia-a-dia.

Roazzi (1987) encontrou resultados semelhantes aos de Carraher, Carraher, e Schielmann (1985), quando comparou o desempenho de crianças vendedoras de rua e crianças de escola de classe média numa tarefa de inclusão de classe. Para avaliar o desempenho das crianças de rua, o pesquisador se apresentou como um cliente e fez perguntas sobre os itens para descobrir se as crianças compreendiam o relacionamento entre classes e subclasses de comida (chiclete de hortelã e morango como parte da classe do chiclete). Num momento mais tarde, as mesmas crianças receberam um teste formal que tinha a mesma estrutura lógica, mas era irrelevante para seus trabalhos de venda na rua. As crianças de classe média receberam os mesmos testes. As vendedoras de rua tiveram um desempenho significativamente melhor na tarefa de inclusão de classes, no contexto de venda, do que no contexto formal, enquanto que as crianças de classe média foram muito mais bem-sucedidas na versão formal da tarefa.

Os estudos acima citados indicam que as capacidades demonstradas não necessariamente correspondem a tarefas diárias (sair às compras para comparação de preços) e tarefas acadêmicas tradicionais (testes de alcance matemático). Em outras palavras, algumas pessoas são capazes de resolver problemas concretos, mal definidos, melhor do que problemas abstratos e bem definidos que tenham pouca relevância para suas vidas pessoais e vice-versa. Poucos destes pesquisadores argumentariam, contudo, que o QI é totalmente irrelevante para o desempenho nestes vários contextos. Há evidências de que testes convencionais de inteligência prevêm tanto o desempenho na escola quanto no trabalho. O que estes estudos sugerem é que há outros aspectos de inteligência que podem ser independentes do QI e que são importantes para o desempenho, mas que têm sido amplamente negados na avaliação de inteligência, da forma como a avaliação vem sendo realizada.



A evidência que se apóia na suposição de que a inteligência prática tenha uma trajetória de desenvolvimento diferente da inteligência acadêmica se sustenta na independência etiológica (não necessariamente completa) das capacidades práticas e acadêmicas, mas é apenas um dos muitos avanços em pesquisa, revelando os mecanismos de desenvolvimento da inteligência prática.

Não há nenhuma teoria formal dos estágios do desenvolvimento da inteligência prática. Alguns resultados, contudo, sugerem que a diferença no desempenho em tarefas práticas e analíticas podem ser observadas. Freeman, Lewis e Doherty (1991, apud Sternberg, 2000) mostraram que o desempenho de pré-escolares em tarefas de falsas crenças, tarefas envolvendo a formação de falsas crenças e a determinação e a superação de sua falsa natureza, tem melhor resultado se eles tiverem que representar respostas ao invés de dá-las verbalmente. Estes pesquisadores sugeriram que a razão para esta discrepância é que a implementação inicial de uma teoria de intencionalidade é “apenas” prática. Em outras palavras, crianças pré-escolares são capazes de distinguir entre expectativas verdadeiras e falsas e causas verdadeiras e falsas, mas desde que o façam realizando ações práticas (agir com objeto certo) ao invés de explicar porque tais objetos em particular deveriam ser escolhidos.

Outros pesquisadores e seus achados (Roazzi, 1987; Sternberg & Wagner, 1994) contribuem para a hipótese de que a consciência e a verbalização reflexivas emergem gradualmente de esquemas de inteligência prática. Como já dissemos anteriormente, pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência prática estão se movendo em diversas direções, cada qual podendo nos ajudar a detectar os mecanismos internos de seu desenvolvimento. A maior parte dos trabalhos está centrada em características específicas de tarefas práticas. Nós supomos que se compreendermos as diferenças, a partir da maneira como estas tarefas são formuladas e resolvidas em diferentes estágios de desenvolvimento, estaremos mais próximos de compreender a dinâmica de desenvolvimento da inteligência prática e de sua importância no processo de solução de problemas, bem como admitir que há uma concordância unânime sobre a centralidade do contexto para a compreensão da solução de problemas práticos e do desenvolvimento da própria inteligência prática.

Outras características importantes do contexto no qual a solução ocorre, que poderia explicar alguns aspectos da variabilidade de desenvolvimento, observados na inteligência prática, são a complexidade e a familiaridade do contexto.

Alguns pesquisadores (Roazzi, 1987; Sternberg & Wagner, 1994) propuseram que juntamente com a dissecação de solução de problemas práticos em seus componentes, nós precisamos estudar estruturas de níveis superiores que se desenvolvem no contexto ou funcionam como componentes ou formas prototípicas de inteligência prática, entre essas formas de manifestação da inteligência prática ou inteligência para o sucesso, poderíamos citar a intuição e a sabedoria.

O presente relato é resultado de uma pesquisa realizada recentemente, no Brasil, cujo principal objetivo foi avaliar a Inteligência Prática, num grupo de 166 participantes, alunos do Ensino Médio, na cidade do Rio de Janeiro de ambos os sexos, com idade variando entre 15 a 18 anos, cuja amostra era assim composta: 108 participantes do sexo feminino e 58 participantes do sexo masculino, com uma variação de idade de 15 a 18 anos, assim distribuída: 54 participantes com 15 anos; 52 participantes com 16 anos; 42 participantes com 17 anos; 18 participantes com 18 anos. Os participantes estavam divididos por série, sendo 66 participantes do 1º ano; 68 participantes do 2º ano e 32 participantes do 3º ano.

Para avaliar a inteligência prática foi utilizado o TCTS, Teste das Capacidades Triárquicas de Sternberg, que é um instrumento de medida derivado de uma teoria alternativa aos testes de inteligência tradicional, é baseado na teoria triárquica de inteligência (Sternberg, 1985), que compreende três aspectos: um aspecto analítico, um aspecto criativo e aspecto prático, que se subdividem em três domínios, a saber: verbal, quantitativo e figural. O TCTS foi recentemente traduzido e adaptado por esta pesquisadora numa dissertação de mestrado.

O domínio analítico de inteligência envolve análise, avaliação e crítica, dado o conhecimento; o domínio criativo envolve a descoberta, a criação e a invenção de um novo conhecimento; e o domínio prático envolve utilização, implementação e aplicação do conhecimento no contexto diário.

As questões analíticas se referem à capacidade de aprender a partir do contexto e de raciocinar indutivamente, ou seja, a relação entre inteligência e o mundo interno; as questões criativas se referem à capacidade de lidar com novidade, ou seja, a relação entre inteligência e experiência; e as questões práticas se referem à capacidade de resolver problemas do mundo real, do dia-a-dia, ou seja, a relação entre inteligência e o mundo externo.

A versão atual do TCTS é apresentada em nove subtestes com dez questões de múltipla-escolha, cada uma consistindo de quatro itens. Os nove subtestes, de múltipla-escolha, representam um cruzamento dos três tipos de domínios de processo analítico, criativo e prático, com três principais aspectos de conteúdo verbal, quantitativo e figural. As três composições avaliam o desempenho nos domínios analítico, criativo e prático.

A parte prática do TCTS é destinada a avaliar a capacidade de aplicar o conhecimento em problemas de relevância prática. Itens prático-verbais requerem que o examinado responda problemas diários de raciocínio de inferência. Itens prático-quantitativos requerem que o examinado raciocine quantitativamente com problemas práticos diários do tipo que deveria ser enfrentado no cotidiano. Itens na porção prático-figural requerem a capacidade de planejar uma rota eficientemente, dada a informação num mapa ou diagrama. Os três subtestes práticos são:

1. Prático-verbal (raciocínio diário) - os respondentes têm de resolver um conjunto de problemas diários na vida de um adolescente, por exemplo, sobre o que fazer com um amigo que parece ter um problema de dependência química;
2. Prático-quantitativo (matemática diária) - os respondentes têm que resolver problemas matemáticos baseados em cenários que requerem o uso de matemática na vida diária (ex.: comprar ingressos para um jogo de bola ou fazer biscoitos de pedacinhos de chocolate);
3. Prático-figural (planejamento de rota) - apresenta-se aos respondentes um mapa de uma área (um parque de diversão) e eles têm de responder questões sobre como transitar de forma eficaz numa área descrita no mapa.

Os dados obtidos no presente estudo foram analisados utilizando-se médias aritméticas e desvio padrão; teste “t” de Student, para comparação das médias aritméticas, adotando um nível de 0,5 % de probabilidade ($p < 0,05$).

No domínio prático, os problemas apresentados exigiram que o respondente tivesse dominado a informação para poder aplicá-la em situações diversas; como os problemas criativos, os práticos são fiéis à realidade e esperam que uma informação que já foi automatizada seja facilmente acessada e aplicada.

Os participantes obtiveram média geral no domínio prático de 16,86 e o desvio padrão de 6,45; tal resultado se justifica pela forma como se trabalha e avalia a inteligência no contexto acadêmico. Certamente, se houver um investimento no sentido de promover a inteligência nos domínios considerados pela Teoria Triárquica da Inteligência humana, os resultados tendem a ser melhores, considerando que o resultado atual foi fruto de uma única avaliação, sem qualquer tratamento específico.

Quanto aos aspectos do domínio prático os alunos obtiveram um melhor desempenho no aspecto figural com média 6,21; no aspecto verbal a média foi 5,60 e no aspecto quantitativo 5,06.

O resultado encontrado se explica pela própria Teoria Triárquica, que fala da dificuldade dos indivíduos de fazerem a contextualização dos conceitos aprendidos, ainda acrescidos da dificuldade de se relacionarem com a novidade, conforme exemplos citados na explanação sobre Inteligência Prática, inclusive citando exemplos de pesquisas em que os indivíduos habituados a uma determinada tarefa, quando tinham que aplicar esses conhecimentos em outras situações e encontravam grande dificuldade (Ceci & Liker, 1986, apud Sternberg 2000c e Ceci & Ruiz, 1991, apud Sternberg 2000c). É inegável a relevância de um aprofundamento sobre a teoria Triárquica da Inteligência Humana, pois suas subteorias justificam a base e as manifestações do pensamento inteligente quando relacionam a inteligência com os mundos internos, externos e a experiência do indivíduo. A importância de lidar com novidades e a automatização de proces-



samento de informação também são universais, mas as manifestações destes componentes são relativas aos contextos culturais. O que constitui o pensamento ou o comportamento adaptável de maneira apropriada em um contexto, pode não ser confirmado num outro contexto, considerando que o nível de vivência dos indivíduos influencia as possíveis respostas que darão.

Finalmente, o agir inteligente de uma pessoa irá depender, em muito, dos ambientes disponíveis e da adaptação de suas capacidades cognitivas, motivações, valores e emoções. Os resultados encontrados reforçam a necessidade de se dar continuidade a investigação e aprofundamento sobre essa teoria, principalmente pela necessidade de se explorar a inteligência prática, tema esse que não possui muitos estudos, principalmente no Brasil, e que é de grande relevância para a compreensão do sucesso obtido por pessoas que não se enquadram nos padrões de inteligência analítico-dedutiva, tão estimulada e valorizada na educação formal (Silva, 2002).

Os resultados encontrados, ao final deste estudo, indicam não um fim em si mesmos, mas suscitam questões para pesquisas futuras, tais como o grau de contribuição da inteligência prática na solução de problemas do cotidiano; como se desenvolve a inteligência prática; a relação da inteligência prática e a inteligência analítico-dedutiva; quais os posicionamentos pedagógicos e metodológicos que podem contribuir para o desenvolvimento e a promoção da inteligência prática; qual a relação do insight e a capacidade de se relacionar com a novidade; possíveis estágios da inteligência prática e como a escola e a educação formal podem contribuir para a promoção da inteligência prática.

As pesquisas sobre a inteligência prática podem iluminar visões futuras da pessoa humana, esse ser holístico, aberto a um infinito de possibilidades, que precisa ser educado para a plenitude e principalmente ser capaz de aplicar a sua realidade cotidiana os conhecimentos acadêmicos que adquiriu. Não podemos continuar convivendo com o avanço da ciência e da tecnologia e ao mesmo tempo a degradação da vida humana; o avanço científico e tecnológico tem que contribuir para a qualidade da vida humana e para um desenvolvimento sustentável do planeta, onde sejamos capazes de integrar a inteligência e o mundo interno do indivíduo, com os mecanismos mentais que fundamentam o comportamento inteligente, e a Teoria Triárquica da Inteligência Humana pode de fato dar essa contribuição.

Referências

- Anastasi, A & Urbina S. *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- Carraher, T. N., Carraher D. & Schliemann, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Ed. Cortez. 2001.
- Gardner, H. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed. 1994.
- Grigorenko, E.L. & Sternberg, R.J. **Analytical, creative and practical intelligence**. Unpublished Manuscript. 1998.
- Silva, José Aparecido. **Inteligência humana**. São Paulo. LOVISE. 2002
- Perrenoud, P. **Construir as competências desde a escola**. P.Alegre. Artemed. 1999.
- Raaheim, K. **Problem solving and intelligence**. Oslo: Universitetsforlaget. 1974.
- Roazzi, A. **Effects of context on cognitive development**. Porto. APPORT. 1987.
- Sternberg, R.J. **Practical Intelligence in everyday life**. New York: Cambridge. 2000.
- Sternberg, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- Sternberg, R. J. **Inteligência para o Sucesso**. Rio de Janeiro: Campus. 2002
- Vygotsky, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2003.

Uma análise do gam (grupo de animação missionária) como possibilidade de educação sociocomunitária: Superando pensamentos abissais

Ana Carolina Stefanini Leone*
Profª Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto

Resumo

Pautado nas missões salesianas, o trabalho do GAM se baseia na educação, no diálogo, amor e religião. Espera-se que o missionário coloque à comunidade suas qualificações por meio de grupos de trabalho, troca de experiências, celebrações, visitas às famílias, oficinas e atividades socioeducativas. Propõe-se discutir a prática do voluntariado salesiano e o pensamento abissal, apresentado por Boaventura de Souza Santos (2010), que define linhas divisórias no conhecimento real (visível), pautado pela ciência, contrapostos ao conhecimento incomensurável (invisível), das opiniões, crenças, subjetividades. A hipótese é que voluntariado colabore para a superação deste. O objetivo é analisar as experiências desenvolvidas, conferindo se auxiliam na construção de um percurso reflexivo sobre o perpassar as “linhas abissais”, que delimitam e “justificam” a desigualdade social, através de pesquisa participante com observação e entrevistas. Como resultado verificar se o trabalho do GAM constitui-se uma experiência de Educação Sociocomunitária numa perspectiva emancipatória e de transformação social, mediada pela discussão de pensamento abissal, expondo a necessidade de construirmos vivências que favoreçam a emergência de outras formas de vida em sociedade.

Palavras-chave: pensamento abissal, voluntariado, educação sociocomunitária.

Introdução

Dom Bosco, fundador da congregação Salesiana, voltou seu olhar para a expansão de seu trabalho a partir de um sonho:

“Mas o que teve real influência em sua decisão foi o sonho sobre a Patagônia, tido em 1871 ou 1872. Estava em uma grande planície, em cujas extremidades se encontravam montanhas. Nela havia turbas de ho-

*Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – unidade Americana. Mestranda no programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária e Assessora da Pastoral da Universidade.



mens de aspecto feroz que a percorriam caçando animais ou combatendo contra soldados. Vieram missionários que tentaram, sem êxito, converter aquelas tribos. Finalmente vieram os salesianos, precedidos por um grupo de jovencinhos. E foram bem recebidos pelos indígenas. Procurou conhecer quem eram os homens a quem seus missionários se dirigiam no sonho. Foi o encontro com o cônsul argentino em Savona, Giovanni Battista Gazzolo, que lhe esclareceu tratar-se de indígenas da Patagônia.” (FERREIRA, 2012).

As missões salesianas nasceram em 1875, quando São João Bosco enviou um grupo de dez missionários para a Patagônia argentina. A filosofia de ação do missionário salesiano volta-se à juventude, especialmente aquela desfavorecida. Fundamenta-se na educação, pautada no diálogo, amor e religião. É necessário que os destinatários deste projeto sejam acolhidos com afeto, com um olhar alegre e otimista da realidade, sem no entanto se esquecer de uma perspectiva realista da vida e dos problemas, com constância e sensibilidade.

A denominação de Grupo de Animação Missionária (GAM) surgiu em 2001, atualizando-se seu formato estruturante, fortalecendo-se a convivência grupal, formações temáticas e ações missionárias em comunidades vulneráveis, ao longo do ano. Pretende-se que o missionário, universitário e/ou graduado, coloque à comunidade suas qualificações profissionais e pessoais; por meio de grupos de trabalho, troca de experiências, celebrações, visitas às famílias das comunidades, oficinas e atividades socioeducativas, promovendo o intercâmbio voluntário-comunidade, numa via de mão dupla.

O Voluntariado Missionário Salesiano é fundamentado no Sistema Preventivo Salesiano, e que parte das experiências da pedagogia do amor - como é conhecida, e diz que

“na mente de Dom Bosco e na tradição salesiana, o Sistema Preventivo tende sempre mais a identificar-se com o espírito salesiano: é, ao mesmo tempo, pedagogia, pastoral, espiritualidade, que associam numa única experiência dinâmica, educadores (como indivíduos e como comunidade) e destinatários, conteúdos e métodos, com atitudes e comportamento nitidamente caracterizados” (CG21,96).

Propõe-se uma discussão entre a prática do voluntariado salesiano e o pensamento abissal, apresentado por Boaventura de Souza Santos (2010). O pensamento abissal é aquele que marca um sistema de distinções invisíveis e visíveis na realidade social, criando “nichos” excluídos. Pelo pensamento abissal definem-se, dentre outras, linhas divisórias no conhecimento real (visível), pautado pela ciência, contrapostos ao conhecimento incomensurável (invisível), das opiniões, crenças, subjetividades.

“Do outro lado da linha não há conhecimento real; há crenças, opiniões, magia, idolatria, percepções intuitivas ou subjetivas, o que, na maioria dos casos, pode tornar-se objetos ou matérias-primas para a pesquisa científica. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus outros modelos cresce sobre uma linha invisível abissal que coloca, de um lado, a ciência, a filosofia e a teologia e, do outro, o conhecimento imensurável e incompreensível, por não obedecer os métodos científicos da verdade ou do conhecimento, reconhecidos como alternativos, no campo da filosofia e da teologia.” (BOAVENTURA,2010,p.14).

A hipótese é que a prática do voluntariado salesiano, desenvolvida sob a consciência das exclusões cotidianas por todos nós praticadas, traduzidas no conceito de pensamento abissal, pode colaborar para a superação desse pensamento, entrelaçando culturas e realidades distintas, numa ótica humanista. Essencial para que desenvolvamos um pensamento pós abissal.

Traz, para o mesmo espaço, contexto e relações pessoais diferentes lados da realidade social: estudantes do ensino superior, ainda representantes da elite do país, e uma comunidade situada na periferia de uma grande cidade. Dessa forma, mais do que retratar a exclusão abissal, acreditamos que ação missionária tenha como características a congregação de seres humanos, numa perspectiva de justiça social.

Em um trecho do livro Pedagogia do oprimido, Paulo Freire retrata essa posição:

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão... Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis... Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem”(FREIRE,2005,p.52).

Delimitação do problema

Em uma sociedade em que o individualismo e o consumismo parecem estar comumente aparecendo como referencial de vida é necessário vislumbrar pensamentos e atitudes que vão contra este fluxo, na busca pela vida em plenitude, com o desenvolvimento das potencialidades pessoais, a comunicação e respeito entre aqueles que acima de tudo são seres humanos, em sua diversidade, mas todos de uma mesma natureza, e o empoeiramento dos valores no cotidiano social. Além do conceito de pensamento abissal, encontramos fundamentalmente o pensamento pós abissal, que Boaventura define: “Como uma ecologia de saberes, o pensamento pós abissal se pressupõe a idéia de uma diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo a existência de uma pluralidade de conhecimento além do conhecimento científico.” (BOAVENTURA,2010, p.33).

O encontro e a relação entre o jovem estudante, que busca o conhecimento pautado na ciência (visível), e a comunidade periférica, que demonstra crenças e opiniões distintas da dessa cientificidade, e que dessa maneira tende a ser considerada invisível, por afastar-se do status quo, favorece a emergência de contradições, o reconhecimento das diferenças, mas também, pelo trabalho de apoio realizado pelo voluntariado, a possibilidade de superação das mesmas e o vislumbre da necessidade da vivência de um ideal que favoreça o bem comum. Para que essa percepção de mundo possa acontecer a escuta e o diálogo tem de se fazer presente, como apresenta Bissoto (2012) na definição de Educação Sociocomunitária:



A Educação Sociocomunitária, antes do que mais uma subdivisão ou uma especialização da educação, deve ser entendida como um processo: aquele de escuta – e assim de trazer à tona, de favorecer a emersão- das diferentes vozes que compõem as múltiplas educações, que vão nos configurando- construindo a nossa subjetividade- enquanto vamos sendo inseridos nas malhas de relações sociais, que constituem o viver. A escuta atenta destas vozes, colocá-las em diálogo, levantando a discussão de suas contradições e ideologias, é fundamental para que tenhamos uma tessitura da realidade mais crítica e emancipatória. (BISSOTO, 2012).

Consideramos que essa posição também apropria-se do pensamento filosófico contemporâneo de Emmanuel Mounier, gerador da dimensão do personalismo, ideia de pessoa na sua inobjetibilidade, ou seja, o ser humano não consiste num simples conjunto de matéria, ele tem valor absoluto, enquanto centro de todas as ações, ele é um ser situado, de adesão, comunicação e de transformação, associando a dimensão pessoal à dimensão comunitária. Nas palavras do autor: “eu existo somente quando existo para o outro, e, no limite, que ser é amor.[...]O ato de amor é a mais sólida certeza do homem[...] Eu amo, portanto o ser é e a vida valem” (MOUNIER, 1964,p.35-37). Também,

“Uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por um modo de subsistência e de independência no seu ser; ela alimenta esta subsistência por uma adesão a uma hierarquia de valores livremente adaptados, assimilados e vividos por uma tomada de posição responsável e uma constante conversão; deste modo unifica ela toda a sua atividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, mediante atos criadores, a singularidade da sua vocação (MOUNIER, 1967, p. 84).

O que se propõe neste projeto é então analisar as ações realizadas no GAM, eminentemente práticas, embora alicerçadas nos princípios da salesianidade, discutindo a natureza do seu caráter educativo, e problematizando-o no seguinte sentido: Podem ser consideradas incorporando uma perspectiva de educação Sociocomunitária? E nesse caso, é possível entender que assim se colabora para a superação do pensamento abissal?

Objetivos

Analisar as experiências desenvolvidas no GAM, junto a uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica, verificando se essa atividade faz com que os missionários e moradores da comunidade reelaborem os diferentes contextos de vida em que estão inseridos, construindo um percurso reflexivo sobre o perpassar as “linhas abissais”, que delimitam e “justificam” a exclusão, a injustiça e a desigualdade social. Essa proposta revela-se pelo intento em apresentar a complexidade do voluntariado, na visão de pessoas que fizeram a escolha por ser tal agente, e para verificar se essa proposição pode ser um caminho para a superação do pensamento abissal e conseqüentemente uma mudança de percepção em sua visão de mundo, colaborando na busca pela transformação social.

Métodos

Pesquisa participante, analisando as ações desenvolvidas pelo GAM de Americana, no período de 2014 a 2016, sendo que os instrumentos de coleta de dados serão observação participante e entrevistas com voluntários e comunidade. As categorias de análise serão: o conceito de educação sociocomunitária, a efetivação (ou não) do rompimento do pensamento abissal e conseqüentemente a mudança de percepção de visão de mundo.

Resultados e conclusões

Espera-se como resultados verificar as potencialidades do trabalho do GAM constituir-se como uma experiência de Educação Sociocomunitária numa perspectiva emancipatória e de transformação social, mediada pela discussão do conceito de pensamento abissal. E se constitui-se como possibilidade de superação do mesmo, expondo a necessidade de construirmos vivências que favoreçam a emersão de outras formas de vida em sociedade. Que sejam pautadas em ideias de justiça social e equanimidade.

Ainda relacionado a questão da importância da comunidade na busca por um bem comum, principalmente no que se refere a interligação dos sujeitos para tal, pode-se fazer uma associação com o conceito de Martin Buber:

O sujeito é um fato da existência, só na medida em que ele se coloca em uma relação viva com outros indivíduos. O que é peculiarmente característico do mundo humano é, antes de tudo, que nele algo acontece entre um ser e outro. A característica existencial do mundo humano é enraizada no voltar de um ser em direção do outro para comunicar-se dentro de uma esfera comum, mas que ao mesmo tempo transcende a esfera especial de cada um. Essa categoria existencial é a categoria relacional do entre, que é estabelecida a partir da existência do homem. É essa categoria primordial da realidade humana.

“Desejamos que o mundo se torne a pessoa presente que nos acolhe e reconhece, assim como nós a ela, que se confirma em nós, assim como nós nela” (BUBER).

Referências

- BISSOTO, Maria Luísa. In: **Educação Sociocomunitária: tecendo saberes**. São Paulo: Alínea, 2012.
- BUBER, Martin. **Pensamentos de Martin Buber**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/pensadores-da-educacao/martin-buber.shtml>. Acesso em: 11 de nov. 2014.
- FERREIRA, Antonio da Silva. Não basta amar...**A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.
- FERREIRA, Antonio da Silva. Salesianidade: **Dom Bosco e as missões**. **Boletim Salesiano, Publicado em 07 de outubro de 2013**. Disponível em: <http://boletimsalesiano.org.br/index.php/component/k2/item/95-salesianidade-dom-bosco-e-as-missões>. Acesso em: 10 de nov. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª edição, 2005.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Tradução de João Bérnard da Costa. São Paulo: Duas Cidades, 1964.
- MOUNIER, Emmanuel. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Lisboa: Livraria Moraes, 1967. In NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A Práxis Filosófica no pensamento de Emmanuel Mounier em tempos de globalização. Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 117-136, jan./fev. 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para descolonizar Occidente Más Alla del pensamiento abissal**. Buenos Aires: Prometeo Livros, 2010.
- SCARAMUSSA, P. Tarcísio. e FILHO, P. Genésio Zeferino da Silva. **Pedagogia do Amor: O Sistema Preventivo de Dom Bosco**. Rede Salesiana de Escolas, Projeto de Formação de Professores, 2003



Engenharia reversa aplicada em banco de dados. Resumo de interatividades de um fórum virtual de curso de pós-graduação na modalidade EAD

Luciano Bérghamo, BÉRGAMO L*
Walther Azzolini Júnior, AZZOLINI JÚNIOR W**
Diego Vieira Neves, VIEIRA NEVES D***
Viviane dos Santos Almeida, SANTOS ALMEIDA V****
Lucas Mateus Lima, LIMA LM*****

Resumo

Com o avanço da tecnologia de hardware e de software a capacidade de manipulação e armazenamento de dados aumentou significativamente nesta década. Como consequência direta o volume das interatividades inerentes em Banco de Dados teve forte impacto no projeto e uso de sistemas de informação, principalmente no nível gerencial. Contudo, com o propósito de abordar tal complexidade, a partir das discussões do tema em um fórum virtual de Pós Graduação em Banco de Dados os autores deste artigo enfatizam a contribuição do conceito de Engenharia Reversa na abordagem do problema de pesquisa: controle efetivo do volume de interatividades inerentes em Banco de Dados. De modo que, o volume das interatividades e a qualidade das postagens no Fórum incentivou uma pesquisa mais detalhada do tema com o desenvolvimento de um projeto de TI que contou com a colaboração de dois alunos de especialização Latu Sensu, dois alunos de Pós Graduação Stricto Sensu e um docente de Mestrado. O artigo aborda as motivações que levaram a abordagem apresentando os conceitos de Fóruns virtuais e Engenharia Reversa, seguidos das questões da pesquisa, os objetivos e metodologia. Os resultados da pesquisa indicam que alguns aplicativos computacionais facilitam a aplicação do conceito de Engenharia Reversa. Como resultado é apresentado algumas reflexões também colhidas das interatividades do próprio Fórum junto com as considerações sobre a importância dos Fóruns Virtuais, da Engenharia Reversa e dos profissionais que trabalham com Banco de Dados.

Palavras-chave: engenharia reversa, fórum, ensino a distância

Introdução

Em um curso de Pós-Graduação em Banco de Dados ofertado na modalidade EaD por um Centro Universitário do Brasil com sede no interior do Estado de São Paulo iniciou-se um Fórum Virtual que abordou o conceito de Engenharia Reversa em Bancos de Dados Relacionais.

* Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Banco de Dados – Claretiano – Centro Universitário. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Produção, UNIARA ENG. PROD, Brasil

** Docente do Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Produção, UNIARA ENG. PROD.

*** Discente do Curso de Pós-Graduação em Banco de Dados – Claretiano – Centro Universitário

**** Discente do Curso de Pós-Graduação em Banco de Dados – Claretiano – Centro Universitário

***** Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Produção, UNIARA ENG. PROD, Brasil



Neste cenário, o processo de comunicação entre tutores e alunos é dependente de algumas ferramentas de comunicação. Atualmente, dentre as disponíveis, está o fórum. Sua utilização se justifica pelo fato de proporcionar um ambiente de interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade EaD (BARBOSA; BORGES, 2011).

O volume e a qualidade das interatividades despertou o interesse para uma pesquisa mais apurada sobre o assunto, a Engenharia Reversa.

A Engenharia Reversa está em muitos ambientes profissionais. Com o surgimento das impressoras 3D esse termo está sendo usado como o processo de modelagem, além de ser utilizado também na restauração de ambientes e construção de próteses para humanos.

Segundo Dias (1998) O processo de Engenharia Reversa requer a extração de informação sobre uma instância de uma parte ou componente de um produto ou sistema suficiente para replicar a parte ou componentes para a elaboração de desenho técnico ou para alimentar aplicativos em 2D ou 3D.

O foco deste trabalho é a Engenharia Reversa voltada para Banco de Dados computacionais.

Conforme as interatividades do Fórum foram acontecendo, a troca de experiências fez-se de forma profissional e educativa. Em uma das interatividades os participantes foram motivados a relatar experiências das quais haviam perdido o controle do Banco de Dados do sistema da empresa que atuam processo inibido a partir do uso do conceito relacionado à Engenharia reversa.

Ao resgatar o desenho de todas as Tabelas do Sistema por meio da Engenharia Reversa esses profissionais perceberam que muitas Tabelas do Banco de Dados não eram mais usadas a algum tempo, mas eram mantidas de modo a aumentar a falta de controle. A partir desta constatação deram início a um processo de melhoria do sistema em função da aplicação do conceito de Engenharia Reversa de Banco de Dados.

O artigo encontra-se dividido em quatro seções: Educação a Distância, Ambiente Virtual, Fórum Educacional, e Engenharia Reversa em Banco de Dados. Na sequência são apresentadas as principais questões inerentes ao uso da Engenharia Reversa, os objetivos, a metodologia de pesquisa, resultados e conclusão.

Educação a distância

A importância da educação para a sociedade contemporânea é inquestionável. Segundo Arieira et al. (2009), pode-se considerar que a educação, sem dúvida, é a melhor forma de crescimento pessoal e de ascensão social na cultura moderna. A melhoria da condição de vida em sociedade do século XXI é totalmente dependente da educação de qualidade.

Arieira et al. (2009) destacam que a globalização, definida como uma série de mudanças que afetam o modo de ver, viver, ser e de pensar do homem, causa concorrência no mercado. Com a evolução da tecnologia, novos produtos e novos processos surgem a todo instante, modificando a estrutura de empregos quanto às novas habilidades e competências que o mercado de trabalho passa a requisitar.

Outro fator interessante a ser considerado é sobre o grande avanço alcançado no ambiente de tecnologias incorporadas aos equipamentos de informática e de comunicação. Este avanço somado ao acelerado ritmo de vida das pessoas proporciona uma demanda diferente ao da formação educacional tradicional (ARIEIRA ET AL., 2009). No caso do Brasil, a grande extensão territorial, de proporções continentais, dificulta o acesso à escola em seu modelo tradicional. Os gastos com transporte para que os alunos cheguem às instituições de ensino distantes de sua região também pode ser citado como um grande obstáculo (SANTOS ET AL., 2014).

Arieira et al. (2009) defendem que se forem considerados o acirramento causado pela globalização e o ritmo dos indivíduos, cursos mediados ou a distância tem sido uma forma das pessoas buscarem por graduação ou por aperfeiçoamento profissional. Assim, Santos et al. (2014) citam que o Ensino à Distância - EaD torna-se uma forma viável de aprendizagem, alcançando a grande massa popular que não consegue viabilizar o acesso à educação no modelo tradicional.

Os autores observam que o uso do computador se intensificou tornando-se um item de interconexão do indivíduo com o mundo sem fronteiras, o que possibilita o acesso ao EaD.

Durini e Ribeiro (2013) corroboram com a ideia de que a crescente evolução na Tecnologia da Informação e Comunicação tem provocado uma alteração da forma de atuação de diferentes instituições de ensino. Com base neste cenário, as Instituições de Ensino Superior – IES se deparam com a necessidade de se reestruturarem, ofertando cursos na modalidade EaD.

Conseqüentemente, a educação e o sistema educacional também são pressionados a caminharem por novos rumos. Surge ainda uma indicação crítica à educação tradicional por não atender certas demandas de formação (ARIEIRA ET AL., 2009). De acordo com Durini e Ribeiro (2013), o ensino EaD é definido como um modelo com alta flexibilidade em relação aos quesitos tempo e espaço. A adoção crescente por parte de matriculados nesta modalidade é um reflexo destas mudanças no cenário educacional.

A educação à distância – EaD é uma modalidade de ensino que vem, cada vez mais, obtendo espaço no ambiente de formação. Principalmente por dar maior ANAISflexibilidade quanto ao acesso ao ensino e aprendizagem à diferentes realidades sociais dos alunos (FARIA; SALVADORI, 2010).

Faria e Salvadori (2010) citam ainda que a EaD não se trata de um sistema que facilita a obtenção de títulos, menos ainda quando é definida como uma formação de má qualidade. Na verdade, a EaD é uma forma de ensino que atende as necessidades de públicos específicos.

A consolidação da EaD no Brasil, devido as suas singularidades, está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, a qual implica o conceito de educação ao alcance de todos. A EaD se compromete e tem como objetivo dentro do contexto atual a formação humana em seu sentido lato, estando legalmente sob a égide da referida lei em seu Art. 80 onde prescreve o incentivo, desenvolvimento e a veiculação do ensino a distância (SANTOS ET AL., 2014).

Tecnicamente, considerando os recursos computacionais necessários, todo o projeto da Estrutura e Infraestrutura necessário converge para um ambiente virtual.

Ambiente virtual

Projeto de EaD, segundo Durini e Ribeiro (2013), requer a formalização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, responsável por consolidar a relação professor-aluno e a interação aluno-aluno.

Este ambiente é utilizado para a consulta, postagem e transferência de material didático, discussões sobre as pautas, resolução de tarefas, avaliações e o acompanhamento de atividades a fins.

Barros e Souza (2009) também destacam sobre o ambiente virtual, ou ambientes virtuais – AVAS, considerando a disponibilidade de ferramentas computacionais que auxiliam os usuários no processo ensino-aprendizagem.

A consolidação do ensino EaD e sua permanência pode ser representada pelas transformações ocorridas nas formas de comunicação ao longo do tempo.

Alonso, Rodrigues e Barbosa (2010) apud. Durini e Ribeiro (2013) apresentam a divisão dos sistemas de comunicação em quatro gerações de especificidades tecnológicas evolução pontual:

Sistemas de primeira geração – são os sistemas que se utilizavam de modelos de ensino aprendizado dependentes de material impresso escritos à mão, conhecidos como educação por correspondência. Neste caso o material didático era disponibilizado ao aluno através do envio por meio de transporte físico, como por exemplo, empresas com estrutura similar a dos correios para proporcionar que alunos estudassem em casa sem a necessidade do deslocamento. De acordo com os autores, modelo aplicado a partir da década de 1840 do século XIX.

Sistemas de segunda geração – o surgimento de recursos áudio visuais em função do potencial de comunicação da televisão, ganhou força no final da década de 50. Neste período a transmissão das lições para um grupo de alunos distantes dos centros promotores de ensino passou a contribuir com a concepção do modelo de ensino aprendizagem proposto inicialmente



em 1840 com o uso da tecnologia, até então não disponível para este fim. Os autores mencionam neste período a existência de escolas e projetos institucionais na América Latina e universidades na China e Estados Unidos que fizeram uso de tal iniciativa, cabendo em alguns casos específicos o uso da telefonia como meio de comunicação com o propósito de ensino aprendizagem.

Sistemas de terceira geração – esta fase consolidou a integração das duas gerações anteriores em projetos e abordagem multimídia, com base em textos, áudio e televisão. É a partir da terceira geração que surge a figura dos tutores prestando apoio em contatos presenciais. A Open University, UNED/Espanha, entre outras são Instituições de Ensino pioneiras no uso deste modelo.

Sistemas de quarta geração - nesta etapa a utilização de computadores torna-se uma realidade. As videoconferências, o correio eletrônico, o acesso a banco de dados, banco de informações e bibliotecas virtuais, a utilização da tecnologia multimídia como CD-ROM, DVD-ROM etc., resultaram no surgimento das chamadas comunidades de aprendizagem modelo que é usado atualmente como sendo um sistema que possibilita contato direto com professores, outros alunos e tutores.

Segundo Barros e Souza (2009), a inserção do computador com a utilização da Internet provocou mudanças significativas no contexto de aprendizagem à distância, as quais ultrapassam a questão da eliminação de distâncias geográficas.

Ainda de acordo com Barros e Souza (2009), o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs provocaram uma interação instantânea ao processo ensino-aprendizagem, além de integração de diferentes mídias, complementada com fácil acesso a diversos níveis de informação. O Fórum Educacional abordado neste artigo teve o viés de abordar o contexto atual com ênfase no uso da tecnologia inerente ao Banco de Dados.

Fórum educacional

Segundo Barbosa e Borges (2011) os fóruns na WEB são utilizados para discussões e troca de informações entre os usuários. Nos cursos on-line, além de um ambiente para esclarecimento de dúvidas, os fóruns servem como um local de discussão de temas presentes nos materiais lecionados, verificando-se ainda a participação e a frequência do aluno.

Segundo Oliveira e Weber (2013), o fórum é considerado como uma ferramenta indispensável na aprendizagem colaborativa dos seus participantes. Pode-se citar ainda mais, que o fórum é na verdade um elo para o sucesso do ensino EaD.

No entanto, Batista e Gobara (2007) destacam que o fórum por si só não promove interação entre os indivíduos. Essa só pode ser concretizada conforme a intencionalidade dos professores e alunos, objetivando o conhecimento.

Um estudo apresentado por Oliveira e Weber (2013) concluiu que o desempenho dos alunos da modalidade EaD são beneficiados pela utilização de fóruns no ensino. Desta maneira, trata-se de um importante recurso de interação para a construção coletiva do conhecimento através da aprendizagem pelo método EaD.

Engenharia reversa

Informação, é uma palavra cada vez mais presente nas organizações, de modo que a utilização de banco de dados para o gerenciamento e armazenamento dessas informações vem causando um aumento na demanda por dados de qualidade, respostas imediatas e soluções eficientes. Desta forma, durante a realização de procedimentos e inserções de novas funcionalidades a uma estrutura de banco de dados é possível que possam vir a surgir complicações inesperadas, como por exemplo à falta de documentação com a descrição destes procedimentos e das inserções de novas funcionalidades ou ainda a utilização de processos inadequados e não claramente definidos o que deve gerar inconsistências no banco de dados.

A ausência desta documentação gera dificuldade de entendimento de como os dados estão organizados e relacionam-se. Para resolver este problema uma das possibilidades de solução é a realização do processo de engenharia reversa na base de dados (Heuser, 2004).

Takaoka (1998), explica que existem várias motivações para a utilização de engenharia reversa de banco dados (BD): (1) Recuperar a descrição do conteúdo do BD que se perdeu ao longo do tempo devido a modificações para programar mudanças necessárias; (2) Substituir o gerenciador de BD de um determinado desenvolvedor por outro disponível no mercado; (3) Mudar de arquitetura de BD centralizada para servidor; (4) Programar a interface de BD com ênfase a torná-la com potencial de maior nível de inteligência para o usuário e (5) Integrar o Banco de Dados.

De acordo com Heuser (2004) a engenharia reversa em linhas gerais pode ser definida como um processo de abstração, cujo objetivo é obter um modelo conceitual a partir de um modelo implementado.

Pressman (2006) expõe que a engenharia reversa tem o propósito de recuperar as informações de um projeto perdidas durante a fase de desenvolvimento e desta forma documentar o seu real estado. Segundo o autor, essa é uma técnica usada para recuperar informações a partir do código-fonte de uma aplicação existente visando à obtenção de sua representação em um nível mais alto de abstração.

Para Veronese et al (2002), a engenharia reversa atua no auxílio a recuperação da documentação e ao entendimento de uma aplicação, possibilitando que sua manutenção seja realizada de forma menos árdua. Neste contexto, Chikofsky e Cross (1990) afirmam que a engenharia reversa pode ser definida como o processo de análise para identificar seus componentes e seus inter-relacionamentos e criar suas representações em outra forma ou em um nível mais alto de abstração.

Sommerville (2001) esclarece que a engenharia reversa é o processo de analisar uma aplicação existente, com o objetivo de recuperar o seu projeto e a sua especificação. De acordo com o autor o código-fonte é a entrada para o processo de engenharia reversa quando este está disponível.

Corroborando com o assunto Feltrim (1999) explica, que a engenharia reversa é uma técnica usada para recuperar informações a partir do código-fonte, visando à obtenção de sua representação em nível mais alto de abstração. Ela se destina a criar visões do projeto em diferentes níveis de abstração, facilitando o entendimento com o principal objetivo de ajudar na manutenção.

De acordo com Heuser (2004), no escopo de bancos de dados a engenharia reversa é utilizada inicialmente para extrair modelos lógicos de conjuntos de dados não relacionais, num processo denominado “engenharia reversa de arquivos”. O autor explica ainda, que este processo é composto por várias tarefas sendo seguido por outro processo chamado de “engenharia reversa de modelos relacionais” cujo objetivo é gerar modelos conceituais a partir de modelos lógicos.

Segundo Benedusi et al (1992) a engenharia reversa compreende metodologias e técnicas capazes de suportar a extração e a abstração de informações de um projeto existente produzindo documentos consistentes a partir do código-fonte ou por meio da adição de conhecimento e da experiência.

Segundo Pressman (2001) o nível de abstração de um processo de engenharia reversa em conjunto com as ferramentas usadas para executá-lo deve caracterizar o nível de sofisticação ou a complexidade do ambiente computacional no qual a informação de projeto encontra-se inserida. Deste modo, Harandi e Ning (1990) enfatizam que a medida que o nível de abstração aumenta o entendimento do projeto a ser analisado também tende a aumentar. Os autores demonstram que a partir da engenharia reversa e com base nos diferentes níveis e graus de abstração a aplicação pode ser visualizada de diferentes maneiras:

- Nível implementacional: compreende a abstração das características da linguagem de programação e as características específicas da implementação;
- Nível estrutural: detalhes da linguagem de programação são abstraídos para revelar sua estrutura a partir de diferentes perspectivas. O resultado é uma representação explícita das dependências entre os componentes do software;
- Nível funcional: abrange a abstração da função de um componente. Essa visão relaciona partes do software às suas funções revelando as relações lógicas entre elas;
- Nível de domínio: abstrai o contexto no qual o software está operando.



De acordo com Schneider (2001) para representar um esquema de banco de dados em outro esquema é necessário definir as informações e a forma como elas se relacionam, ou seja, obter o modelo conceitual dos dados. Com este modelo, é possível compreender e recriar o modelo físico de um banco de dados. Heuser (2004), explica que o objetivo é compreender como um banco de dados existente está estruturado e desta forma identificar como é realizado o relacionamento de interdependência das Tabelas e a construção das diferentes visões entre outros elementos inerentes ao sistema, sem mostrar os dados reais.

Neste caso, a técnica relacionada aos procedimentos definidos através da engenharia reversa juntamente com a aplicação das ferramentas CASE possibilitam a automação do processo o que permite recriar ou atualizar a documentação existente de forma uma maior visibilidade técnica do sistema atual ocorra e facilite a compreensão do software.

Martins (2003) afirma que a engenharia reversa combinada com o uso de ferramentas CASE assume a incumbência de aumentar a compreensão da estrutura do banco de dados tornando-se de fundamental importância para a execução de funcionalidades específicas como a manutenção e a recuperação de documentos na reconstrução de um projeto. Segundo ele a partir do script do banco de dados as ferramentas CASE conseguem realizar a engenharia reversa e garantir uma maior visibilidade dos componentes intrínsecos do banco de dados e seus inter-relacionamentos, fornecendo uma visão mais abstrata e inteligível do banco de dados de modo sistêmico e não pontual.

Atualmente há disponível no mercado de desenvolvedores de bancos de dados um número significativo de opções para os usuários e, contudo, a disponibilidade de ferramentas computacionais que permitem a implementação do diagrama de desenho para a construção de modelos conceituais e lógico. Algumas dessas ferramentas disponibilizam ainda recursos de engenharia reversa (Lima, 2008).

Justificativa

As razões que justificam a abordagem deste paper estão relacionadas a importância do conceito Engenharia Reversa, como uma metodologia aplicada por profissionais da área de Tecnologia da Informação em e as experiências apresentadas nas interatividades do Fórum Virtual.

Questões da pesquisa

Diante deste cenário, pergunta-se: Quais são os profissionais que dominam essa tecnologia? Quais softwares e Bancos de Dados comportam a Engenharia Reversa? Qual é a relevância que as contribuições dessa pesquisa para o meio acadêmico e para a o setor de Tecnologia de Informação?

Objetivos

Destacam-se os objetivos:

- Detectar profissionais que dominam esse conceito.
- Identificar os softwares utilizados para sua aplicação.
- Apontar a relevância da pesquisa para o meio acadêmico.

Metodologia

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória a partir da revisão da literatura, da consulta a dados e informações publicados por órgãos regulamentadores da área de TI e dos resultados de uma reflexão motivada pelos autores através de um Fórum de discussão com ênfase no uso da Engenharia Reversa como ferramenta de apoio nos projetos de desenvolvimento, manutenção e operação de banco de dados.

A consulta aos dados e informações da área de TI em conjunto com a revisão da literatura teve como propósito avaliar a consistência do volume das interatividades e a qualidade das postagens no Fórum a fim de fundamentar as conclusões finais do Fórum a partir de uma amostra

reduzida de profissionais, dentro do universo de participantes do Fórum, quanto a importância da Engenharia Reversa dentro do contexto abordado.

A pesquisa, contudo, é feita dentro dos limites do acesso aos dados disponíveis e contou com a colaboração de dois alunos de especialização *Latu Sensu*, dois alunos de Pós Graduação *Stricto Sensu* e um docente de Mestrado.

Ferramenta case

Segundo Pressman (1995), as ferramentas CASE (*Computer Aided Software Engineering*) são aquelas que auxiliam os engenheiros de softwares a automatizar as atividades manuais e a qualidade dos produtos, onde cada ferramenta é classificada segundo sua função, uso, arquitetura do ambiente, custo, etc. Sommerville (2003) considera as ferramentas CASE como um meio eficaz de apoio ao analista de sistemas somente em algumas partes do processo de análise do projeto, mas com um nível de qualidade do apontamento de informações significativo. Essas ferramentas são utilizadas na fase inicial do processo sendo classificadas de acordo com sua função, processo ou organização dos dados e informações de projeto.

Com o aumento da produção de softwares sofisticados e de métodos complexos de desenvolvimento a necessidade dos desenvolvedores de um suporte nas diversas fases do processo de software também aumentou, por isso, fez-se necessário à criação das ferramentas CASE com o propósito de minimizar ou eliminar os erros humanos com redução significativa do retrabalho dos desenvolvedores. (FARIAS, 2001).

Além da possibilidade de realização da engenharia reversa de maneira manual, o mercado tecnológico disponibiliza ferramentas proprietárias e gratuitas que realizam este processo. As proprietárias são pagas e, normalmente, possuem mais recursos técnicos para a realização da engenharia reversa. As ferramentas gratuitas podem oferecer menos recursos técnicos em comparativo com as ferramentas pagas, mas não há custos de aquisição. (SILVA, p.4, 2011).

Open source

Um programa Open Source é um software livre sem custos e que oferece a facilidade de ser parametrizado pelo usuário. Stefan e Hunter, (2012) abordam Open Source, como um Software com código fonte de livre acesso para alterações e melhorias. Atualmente existem no mercado vários softwares de auxílio a análise e modelagem de dados, alguns são proprietários, ou seja, não parametrizáveis e outros Open Source totalmente livres.

E ainda devemos considerar os softwares que fazem modelagem conceitual, lógica e física, disponibilizando todos os componentes necessários. Enfim, estão disponíveis diversas ferramentas para todos os tipos de códigos - fonte e banco de dados, devendo ser destacado que o know-how do Profissional da área de TI responsável pelo projeto é o grande diferencial quanto aos resultados a serem alcançados (CÂNDIDO, 2005).

Ferramentas que apoiam a engenharia reversa

São muitas as ferramentas que auxiliam o desenvolvimento dos projetos de TI quanto ao acompanhamento dos processos de análise e modelagem de banco de dados. Algumas dessas ferramentas permite documentar desde a modelagem conceitual até a implementação do projeto, com um nível de maturidade elevado.

(CÂNDIDO, 2005). Silva (2001) recomenda que a organização deve selecionar apenas uma ferramenta CASE ou um conjunto limitado de ferramentas para a integração de seus projetos. Essa seria a forma mais rentável de investir. Um número restrito de ferramentas CASE possibilita a organização a capacidade de dimensionar com maior precisão o retorno que a ferramenta



deve viabilizar para a empresa quanto a redução do nível de retrabalho por inconsistências geradas durante o desenvolvimento do projeto de TI.

Entre as principais ferramentas CASE disponíveis no mercado que caracterizam o uso dos conceitos e princípios da Engenharia Reversa, encontram-se:

- 1) DB Designer,
- 2) MySQL Workbench,
- 3) ER Studio,
- 4) Oracle,
- 5) Visio.

Cada uma das ferramentas CASE citadas é descrita nos tópicos seguintes com o propósito de caracterizar o uso dos princípios e conceitos da Engenharia Reversa e a sua importância no desenvolvimento, implantação e manutenção de projetos de TI.

DB designer

Segundo FabForce (2015) fabricante de uma das ferramentas mais utilizadas para modelagens o DB Designer possui a licença GNU GPL e é considerado como um sistema de design de banco de dados visual que integra o projeto de banco de dados, modelagem, criação e manutenção em um único ambiente, sem precisar do auxílio de outras ferramentas.

A Figura 1 Apresenta a interface do DB Designer.

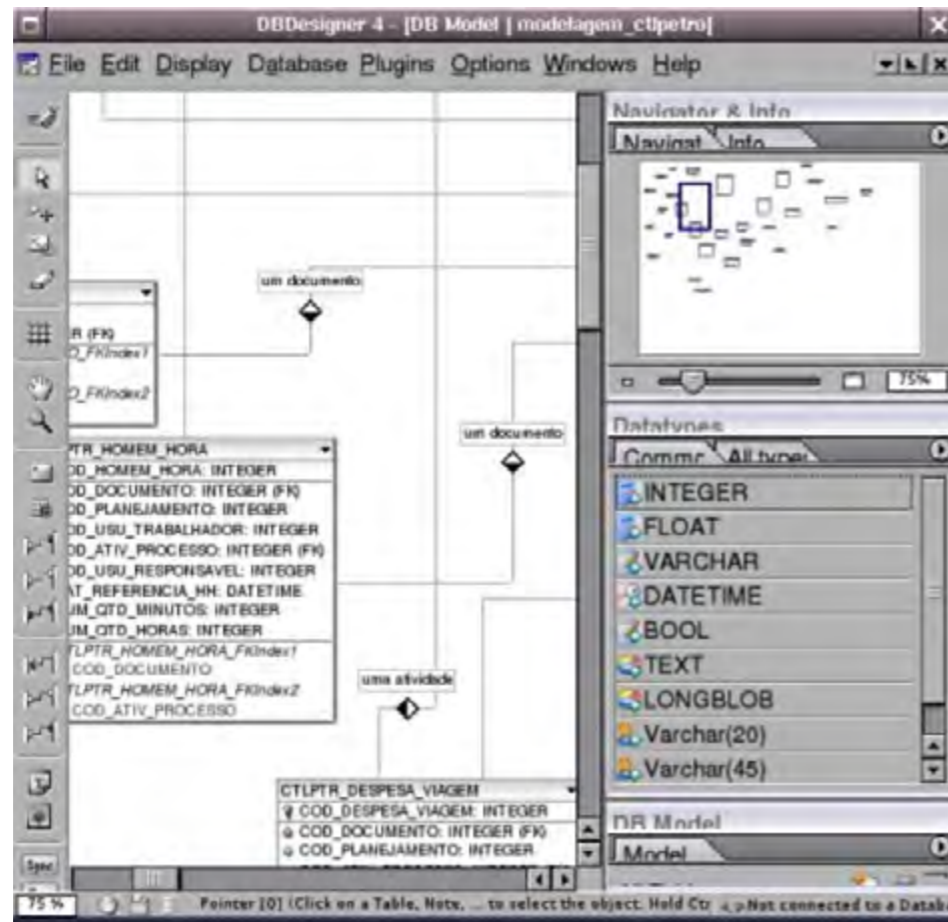


Figura 1: Modelagem realizada no DB Designer 4 (Fonte: FABFORCE, 2015);

As vantagens e desvantagens da utilização do software DB Designer, segundo Mesquita (2007):

Vantagens

- Ser Open Source;
- Uso dos conceitos e princípios da Engenharia Reversa;
- Permitir a modelagem, criação e manutenção de bancos de dados;
- Ser um software multiplataforma (Funciona em vários sistemas operacionais);
- Exportação dos dados como Script ou Imagem (PNG, BMP);
- Suportar a engenharia reversa e sincronização a outros Sistemas de Banco de Dados;

Desvantagens

- Não proporciona criação de procedimentos de programas;
- Possui alguns bugs para conexões com bases diferentes de MySQL;
- Dificuldade de sincronização com alguns Bancos de Dados;

MYSQL WORKBENCH

Conforme o site Oficial do MySQL (2015) o WorkBench foi desenvolvido com o propósito de apoiar a modelagem de banco de dados MySQL, permitindo a modelagem de dados, desenvolvimento de SQL e ferramentas de administração abrangentes para configuração do servidor, administração de usuários, backup, entre outras funcionalidades.

A Figura 2 Apresenta a interface do WorkBench.

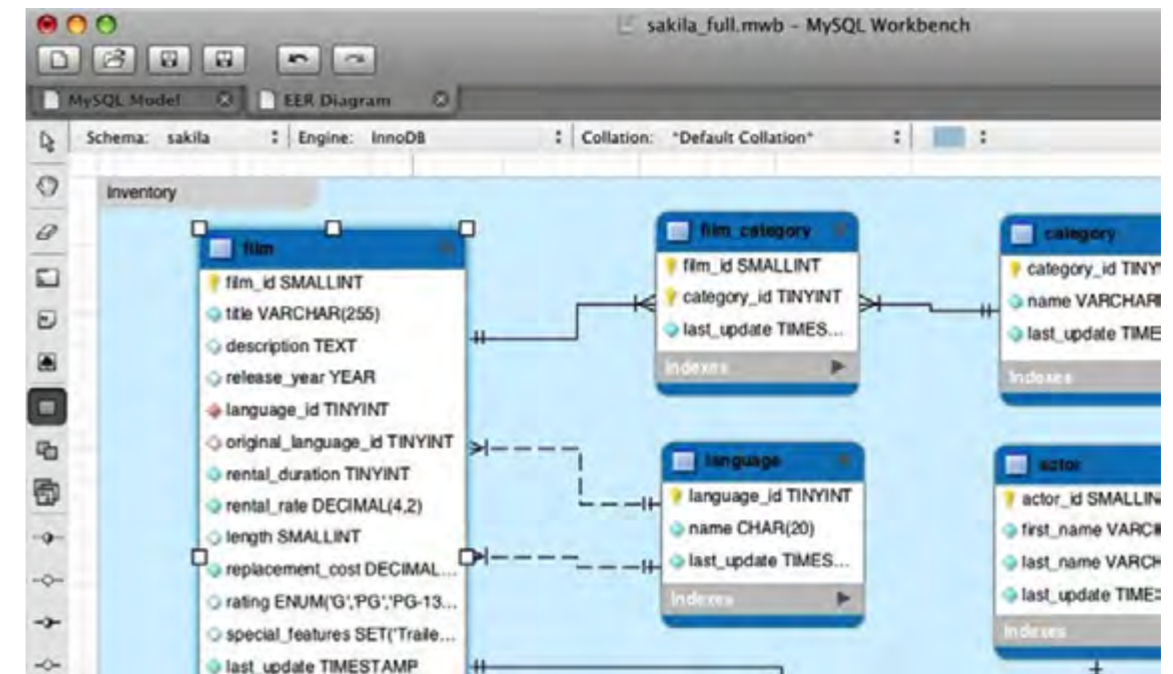


Figura 2: Modelagem realizada no MySQL Workbench (Fonte: ROCHA, 2015).

Segundo Oliveira (2004) as principais vantagens e desvantagens da ferramenta, são:

Vantagens

- Gratuita para uso sem restrições;
- Disponível para vários sistemas operacionais;
- Ótima documentação, bem organizada e com uma linguagem simples para os iniciantes;
- **Engenharia Reversa;**



- Pouco consumo de memória;
- Conexão direta com o banco de dados;
- Capacidade de exportar em vários formatos de imagem;
- Baixa curva de aprendizado.

Desvantagens

- Não suporta alguns comandos de Banco de Dados;
- Não executa backup consistente com a base de dados no ar e se atualizações estiverem sendo efetuadas;
- Não tem recurso contra falhas no desligamento do banco durante a atualização de dados;
- Possui menor comunidade de usuários, sendo assim, portanto menor número de programas suportados;
- Não verificar as restrições de integridade referencial por default.

ER/STUDIO XE7

Conforme o site do desenvolvedor Embarcadero (2015), a plataforma de softwares ER Studio compõe uma família de ferramentas de softwares. É fabricada pela empresa Embarcadero. Atualmente está na versão XE 7 e permite que os profissionais criem representações gráficas e detalhadas de seus ambientes de banco de dados de modo rápido e fácil, permitindo a conexão com os sistemas operacionais tais como Windows, Linux, Mac OS e também Android. A Figura 3 apresenta a interface do ER Studio.

A Figura 3 apresenta a interface do ER Studio.

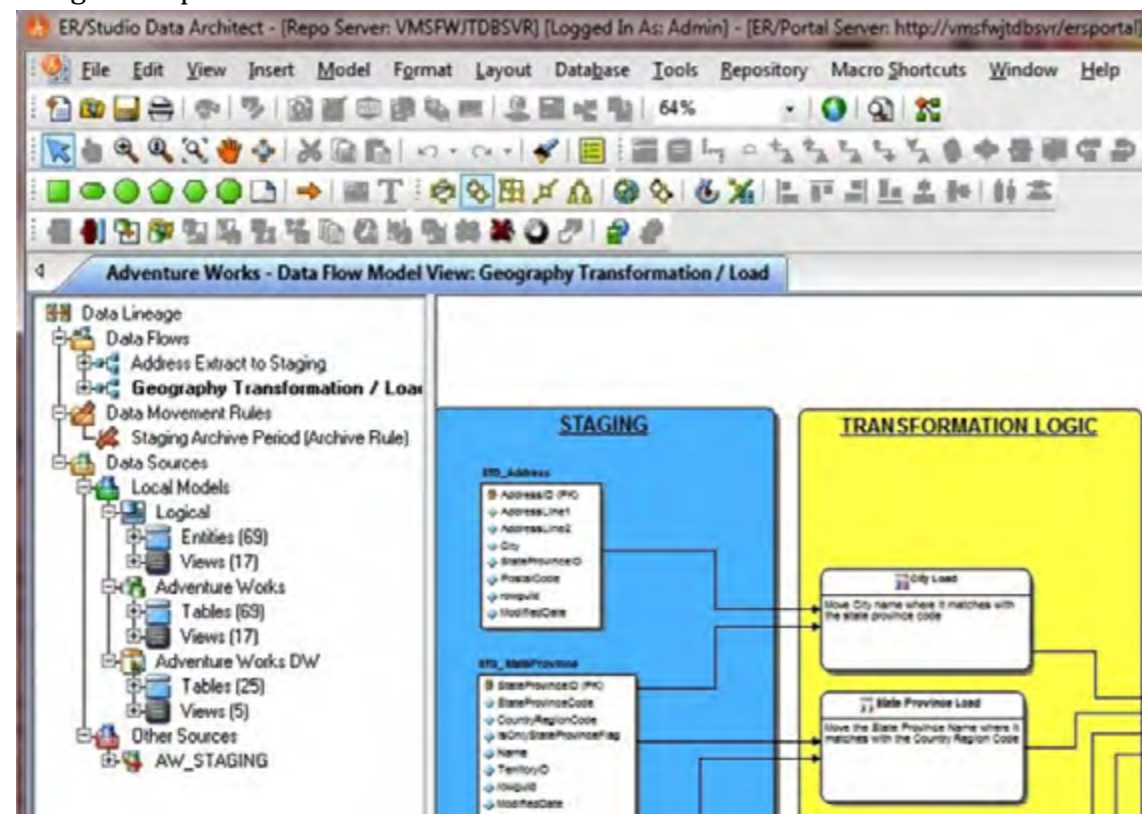


Figura 03: Embarcadero ER/Studio XE 7 (Fonte: EMBARCADEIRO, 2015).

Entre as vantagens do ER Studio destacam-se:

- Criar e gerenciar modelos;
- Gerar e gerenciar modelos;
- Criar scripts de definição do banco de dados (DDL) com todos os detalhes, como triggers, procedures e views;

Engenharia reversa;

- Comparar e unir modelos;
- Sincronizar modelos e banco de dados;
- Gerenciar grandes modelos no repositório e criar relatórios;
- Integração de múltiplas plataformas.
- Suporte os bancos de dados Firebird, PostgreSQL, SQL Server 2012, entre outros.

Desvantagens

- Dificuldade de utilização das diversas ferramentas que o aplicativo possui.
- Valor de aquisição da licença.

O Quadro 1 apresenta os principais softwares disponíveis no mercado que fazem o uso dos conceitos e princípios da engenharia Reversa.

Quadro 1 – Lista dos fabricantes de softwares direcionados para engenharia reversa

Software	Fabricante	Licença	Sistemas Operacionais
Toad Data Modeler	Quest Software	Proprietária	Windows
DB Designer	fabFORCE	Open Source	Linux, Mac OS Windows,
MySQL Workbench	Oracle Company	GPL	Linux, Windows, Mac OS
ER / Studio	Embarcadero	Proprietária	Windows
PostgreSQL Database Modeler	Raphael A. Silva	Open Source	Linux, Windows, Mac OS, Solaris
Office Visio	Microsoft	Proprietária	Windows
Oracle SQL Developer Data Modeling (OSDM)	Oracle Company	Proprietária	Linux, Windows, Mac OS
IBExpert	HK Software	Proprietária	Windows
Database Diagrams	Microsoft	Proprietária	Windows
SQL Management Studio	Microsoft	Free	Windows
SQL Designer	Ondrej Zara	BSD	Todos navegadores
Windev	PC Soft	Proprietária	Windows, Linux, Android, Mobile
IBM Relational Rose	IBM	Proprietária	Windows, Linux
Bizagi	BMP	FreeWare	Windows
CA ERWin Data Modeler	CA Technologies	Proprietária	Windows
Sybase Power Designer	Grupo SAP	Proprietária	Windows, Linux

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Pesquisa acadêmica

No Currículo de Referência da Sociedade Brasileira de Computação para Cursos de Graduação em Bacharelado em Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Engenharia de Computação e alguns Cursos Tecnólogos na área de Informática consta a ementa de Banco de Dados. Nesse currículo, a Engenharia Reversa está na ementa da disciplina de Engenharia de Software (SBC, 2015). Em tese, entende-se que os profissionais formados nesses cursos estarão aptos para trabalharem com Bancos de Dados, com Engenharia Reversa.

Considerações

A evolução da Tecnologia de Informação criou mais de uma alternativa para a formação de grupos virtuais formados por profissionais de diferentes especialidades com o proposito de facilitar a interação e consequentemente a troca de experiências e conhecimento profissional



de determinados temas específicos de discussão relevantes.

Os Fóruns virtuais neste universo tornaram-se poderosas ferramentas de interação e disseminação do conhecimento, contribuindo no âmbito geral para o desenvolvimento do processo de aprendizagem em diferentes níveis do ensino em que os alunos postam suas pesquisas estimulando sucessivas interatividades com os demais participantes de um determinado grupo ou até mesmo com a troca de conhecimento entre grupos.

Tal mudança fortalece o conceito de ensino e aprendizagem com troca permanente de conhecimento entre os pares e o auxílio do grupo para com os seus participantes no sentido de sanar dúvidas e visualizar questões de pesquisa e do próprio conhecimento base que dificilmente poderiam ser percebidas a partir do sistema de ensino aprendizagem convencional.

Espera-se fazer um levantamento quantitativo dos alunos e suas experiências confrontando com pesquisas do mercado que sustentem o conceito de Engenharia Reversa.

Outro ponto ainda em pauta nesse projeto será uma pesquisa nos órgãos governamentais buscando atestar se existe no Brasil uma política de comprovação de conteúdos aplicados nas graduações de cursos de tecnologia.

Referências

ARIEIRA, J. O.; DIAS-ARIEIRA, C. R.; FUSCO, J. P. A.; SACOMANO, J. B.; BETTEGA, M. O. P. **Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes.** Ensaio, Rio de Janeiro. v. 17, n. 63, p. 313-340, 2009.

BARBOSA, L. L.; BORGES, V. M. C. **Fórum educacional e mediação pedagógica em ensino a distância – Análise da participação de tutores em fóruns educacionais.** SIGNO, Santa Cruz do Sul. v. 36, n. 61, p. 401-421, 2011.

BARROS, J.; SOUZA, P. **O fórum de discussão em EAD e a promoção da Aprendizagem Colaborativa: as estratégias interacionais utilizadas pelo tutor.** In: HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte. Anais do Hipertexto 2009. Belo Horizonte, 2009.

BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância.** RENO-TE, v. 5, n. 1, 2007.

BENEDUSI, P., CIMITILE, A., & CARLINI, U. (1992). **Reverse Engineering Processes, Design Document Production, and Structure Charts.** *Journal Systems and Software.* v. 19. p. 225-245. 1992 Disponível em: <<http://goo.gl/bGNsqV>> Acesso em: 27/05/2015.

CÂNDIDO, Carlos Henrique. **Aprendizagem em banco de dados, Implementação de ferramenta de Modelagem E.R.** Universidade Federal de Santa Catarina: Várzea Grande, 2005.

CHIKOFFSKY, E. J., & CROSS II, J. H. (1990). **Reverse Engineering and Design Recovery: A Taxonomy.** *IEEE Software*, v.7, n.1, p.13-17, 1990. Disponível em :<<http://goo.gl/vRvOHD>> Acesso em 28/05/2015.

DURINI, W. B.; RIBEIRO, L. M. **Percepções no ensino superior a distância: uma análise do curso de administração em uma universidade virtual no RS.** In: XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas, 2013, Buenos Aires. Anais do SIED: EnPED. Florianópolis, 2013. p. 11-27.

EMBARCADEIRO. ER/Studio XE 7. Acessado dia 28 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.embarcadero.com/br/products/er-studio>.

FABFORCE. Products - **The fabFORCE.net.** Acessado dia 28 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.fabforce.net/dbdesigner4/>

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. **A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil.** *Revista Santa Cruz, Curitiba.* v. 8, n. 1, p. 15-22, 2010.

FARIAS, Adalberto Cajueiro de. **Ferramentas CASE: Suporte, Adoção e Integração.** Centro de Informática: Pernambuco, 2001.

Feltrim, V. D. (1999). **Apoio à Documentação de Engenharia Reversa de Software por Meio de Hipertextos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1999. Disponível em :<<http://goo.gl/HpiujN>> Acesso em 28/05/2015.

Harandi, M. T., & Ning, J. Q. (1990). **Knowledge-Based Program Analysis.** *IEEE Software*, v. 7, n.1, p. 74-81, jan.1990. Disponível em :<<http://goo.gl/hlZE0d>> Acesso em 28/05/2015 .

Heuser, C. (2004). **Projeto de Banco de Dados.** 5a edição. Série Livros Didáticos. Instituto de Informática da UFRGS, número 4.: Editora Sagra-Luzzatto, 2004.

Lima, R. P. (2008). **Ere-Case: Ferramenta CASE de modelagem conceitual com entidade relacionamento estendido para banco de dados, 2008.** Disponível em:< <http://goo.gl/Rqjble>>. Acesso em: 28/05/2015.

LOPES, Celedo. **Curso de Designer/2000 – First Cass.** Apostila. Rio de Janeiro, 2003.

MESQUITA, Igor. **Apostila de Ferramentas Case para modelagem de banco de dados: DB-Designer.** UFPE:Pernambuco, 2007.

OLIVEIRA, F. M. G., WEBER, T. R. **As interações em fórum EAD: um estudo de caso.** In: IX CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2013, Concórdia. Resumo. Concórdia, 2013.

OLIVEIRA, Paulo. **Uma ferramenta de modelagem para Mysql.** 2004.

PRESSMAN, R. S. (2006). **Engenharia de software.** 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

PRESSMAN, Roger s. **Engenharia de Software.** Makron Brooks: São Paulo, 1995.

ROBLES, Gregorio; PLAZA, Hugo; GONZALEZ-BARAHONA, Jesus M. Free/Open Source Software projects as early MOOCs. In: **Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014** IEEE. IEEE, 2014. p. 878-883.

ROCHA, Igor. Usando o MySQL Workbench. Acessado dia 26 de maio de 2015. Disponível em: <http://igorrocha.com.br/mysql-workbench/>

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; OLIVEIRA, G. S.; MALUSÁ, S. **Educação a distância: a tutoria a distância e a presencial na construção de identidades no processo do ensino e da aprendizagem.** In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014, São Carlos. Anais do SIED: EnPED. São Carlos, SIED, 2014. p. 1-12.

SBC. **Sociedade Brasileira de Computação.** [2015]. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/>>.

SCHNEIDER, R. L. (2001). **Engenharia Reversa na Engenharia de Software.** UFRJ, 2001. Disponível em:<<http://goo.gl/kurDLj>>. Acesso em: 28/05/2015.

SILVA, Alberto; VIDEIRA, Carlos. **UML Metodologias e Ferramentas Case.** Centro Atlântico: Portugal, 2001.

SILVA, Leonardo Teixeira. SCHERER, Adriana Paula Zamin. **Processo de engenharia reversa em banco de dados: uma comparação escalonada entre o processo manual e o automatizado.** Faculdade Dom Bosco: Porto Alegre, 2011.



SOMMERVILLE, I. (2001). **Software Engineering**. São Paulo: Addison Wesley. 2001.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia Reversa**. Addison Wesley: São Paulo, 2003.

STEFAN, S.; HUNTER, A. J. S. **The 2012 free and open source GIS software map – A guide to facilitate research, development, and adoption**. Computers, Environment and Urban Systems, v. 17, n. 1, p. 137-148, 2012. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/compenvurb-sys>. Acesso em: 18 agosto 2014.

TAKAOKA, H. (1998). **Engenharia Reversa Aplicada a Bancos de Dados Relacionados**. In: III - SEMEAD. São Paulo: III SEMEAD - Seminários em Administração, 1998. p. 1-15. Disponível em: <http://goo.gl/oBTY1R> Acesso em: 25/04/2015.

VENÂNCIO, Alice Elisa Mattoso; WATTER, Leslie Harley. Power Architect – **Manual do Usuário**. CELEPAR Informática: Pará, 2010.

VERONESE, G., CORREA, A., WERNER, C., & NETTO, F. J. (2002). **ARES: Uma Ferramenta de Engenharia Reversa Java-UML. COOPE/UFRJ, Programa de Engenharia de Sistema e Computação**. IM-DCC/UFRJ. 2002. XVI Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software. Disponível em: <http://goo.gl/HCEagm>. Acesso em: 28/05/2015.

Implantação da coleta seletiva de pilhas e baterias de uso doméstico em uma comunidade escolar: Um relato de caso

Vagner Lucio Paulino, PAULINO VL

Resumo

A preservação do meio ambiente, cada vez mais, vem sendo objeto de preocupação da sociedade, tendo em vista a acentuação do aquecimento global, a perda da biodiversidade e os desastres por ação da natureza, fatores que nos levam a refletir sobre a necessidade de preservação e conservação do Meio Ambiente diminuindo a geração de resíduos por meio da redução, do reuso e da reciclagem de materiais. Buscando conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de se mitigar impactos causados por descartes irregulares de resíduos sólidos e buscar um balanço ambiental positivo desenvolve-se no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho na cidade de Jataí-GO o projeto Volta, um projeto de intervenção educativa que é vinculado às atividades da disciplina de física e direcionado aos alunos do ensino médio e tem como objetivo conscientizar e promover anualmente a coleta de 70 kg de pilhas e baterias exauridas para serem recicladas. Inicialmente os alunos foram instruídos por uma equipe multidisciplinar de professores sobre o funcionamento e os perigos do descarte irregular de pilhas e baterias, depois eles foram responsabilizados pela expansão do projeto a toda comunidade escolar conscientizando colegas, pais e funcionários além de realizar na escola a coleta de pilhas e baterias de pequeno porte entregues pela comunidade. Todo o material recolhido é armazenado em recipientes apropriados e entregue nos pontos de coleta da prefeitura municipal para serem encaminhados à empresa responsável pela reciclagem. O projeto é cíclico, com início em Fevereiro e encerramento no final do ano letivo com a mensuração da quantidade de material coletado, a estimativa da quantidade de metais pesados que deixaram de ser descartados no meio ambiente e com a aplicação de teste objetivo para verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos com a atividade.

Palavras-chave: coleta seletiva, pilhas e baterias, colégio.

Justificativa

A preservação do meio ambiente, cada vez mais, vem sendo objeto de preocupação da sociedade, seja em razão de estudos conclusivos da interferência maléfica do ser humano no equilíbrio ecológico, seja por que as mudanças decorrentes desta interferência estão sendo percebidas diariamente. O aquecimento global, doenças que não existiam, perda da biodiversidade, dentre outras, são notícias que estão na ordem do dia e refletem esta preocupação social.

Para reverter essa crise, o homem precisa adequar-se a um modelo de Desenvolvimento Sustentável que enfatiza a preservação e a conservação do Meio Ambiente suprimindo o desperdício, diminuindo a geração de resíduos por meio da redução, do reuso, e da reciclagem

Licenciado em Física e especialista em ensino de Ciências e Matemática. Professor de Física no Colégio Agostiniano Nossa Senhora do Bom Conselho.



de materiais promovendo assim, uma mudança comportamental na relação do homem com o planeta para que recursos naturais degradados sejam restaurados com a finalidade de se reestabelecer o equilíbrio ecológico.

Diminuir a geração de resíduos é uma ação importante para conter o avanço da degradação dos recursos naturais uma vez que um dos maiores problemas do meio ambiente é a produção do lixo. Segundo dados da Associação brasileira das empresas de limpeza (abrelpe), no ano de 2013 a produção de lixo nas cidades brasileiras cresceu 4,1% em relação ao ano de 2012 atingindo a marca de 209.280 toneladas de lixo por dia o que implica uma média de 1,041 kg de lixo gerados diariamente por cada brasileiro e devido aos avanços tecnológicos, conquistados pela sociedade contemporânea, a presença dos resíduos tecnológicos como lâmpadas, produtos eletroeletrônicos, pilhas e baterias, simbolizam em torno de 1% do total de resíduos sólidos produzidos pelas cidades brasileiras o que corresponde, segundo estimativas da Associação Brasileira de Indústria Elétrica e Eletrônica (Abinee), a um valor absoluto anual de 1,2 bilhão de pilhas e 800 mil baterias de celulares inadequadamente descartadas junto com outros tipos de resíduos.

A reciclagem surge como uma opção na luta pela redução do lixo descartado uma vez que apenas 13% dos resíduos urbanos são reciclados e mesmo assim o Brasil se destaca na reciclagem de garrafas PET. Papel, plástico, vidro, alumínio também já são expressivamente reciclados no Brasil. O país também é destaque mundial na reciclagem de baterias do tipo chumbo-ácido, utilizada em automóveis, porém a falta no país de um sistema formalizado para a reciclagem de pilhas e baterias de pequeno porte esgotadas, a reciclagem deste tipo de resíduo ainda não está no cotidiano do brasileiro e apenas 1% do total de pilhas e baterias descartadas é reciclado. Um complicador para o problema está no fato de que descartá-las de forma incorreta é extremamente perigoso, pois os metais pesados existentes em seu interior não se degradam e são extremamente nocivos à saúde e ao meio ambiente. Tal situação ainda é agravada pela venda de pilhas piratas por camelôs, pois, 40% das pilhas vendidas no país são provenientes da China e não seguem as normas técnicas e os padrões brasileiros, possuindo teores de metais pesados até sete vezes superiores ao permitido pela nossa legislação, acentuando o problema dos descartes realizados em lugares impróprios.

Na natureza, em contato com a umidade, água, calor ou outras substâncias químicas, os componentes tóxicos (cádmio, chumbo, cobre, manganês, níquel) vazam e contaminam tudo por onde passam: solo, água, plantas e animais. Com as chuvas, eles penetram no solo e chegam às águas subterrâneas, atingindo córregos e riachos contaminando a água que acaba atingindo a cadeia alimentar humana por meio da irrigação agrícola ou do consumo direto. A problemática é grave, dentre os componentes tóxicos liberados pelas pilhas estão metais pesados que possuem alto poder de disseminação e uma capacidade surpreendente de acumular-se no corpo humano e em todos os organismos vivos que são incapazes de metabolizá-los ou eliminá-los, o que traz sérios danos à saúde como a anemia, debilidade, paralisia parcial, câncer e mutações genéticas, danos ao sistema nervoso central, o fígado, os rins e os pulmões.

Frente aos problemas expostos acima e do desejo de incentivar as futuras gerações a reverter à atual realidade nasce o “PROJETO VOLTA” que carrega no nome a interpretação dúbia com o intuito de simultaneamente enfatizar a necessidade do descarte correto das pilhas e baterias e homenagear o Físico italiano Alessandro Volta (1745-1827) reconhecido pela comunidade científica pela invenção do objeto que é foco do projeto, a pilha elétrica.

Objetivos

Geral:

O objetivo do PROJETO VOLTA é mobilizar a comunidade escolar em geral frente ao grave problema de ordem ambiental sensibilizando-a e conscientizando-a sobre a necessidade de mudar o comportamento individual para alcançarmos uma transformação global.

Específicos:

Conscientizar os alunos do colégio sobre o risco do descarte de pilhas no lixo comum;

Estimular os alunos a difundir, no meio em que vivem, os perigos do descarte irregular de resíduo tecnológico e a importância da reciclagem destes produtos;

Promover na escola a coleta de pilhas e baterias de pequeno porte e encaminhá-las à reciclagem.

Metodologia

O *Projeto Volta* teve início a partir da realização de uma aula multidisciplinar, envolvendo as disciplinas de Física, Química e Biologia, cujo tema gerador será o tema que é foco do projeto: “A pilha elétrica e os riscos do descarte inapropriado”. Um dos objetivos da aula foi apresentar aos alunos a história das pilhas, o seu princípio de funcionamento e a importância delas para a sociedade fundamentando justificativas que corroborem a necessidade da reciclagem de pilhas e baterias buscando conscientizar os alunos sobre a importância de se tornarem agentes multiplicadores da causa, influenciando as pessoas de seu convívio para que tenham uma mudança comportamental acerca de onde devem ser descartadas as pilhas e baterias inutilizadas. Ainda na aula multidisciplinar, os alunos foram informados sobre como será organizada a logística de coleta de pilhas usadas na comunidade escolar.

Para a realização das atividades de coleta os alunos foram divididos em grupos, com mesma quantidade de alunos, dentro das suas respectivas séries. Não existe competição entre os grupos, o trabalho é colaborativo, cada um dos grupos formados tem metas para serem alcançadas: Cada grupo deve coletar 10 kg de pilhas para cumprir a meta da turma que é proporcional a quantidade de grupos formados em cada série. Os grupos podem ajudar-se mutuamente para cumprir a meta da turma, pois, atingir a meta da turma é um critério de avaliação do desempenho dos alunos no projeto.

Visando cumprir suas metas os alunos exercitam o papel de agente multiplicador da proposta de intervenção dentro da própria comunidade escolar, pois cada um dos grupos das três séries do ensino médio é responsável por conscientizar os alunos da educação infantil, ensino fundamental I e II do colégio sobre os riscos que as pilhas trazem ao meio ambiente e por incentivar nestes alunos o hábito de descartar as pilhas e baterias em locais adequados para que elas possam ser recicladas.

As pilhas coletadas são catalogadas de acordo com o tipo, o modelo e a marca e são armazenadas em sacos plásticos para evitar contaminação do solo por possíveis vazamentos.

O projeto é cíclico com cada ciclo tendo duração de um ano. Com início no começo do ano letivo e encerrado com o término do ano letivo. No encerramento de cada ciclo será feita a pesagem da quantidade de pilhas e baterias recolhidas e o encaminhamento deste material aos ecopontos da Prefeitura Municipal que fará o encaminhamento final até a indústria que realiza a reciclagem. Os alunos responderão uma avaliação objetiva para verificar quais foram os conhecimentos adquiridos com a participação no projeto

Resultados

Sabendo-se que a escola prepara cidadãos para o futuro, projetos como este, ao serem desenvolvidos no ambiente escolar busca provocar reflexos na sociedade de amanhã uma vez que os mesmos contribuem para o desenvolvimento de consciência ambiental nos educandos. Com isso, é fato que com o desenvolvimento do projeto almeja-se a conscientização sobre a necessidade de preservar o meio ambiente e a consolidação do hábito de descartar as pilhas e baterias nos pontos de coleta para reciclagem como o que está sendo implantado no colégio.

O trabalho não se limitará apenas em uma ação de conscientização, espera-se que ao término de cada ciclo, através de análise da catalogação feita durante a coleta das pilhas e baterias, seja possível estimar o percentual de pilhas e baterias contrabandeadas que estão sendo descartadas na cidade e comparar se o percentual está dentro das estimativas feitas pela Abinee.



Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS (ABRELPE). Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil. 2011. São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10004. Resíduos Sólidos-Classificação. Rio de Janeiro: ABNT. 2004

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 12235. Armazenamento de Resíduos Sólidos Perigosos. Rio de Janeiro: ABNT. 1992

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional de Meio Ambiente. Resolução CONAMA Nº 401 de 04 de Novembro de 2008. Publicado Diário Oficial da União: 05/11/2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acesso em: Janeiro de 2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (DOU). Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Instrução Normativa nº 8, de 3 de setembro de 2012. Pág.172, terça-feira, 4 de setembro de 2012. Disponível em <http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/legislacao/IBAMA/IN0008-030912.PDF> acesso em Janeiro de 2015.

Delineando o caminho: Juventude construindo o projeto de vida

Bruno Correia de Oliveira

Resumo

INTRODUÇÃO: O artigo aborda sobre o processo de construção de projetos de vida de jovens participantes do Curso de Formação de Lideranças da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE), no Rio Grande do Sul, em prol de favorecer o empoderamento sobre a história pessoal e construção do sentido de vida nos jovens. **OBJETIVO:** O objetivo é descrever uma proposta metodológica para construção de projetos de vida com jovens da PJE e a partir de seus depoimentos realizar avaliação do processo. **MÉTODOS:** a construção divide-se na fase de preparação, de escrita e de revisão. O trabalho descreve a metodologia e, a partir de análise de conteúdo temático categorial do discurso dos jovens, avalia o processo de construção. **RESULTADOS E CONCLUSÃO:** ao final do processo 83% dos jovens construíram o projeto de vida. A maioria dos jovens possui certa dificuldade na construção das dimensões familiares, transcendentais, profissionais e organizativa. A compreensão ao final da escrita sobre a história pessoal, a clareza sobre os próprios posicionamentos e as perspectivas de futuro são relatadas como os maiores resultados positivos do processo.

Palavras-chave: juventude, projeto de vida, autobiografia.

1. Introdução

A atual geração de adolescentes e jovens possui grande capacidade de problematizar e modificar estruturas das comunidades onde vive, ao mesmo tempo em que se encontra com referenciais de vida difusos, em tempos onde tudo é efêmero e as instituições assumem novos significados. Ainda assim, esse grupo é vulnerável à pressão que a sociedade exerce, que ao entrar em choque com um indivíduo em moratória produz indignação desfavorável ao convívio social.

Ainda sobre esse período importante, podemos conceber a adolescência como uma fase especial, reconhecida na Constituição Federal, artigo 227 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Essa é uma fase chave na formação de personalidade e que causa grandes dicotomias na sociedade sobre a impressão e posicionamentos sobre esse período da vida. Em suma, concordando com Nascimento (2006), entendo que

As concepções sobre a adolescência, embora com algumas nuances de diferenças entre si, evidenciam que este é um momento de crise, de transformações que culmina com um processo de construção da identidade, diferenciado do processo anterior ocorrido na infância. Novas buscas, papéis, escolhas e relações estruturam-se, o que provoca, em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança.

Graduando em Ciências Biológicas/UFRGS, Coordenador de Pastoral do Colégio La Salle Niterói e assessor da Pastoral da Juventude Estudantil.



Essa fase de moratória e desconfiança, imposta historicamente há pouco tempo pela sociedade ao grupo, é momento de construção ou não do seu plano de voo: o projeto de vida. É importante salientar que a construção de um projeto de vida não acontece naturalmente, nem mesmo sob uma perspectiva biológica. Essa construção parte de uma escolha caso contrário, estamos tratando de simples ação do acaso e das circunstâncias que rodeiam o outro. De uma maneira antagônica, a construção do projeto de vida seria dizer não ao famoso verso musical escrito pelo músico Zeca Pagodinho; construir projeto de vida é ir na contramão ou ainda, optar que as circunstâncias gerais sejam responsáveis pelo futuro, mas de maneira consciente, e não no ritmo: “deixa a vida me levar, vida leva eu”. Nesse momento é interessante deixar claro o que entendo por Projeto de Vida, compartilhando e sendo contemplado por Marcelino, Catão e Lima (2009) ao compreendê-lo como um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro”, as autoras trazem ainda que, este projeto tem como finalidade transformar a realidade, considerando a representação acerca desta realidade e sua relação entre passado, presente e futuro.

Os projetos de vida são esquemas de organização que permitem a reconstituição das histórias pessoais, uma avaliação sobre posturas e opções no mundo e o planejamento estratégico dos passos futuros. Eles surgem da busca por um querer mais, um desejo, um sentido. O ser humano é criado para ser mais, “desde sua constituição biológica que o faz um animal cuja psique, com igual ancestralidade do corpo, é capaz de formar visões globais e análises detalhadas e constituir unidades indivisíveis a partir da vibração uníssona de cerca de 10 milhões dos 10 bilhões de neurônios do cérebro, o que lhe permite criar e recriar simbolicamente o universo e, decifrar um sentido derradeiro e globalizador permite criar e recriar simbolicamente o universo e projetar sentidos derradeiros e globalizantes” (BOFF, 1999). O sentido da vida é, segundo Frankl (1999) algo pessoal e mutável, sendo alterado constantemente, sendo assim, impossível ser definido de maneira genérica dificultando uma resposta de validade geral à pergunta. A construção dos projetos de vida está atrelada com o que foi feito no passado e as escolhas tomadas no presente, assim o conceito de vida vai além daquilo que o biológico propõe, mas como Frankl (1999) diz “a vida como a entendemos aqui não é nada vago, mas sempre algo concreto, de modo que também as exigências que a vida nos faz sempre são bem concretas”.

Diversos contextos sociopolíticos moldam a escrita do projeto de vida, a boca fala a partir de onde os pés pisam, determinando várias decisões. Assim, é preciso vislumbrar esse amplo cenário pois, segundo Teixeira (2005), “tomar consciência destes contextos é como subir num lugar bem alto para descobrirmos os caminhos possíveis no meio de uma mata vasta e densa.” Teixeira também levanta alguns pressupostos que motivam a elaboração de um planejamento e a revisão de vida e de prática:

- a) As desigualdades geram incertezas e um clima de desencanto;
- b) o contexto complexo e fragmentado em que vivemos gera a busca pelo imediato, pela pronta satisfação;
- c) a busca pela realização pessoal e felicidades absolutas tornam frágeis as relações sociais, instituições e compromissos;
- d) a rotina desgastante para sobreviver rouba o tempo e ânimo para o envolvimento social, engajamento político, constituir grupo.
- e) os indivíduos estão originando uma religião pessoal, a partir de fragmentos de várias religiões;
- f) a tecnologia permite a satisfação, diversão, construção de conhecimentos própria, favorecendo o individualismo;
- g) em uma sociedade imagética, as pessoas valem pelo que aparentam ser e não pelo que são.

Dessa maneira, a construção de um projeto de vida surge como alternativa para realização do sentido potencial da vida do jovem. Ele é construído processualmente, sem pressa, sem impulsividade, permitindo a tomada de consciência própria, da integração entre as várias dimensões que nos compõem e do estabelecimento de compromissos que o mundo clama. O objetivo desse trabalho é descrever uma proposta metodológica para construção de projetos de vida com adolescentes e jovens da Pastoral da Juventude Estudantil e, a partir dos depoimentos deles, realizar uma avaliação do processo.

2. Métodos

A construção do projeto de vida divide-se na fase de preparação, de escrita e a de revisão. Essa ação foi realizada no Curso de Formação de Lideranças da Pastoral da Juventude Estudantil nos anos de 2013 e 2014, com 20 jovens participantes na primeira edição e 16 na segunda. O Curso possui três etapas, com o intervalo de um mês entre cada uma. Os/as jovens¹ que realizaram o curso são integrantes de grupos de jovens de escolas confessionais do estado do Rio Grande do Sul, envolvendo as cidades de Canoas, Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria, Esteio e Sapucaia do Sul. A faixa etária dos participantes varia de 12 a 16 anos de idade.

Nesse curso, além de outras temáticas que envolvem a formação de jovens lideranças, existe em cada etapa um momento dedicado à construção do Projeto de Vida, onde os jovens vivem em momentos individuais ou coletivos experiências e reflexões. Essa construção é organizada em quatro grandes blocos denominados marcos (histórico, situacional, doutrinal e operativo) de forma escrita e precisa ter uma organização material/física, como um caderno, pasta, baú, fichário. Entre as etapas os jovens também possuem tarefas para realizar sob o acompanhamento do seu assessor de projeto de vida, sendo essas partilhadas na etapa seguinte. Descrevo abaixo cronologicamente, como foi realizada essa construção nos momentos presenciais e à distância.

- a) Na primeira etapa presencial, os jovens foram provocados e desacomodados de suas posições com discussões sobre posturas polêmicas e reflexão sobre o seu propósito de vida.
- b) Na primeira etapa à distância os jovens realizaram a produção do seu marco histórico e situacional;
- c) Na segunda etapa presencial, os jovens partilharam a produção realizada em casa e refletiram sobre a dimensão transcendental em sua vida, além de construírem um símbolo concreto de cuidado e reflexão sobre a vida;
- d) Na segunda etapa à distância, foi realizada a produção do marco doutrinal.
- e) Na terceira etapa presencial, os jovens realizam a partilha em suas comunidades e iniciam a reflexão sobre o marco operativo e a elaboração do plano de metas, que seguirá construindo junto ao seu assessor de projeto de vida, após o término do curso.

Seguindo esses passos, ao longo de três meses, esperava-se que o jovem pudesse ter construído a base de seu projeto de vida e estivesse apto para, à luz dele, realizar as suas escolhas.

2.1 Pré-projeto

Antes de iniciar a escrita do projeto de vida em si, realiza-se uma rodada de preparação. Nesse espaço, os jovens fizeram uma reflexão sobre o contexto societário em que vivem, os passos e a estrutura do projeto de vida, além do acompanhamento por um assessor e a revisão do projeto. A assessoria explicitou as metodologias de escrita e a preparação necessária para cada momento em que o projeto de vida é escrito. Os jovens receberam a tarefa de fazer o convite para que algum educador adulto acompanhasse a construção do seu projeto de vida e a revisão, após o término do curso.

¹ Discordo do privilégio que o gênero masculino recebe na variação de gênero, pensando ser mais interessante contemplar o masculino e o feminino. Mas, para fins de escrita, utilizei a forma masculina ao longo do artigo.



Para cada etapa foi elaborado um livreto denominado “Dossiê Vital”, que continha uma breve reflexão sobre as dimensões abordadas, além perguntas norteadoras da escrita. Nesse material constam propostas de músicas, imagens, frases, tirinhas que auxiliem o jovem em sua reflexão sobre o projeto de vida.

2.2 Marco histórico

É fundamental que o jovem possa traçar uma linha temporal desde antes do seu nascimento até o momento em que se encontra. Nessa linha constam os momentos marcantes em que a sociedade em que ele está inserido viveu em caráter social, econômico, político, religioso e cultural. Esse olhar para o passado, permite que o jovem possa compreender melhor os elementos que compõe o cenário em que eles está inserido. Além disso, junto com a assessoria e a comunidade de partilha, é possível problematizar esse contexto, lançando outros olhares e lendo o que está posto nas entrelinhas.

No marco histórico também constam os momentos marcantes na história de vida pessoal do jovem. Nesse sentido, a escrita foi dividida em alguns grupos temporais: antes do nascimento; 0-5 anos; 5-10 anos e; 10-atualmente. Assim, os jovens precisaram construir, em sintonia com seus familiares essa parte do projeto de vida. Aqui, eles também foram convidados a agregar objetos significativos para sua vida como fotos, cartas, medalhas.

2.3 Marco situacional

Na construção do projeto de vida, é preciso ter clareza sobre as relações consigo mesmo e com os outros. É a partir desse reconhecimento que as identidades e posturas são assumidas no conviver. Humberto Maturana (1998), reflete sobre o sentido do amar. Para ele, amar significa compreender, a partir da aceitação e respeito por si mesmo, o outro como um legítimo outro na convivência, também digno de aceitação e respeito. Essa postura perante o mundo proporciona o desenvolvimento de relações sociais, que são baseadas na cooperação. Esse processo exige honestidade e verdade do jovem para consigo mesmo. O reconhecimento do outro exige a ação a partir de uma objetividade-entre-parênteses (Maturana, 1998), onde sejam concebidas várias verdades, nos mais diferentes domínios de ação, não colocando a verdade do eu nem a do outro como algo absoluto, mas como diferentes verdades que conversam no fluir das coordenações comportamentais consensuais.

2.3.1 Contexto local

Nessa dimensão o jovem traça um panorama sobre a realidade que o cerca, descrevendo a situação local onde mora, destacando aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos. Além disso, descreve a situação do local onde trabalha/estuda e quais são as exigências que sua realidade cotidiana o faz. Ainda aqui, o jovem deve realizar uma avaliação sobre como está sua relação consigo mesmo.

2.3.2 Família

Nessa dimensão os jovens escrevem sobre quem são as pessoas que fazem parte da sua família e como são as relações tecidas nessa instituição. Caso o jovem sinta necessidade, pode escrever especificamente sobre algumas pessoas da família. É importante ressaltar que é fundamental a sinceridade nessa reflexão, abordando tanto os momentos positivos como os negativos na história dessas relações.

O jovem também é convidado a posicionar-se, perceber o lugar que ocupa nessa teia, além de projetar sobre a sua futura ou não constituição de família.

2.3.3 Amizades

Relacionar-se com outro ser humano não significa simplesmente tê-lo diante de si, vê-lo

ou conversar com ele. O relacionamento efetivo com o outro se dá quando os direitos e responsabilidades dele são reconhecidas. A comunicação com o outro se diferencia das demais formas de relacionamentos porque nesta relação há uma linguagem comum capaz de estabelecer uma comunicação entre as pessoas.

A dimensão da amizade é ampla e sagrada, como Hilário Dick (2006) nos diz, é uma realidade divina que dá uma rasteira com cheiro de novidade antiga. Sempre existem pessoas que são exemplos, referências, companheiros/as, que reprimem por um bom motivo, que caminham ao lado. A tarefa do jovem aqui é refletir sobre suas experiências de amizade, a importância dessa dimensão para a sua vida e todos os medos, desejos, possibilidades que essas relações encerram em si. Além disso, que o jovem elenque algumas pessoas, amigas ou não, que marcaram sua caminhada de vida até o momento e escreva de maneira individual sobre cada uma delas, trazendo a maneira como se conheceram, as experiências que passaram juntos e o que ainda deseja viver com ela.

2.3.4 Afetividade e Sexualidade

Nessa parte do projeto de vida o jovem é convidado a escrever sobre suas relações afetivas. É opção dele escrevê-las de maneira mais geral ou mais ampla. Nesse sentido, é pedido que ele escreva sobre a maneira que expressa a afetividade aos outros, quais são as atitudes que atraem ou repulsam as pessoas ao seu redor e também sobre suas experiências afetivas/sexuais. Nesse ponto é importante que aconteça uma reflexão sobre a orientação sexual do adolescente e os significados que amar tem em sua vida.

2.4 Marco doutrinal

Nessa abordagem, os jovens colocam-se a pensar sobre aquilo que são os seus princípios, certezas e posturas diante do mundo. O convite é que dentro da formação ele possa desenvolver uma visão de mundo, um olhar crítico perante a sociedade, posicionando-se e evitando estar no meio do muro, serem mornos. O marco doutrinal representa os “óculos” usados para ver O Outro Mundo Possível. Dentro do grupo ele é motivado a ser construído a partir de uma hermenêutica coerente com uma sociedade justa, respeitosa e fraterna. Para isso, é aconselhável uma fundamentação, uma pesquisa sobre a vida de pessoas que são historicamente exemplos para a humanidade ou contextos mais próximos.

2.4.1 Transcendência

Nessa etapa da escrita do projeto de vida, o jovem é convidado a lançar os fundamentos de suas posturas vitais. Ao mesmo tempo em que se dimensiona o mundo desejado e aprofunda-se as razões que dão felicidade para o eu e para o outro encontra-se em si, a fé pedagógica (o modo como vou viver “meu mundo”) e a fé teológica (as razões últimas que fundamentam o meu “modo de ser”). O jovem reflete nessa dimensão desde sua infância, como sua família lidava com isso, como lhe instruiu, sentimentos que já teve sobre isso até as experiências religiosas que já teve, além dos medos e escolhas realizadas.

2.4.2 Sociedade

Várias dimensões e olhares de mundo coexistem e são as razões para o resultado final. Vivemos realidades sociais, políticas, econômicas, culturais que, além de determinadas posturas, tornam nosso mundo definitivamente desigual. Nessa parte do projeto de vida, o jovem é convidado a refletir profundamente sobre isso, o seu posicionamento sobre o mundo, suas esperanças e suas utopias. Aqui, são feitos questionamentos sobre relação com o ecossistema, posições políticas, sua condição latino-americana e suas contribuições à sociedade.

2.4.3 Grupo de Militância



Na adolescência acontece a formação de grupos de interesses, formados por gostos ou por objetivos de vida assim, a vivência comunitária se torna algo cada vez mais importante na formação da personalidade. Um desses grupos pode ser a Pastoral da Juventude Estudantil, como no caso desses jovens. Aqui o jovem é convidado a refletir o que, até então, ele viveu nesses espaços, as transformações pessoais pelas quais passou e os aprendizados práticos que aconteceram.

2.5 Marco operativo

2.5.1 Capacitação técnica

Esse é o momento de pensar sobre a vida profissional. Talvez esteja “distante” do momento de muitos jovens tomarem decisões bruscas, mas é importante que essa dimensão comece a ser percebida e refletida pelo jovem, desde que se deixe claro para ele de que sempre há tempo. A sociedade atualmente impõe implicitamente que jovens de 17 anos saibam exatamente aquilo que desejam para sua vida profissional. É preciso deixar claro que existem interesses por trás disso, e que existe a possibilidade de ir com calma, realizar escolhas, experimentar e até mesmo voltar atrás, desde que o pano de fundo desse processo seja a busca da coerência com o projeto de vida (lembrando que ele não é estático).

Aqui, o jovem identifica aquilo que ele gosta de estudar, como o faz e o que hoje ele consegue fazer bem, suas aptidões e desejos profissionais além da contribuição social que realizará como profissional e/ou sobre suas experiências profissionais já vividas.

2.5.2 Planejamento estratégico

A ideia é operacionalizar os sonhos, a partir de uma organização para que eles se tornem concretos. Para isso, algumas decisões são necessárias. Esse é um dos momentos mais fundamentais do projeto de vida e exige muita atenção.

Aqui, todas as dimensões são abordadas conjuntamente, dessa maneira, a tarefa consiste em traçar escolhas, decisões, metas, ações concretas para cada uma delas. Com relação ao tempo, indica-se abordar: a) em uma perspectiva atual; b) para um ano depois; c) para 5 anos e; d) para 10 anos. É importante traçar metas mensuráveis para otimizar avaliações posteriores, além de deixar claro, as parcerias que devem ser estabelecidas ao longo do processo.

2.6 Revisão de vida e acompanhamento

É importante que o projeto de vida seja sempre atualizado e revisado. Para isso devem ser estabelecidos prazos, junto ao assessor de projeto de vida para que isso seja feito. A dimensão do acompanhamento, nos processos de escrita e de revisão são essenciais, pois é nessa instância que as ideias e posições podem ser confrontadas e problematizadas num espaço de confiança.

2.7 Metodologia de análise dos projetos de vida

A análise da metodologia e do processo de construção de projetos de vida acontece a partir de dois instrumentos: a) de questionários respondidos por jovens ao final da construção do projeto de vida e; b) dos projetos de vida elaborados pelos jovens. O questionário foi elaborado contendo quatro perguntas: 1) Como foi a experiência de escrever o projeto de vida?; 2) Como isso se fez importante no seu dia-a-dia?; 3) Quais as dificuldades encontradas durante a construção? e; 4) Como avalia a proposta metodológica que direcionou a construção?

A partir de uma análise de conteúdo temático categorial (BARDIN, 1988), analiso os núcleos de sentido, cuja presença significa algo para o estudo realizado, realizando inventariamento e organização das mensagens contidas nas produções dos jovens utilizando, para esse estudo, quatro categorias: experiência geral, pontos positivos, dificuldades e questões metodológicas.

3. Resultados e discussão

Após a experiência da escrita, os jovens fizeram a avaliação desse processo. Alguns resultados contidos em suas falas eram esperados, a partir da metodologia proposta, mas percebemos que alguns vão além. Assim, vou dividir a seção resultados na experiência que foi para o jovem construir um projeto de vida, os pontos mais importantes, onde eles encontraram dificuldades e uma análise sobre a metodologia aplicada. Para isso, vou me valer em alguns momentos de trechos não-identificáveis dos discursos dos jovens participantes.

3.1 A experiência de escrever o projeto de vida

A construção de um projeto de vida é intensa, quando há entrega. Os participantes do grupo relatam diversas sensações sobre esse período, uma jovem de 15 anos, por exemplo, diz que

No mundo de hoje é necessário sabermos para onde e como queremos ir. Principalmente de que forma queremos chegar até o lugar desejado. Para começar a construir um futuro, precisamos “voltar no tempo”. [...] História é tempo e tempo é vida. Acredito que para isso existe o projeto de vida, não para lembrar o passado, porém, para compreendê-lo, e construir nossos próprios caminhos, para alcançar os objetivos da vida.

Eles relatam que no decorrer da escrita começaram a pensar um pouco sobre qual o benefício desse grande esforço, e uma das respostas – de um jovem de 14 anos – diz que “planejar nossa vida faz com que nossa curta passagem terrena (vital) tenha sentido, e que não vivamos em vão.” Nessa frase percebo que o entendimento de sentido por parte dos jovens é diverso, algo que precisa se tomar cuidado, pois ao mesmo tempo em que esse jovem pode compreender o planejamento como emergência daquilo que ele concebeu como o sentido para sua vida – a partir daquilo que o constitui como pessoa. Ele pode também entender o planejamento como o sentido para vida – o sentido como um direcionamento e não como algo que o compõe.

O processo inicial de construção aparece como um caos, principalmente quando os jovens entram em contato com suas histórias familiares, mas essa desordem é fundamental para a construção do projeto, como PRIGOGINE (1984) refere, ela é um indício da emergência de uma nova ordem, assim nos referimos ao caos como generativo.

3.2 Encantos na construção do projeto de vida

Os jovens trazem a construção do projeto de vida como um caminho de encantos, marcado pelo reencontro com a própria história e o planejamento do que ainda existe para ser vivido nela, a partir dos desejos e sonhos. A descoberta dos valores que o guiam e compõem é relatado como um momento fantástico, onde a compreensão das ações e posturas de mundo tornam-se mais claras.

Muitos relatos apontam que os jovens, antes de viver essa proposta, nunca tinham conseguido refletir sobre suas vidas de maneira clara e, que a proposta do projeto de vida, permitiu-os pensar sobre os papéis sociais que representam, além de os permitir romper com estereótipos que estavam começando a agregar-se a sua identidade.

A experiência proporcionada pela proposta concreta de cuidado com a vida também é mencionada. A construção do boneco de alpiste é um grande ponto desse processo, pois durante um mês eles viveram a experiência de ver a vida acontecer e desfazer-se, além de que percebem que a ação deles tem uma grande influência nisso.



3.3 Dificuldades na construção do projeto de vida

Os jovens apresentaram algumas dificuldades durante a construção do projeto de vida, algumas de caráter pessoal e outras que correspondem ao contexto sociohistórico em que estamos inseridos. Essas dificuldades são alguns dos motivos que levaram seis jovens (Gráfico 1) a realizarem a produção de seu projeto de vida de forma incompleta ou não a realizarem. Esses jovens que não conseguiram elaborar o seu projeto de vida justificam isso pela dificuldade em entregar-se para a proposta e a dificuldade em encontrar alguém em que confiassem para realizar o acompanhamento da construção.

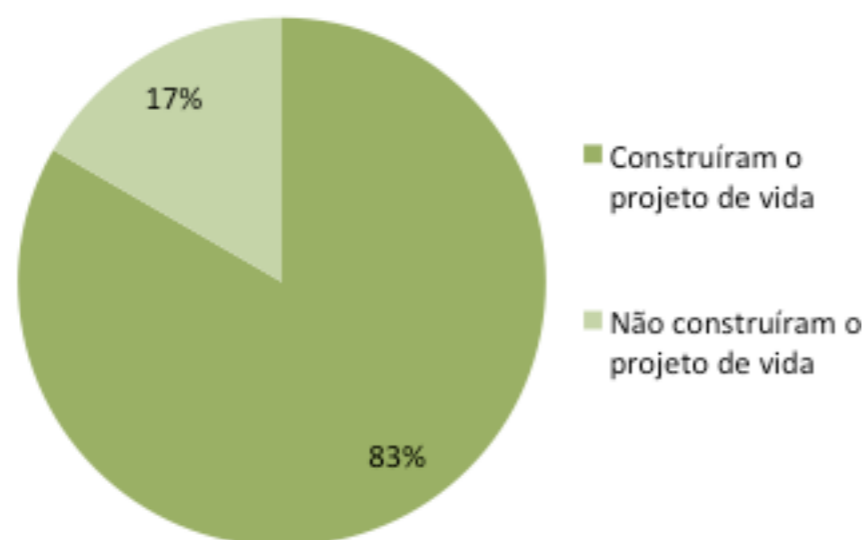


Gráfico 1: Conclusão da construção do projeto de vida

Um dos pontos que os jovens trazem como difícil de refletir é a relação com a transcendência. Os relatos mostram essa dimensão como algo que não é claro para eles, uma vez que os jovens, por exemplo, acreditam no projeto de Jesus, mas não acreditam na Igreja Católica. Isso vai de encontro com a crise institucional que estamos vivendo. A maioria dos jovens relata em seu projeto de vida uma identidade atea ou agnóstica. A busca por viver a espiritualidade permanece, mas num contexto pluralista, originando-se uma religião pessoal com fragmentos de várias religiões (TEIXEIRA, 2005).

Além disso, o confronto consigo mesmo aparece como um elemento complicador, onde foi preciso esforço por parte dos jovens para romper com determinados ciclos e parar de apenas viver e começar a refletir a prática. Essa difícil relação consigo mesmo, reverbera na dificuldade em que a maioria dos jovens apresentou (GRÁFICO 2), no planejamento de metas e escolha de prioridades.

A dimensão do planejamento estratégico é relatada como a mais difícil de ser construída, pois a incerteza os faz ter medo de optar, pois hoje em dia, as garantias de sucesso na vida, por mais que se trace um “bom caminho” são poucas. Além disso, o compromisso necessário com essa parte do projeto é percebido como algo difícil pelos jovens, uma vez que eles tem tantas escolhas a disposição, que pensar um caminho futuro, dedicar tempo a uma reflexão a longo prazo torna-se uma loucura, quando o presente oferece tantas oportunidades de prazer e diversão.

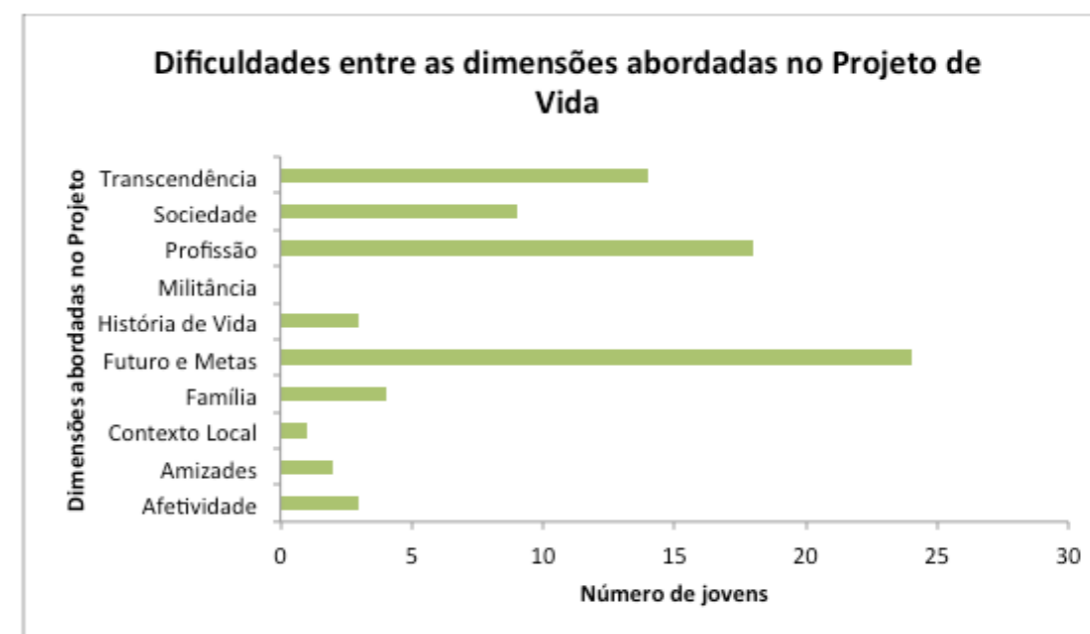


Gráfico 2

Ainda, apareceram algumas dificuldades em escrever sobre a intimidade das relações, aqueles elementos que ficam velados e em lidar com fortes situações do passado. Com relação à sociedade, muitos jovens tiveram dificuldades em compreender-se como latino-americano e o que estar inserido nesse continente implicava em sua vida.

3.4 Percepções sobre proposta metodológica

Ao avaliarem a metodologia proposta, no final da construção do projeto, os jovens relatam muitos pontos positivos sobre a influência dela nos horizontes que iam se abrindo conforme pensavam sobre as dimensões de sua vida. Eles percebem que realizar a construção dessa maneira coletiva e individual, valendo-se de formas lúdicas, conversas, elementos culturais atrai a atenção dos jovens. O principal relato é que o método é forte, disparador de reflexão, Além disso, a necessidade de partilhar em comunidades, fez com que conseguissem abrir-se ao próximo e desinibir-se. O encontro da comunidade de partilha permite o confronto de ideias e a ampliação dos olhares de mundo, onde o jovem pode aprender com outro, com diferentes realidades e situações.

Os jovens descrevem o processo de discernimento como no trecho a seguir, onde um jovem de 15 anos relata que “era necessário desenvolver o nosso senso crítico, era preciso que tomássemos posição, que opinássemos, características nas quais são importantíssimas para a escrita de um projeto de vida e para a vida em si, para mim a metodologia foi ótima.” Além disso, a plasticidade do projeto de vida, a partir de uma revisão de vida e de prática, é sentida como fundamento integrantes desde o início da escrita quando, por exemplo, um dos jovens, de 16 anos, relata que “na verdade muitas de minhas escolhas ao longo da construção do projeto mudaram, e isso é o ponto interessante, o projeto de vida nunca morre, continuamos a escrevê-lo (mesmo que indiretamente) todos os dias de nossa vida.”

4. Conclusão

A sensação ao alcançarmos essa falsa de chegada, que é o “término” do projeto de vida ao final do curso, é sempre digna de reflexão. O caminho percorrido é longo e sempre tortuoso, quando essa construção é realizada de maneira integral, quando corpo, mente e espírito estão imbuídos nela. Ao longo dessa reflexão, levanto algumas inferências que o trabalho sobre projeto de vida com jovens adolescentes nos convida a refletir e agir.

O uso de ferramentas lúdicas e outras formas de linguagem que não a escrita permite



que a proposta do projeto encontre o jovem a partir de diversas linguagens e que ela não atinja apenas a mente, mas que dialogue com ele de maneira integral, permitindo que seu corpo responda, que ele reflita e se emocione.

A dimensão coletiva da construção do Projeto de Vida é fundamental. A experiência de viver as comunidades de partilha permite que os jovens possam conectar-se de uma maneira diferente daquele que estão acostumados a viver digitalmente. Nesse espaço, o tempo kairós, o tempo sem tempo, impera permitindo que a voz do outro seja ouvida de maneira diferente e que isso atinja a corporalidade dos jovens, fazendo-os refletir sobre suas próprias vidas, a partir das histórias de vida e daquilo que o outro tem a lhe ensinar.

O projeto de vida exige que os jovens reestabelecem laços com o seu núcleo familiar, não atingindo assim unicamente a história de vida do jovem, mas também a que sua família construiu no entrelaçamento com esse indivíduo. Assim, em diversas partes do projeto de vida é necessário que os adolescentes dialoguem com suas famílias, faça perguntas, se reencontro com histórias passadas e faça com que sua família reencontre isso também.

O centro do projeto de vida demanda uma busca por sentido. Percebo ser necessário que o jovem encontre-o e tenha clareza do mesmo, antes de realizar o seu planejamento estratégico, para que assim o sentido esteja na pessoa e nas relações em que ela estabelece e não no plano. Além disso, é preciso ser sincero com os jovens, pois vivemos em tempos plásticos e líquidos onde a vida é efêmera e os sentidos também, a proposta do projeto de vida não deve ser vista como um instrumento de futura frustração, mas sim como instrumento que possibilite clareza sobre aquilo que o jovem acredita e permita que ele sempre que necessário ajuste seus caminhos embasado naquilo em que ele acredita ser e não nas pressões sociais. Concluo, portanto, que a metodologia empregada na construção dos projetos de vida desses jovens cumpriu o seu objetivo de ser um instrumento de reflexão, planejamento e ação e, resalto a importância de um acompanhamento e estudos em médio prazo para avaliar o sucesso nas metas desenvolvidas, as alterações realizadas e as relações que os jovens estabelecem com seus projetos de vida ao longo do tempo.

5. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1988

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

DICK, Hilário. **O divino no jovem: elementos teológicos para a evangelização da cultura juvenil**. Ed. IPJ, 2006.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 9. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 135 p.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos, CATAO, Maria de Fátima Fernandes Martins e LIMA, Claudia Maria Pereira de. **Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio**. Psicol. cienc. prof., set. 2009.

MATURNA, Humberto. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações**. Imaginario, São Paulo, v. 12, n. 12,

jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jun. 2015.

TEIXEIRA, Carmem Lúcia, organizadora. **Marcando história: elementos para construir um projeto de vida**. São Paulo : CCJ – Centro de Capacitação da Juventude, 2005.



O verdadeiro papel da internet no tráfico sexual

Rafael Hideki Tasaka Kuratani, KURATANI RHT. (estudante)
Victor Daniel de Sant'Ana, SANT'ANA VD. (estudante)
Professor Marciel Colonetti, COLONETTI, M. (orientador)

Resumo

O Tráfico Humano caracteriza um dos crimes mais preocupantes da atualidade, ferindo a liberdade e a dignidade de milhares de pessoas ao redor do mundo. Ao mesmo tempo ocorre a massiva ascensão da internet, tornando-se parte fundamental da vida de uma grande parcela da população. Diante de tudo isso, resolvemos questionar qual é o papel desse meio de comunicação na prática do tráfico humano. Através de diversas pesquisas e relatórios de casos do mundo todo procuramos por padrões e semelhanças. Percebemos assim um específico modo de utilizar a internet como ferramenta de aliciação, contato ou divulgação e encontramos algumas falhas que dificultam a interpretação de informações e ajuda às vítimas. Entendemos então que a internet modificou algumas dinâmicas do tráfico, porém, ele continua o mesmo e com algumas melhorias sugeridas em setores de combate e apoio, uma grande diferença poderá ser notada.

Palavras-chave: tráfico humano, internet, crime.

1 Introdução

O Tráfico Humano se define pelo recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso de outras formas de coação para fins de exploração. A exploração poderá ocorrer sob a forma de trabalhos ou serviços forçados, escravidão ou práticas similares, remoção de órgãos ou ainda formas de exploração sexual (ONU, 2013).

Para a criação desse trabalho, nos restringiremos ao tráfico de pessoas que tem como objetivo a exploração sexual, visto que existe uma maior bibliografia no tema comparado a outros tipos de tráfico e, simplesmente para que consigamos abordar o assunto com maior especificidade.

Percebemos também como a internet está mudando as formas de nos relacionarmos nos mais variados aspectos de nossas vidas, tornando tudo instantâneo e de fácil acesso. Vendo isso, resolvemos buscar entender como essa mesma ferramenta que produz inúmeros impactos na sociedade atual, pode também influenciar no processo de tráfico humano.

As informações e estatísticas, entretanto, são limitadas. Em específico no tópico tráfico humano e internet, encontramos dificuldade para localizar referências em língua portuguesa, nos obrigando assim a procurar materiais em língua estrangeira. Há diversas complicações para se identificar os casos de tráfico e algumas delas serão abordadas no decorrer do trabalho. Porém, como nota o relatório em Tráfico Humano Online da Universidade do Sul da Califórnia (2011), a preocupação com o tema pode ser notada através do significativo aumento no número de pesquisas e tentativas de mensurar esse tipo de crime nos últimos tempos.

Através deste relatório, pretendemos permitir uma melhor compreensão de como a internet é utilizada no processo de tráfico humano para fins de exploração sexual, tornando assim mais fácil a conscientização e combate a esse problema. Além disso, dificuldades encontradas no caminho e sugestões para intervenções serão citadas para encaminhar de forma efetiva novos projetos contra o tráfico.



2 Desenvolvimento

2.1 Contexto Geral

O tráfico de pessoas, considerado por muitos a escravidão do século XXI, é indiscutivelmente uma das maiores violações aos direitos humanos. Ao redor do mundo crianças, mulheres e homens de todas as idades e raças são privados de sua liberdade para o benefício de outro. Muitas vezes, no decorrer desse processo é utilizada a agressão física e moral para se controlar a vítima, retirando totalmente a sua dignidade.

Ao mesmo tempo em que isso ocorre, um novo meio de comunicação se instala de forma muito rápida na vida de boa parte da população. Essa tecnologia se chama Internet e, obviamente, também é utilizada para facilitar a prática do tráfico humano.

“A internet é a tecnologia que depois, do telefone celular, registrou o mais rápido crescimento em toda a história da humanidade”, como afirma o Ministério da Cultura (2008). No Brasil essa ascensão também se encontra presente, segundo a Internet World Stats (2011): “[...] há 900% mais internautas brasileiros hoje do que há oito anos”.

Contudo, a internet acabou criando involuntariamente um espaço para que ocorra o tráfico de pessoas. Como aponta o Conselho Europeu (2002): “Nenhuma dessas tecnologias são por si próprias nocivas, mas para criminosos procurando meios para explorar suas vítimas, elas oferecem um método novo, eficiente e muitas vezes anônimo [para que isso ocorra]”.

É preciso também que, para menores confusões não ocorrerem no decorrer do texto, os conceitos de tráfico sexual e prostituição sejam devidamente distinguidos. Como visto anteriormente, o tráfico humano se caracteriza basicamente pela privação da liberdade do indivíduo. Pode-se assim entender que a diferença entre tráfico sexual e prostituição está na liberdade de escolha. Segundo a Classificação Brasileira de Ocupação (2002), citado pelo site Portal Brasil (2012) a profissional do sexo é considerada uma trabalhadora legal, o crime só ocorre quando alguém a coage ou a explora de alguma maneira. É importante também citar que é considerado que menores de dezoito anos não possuem o discernimento necessário para tomarem a decisão de “vender seus corpos” e por isso, qualquer tipo de relação que uma terceira pessoa tiver com um menor que se prostitui, seja agenciador, mediador ou até cliente, é considerado crime perante a lei.

2.2 Como a internet auxilia no tráfico

[...] [o] volume e conteúdo de materiais na internet promovendo ou representando tráfico de pessoas para o propósito de exploração sexual... não possuem precedentes” afirma um grupo de especialistas em tráfico humano e novas tecnologias do Conselho Europeu (2002).

De acordo com esse mesmo Conselho, a internet pode ser utilizada por meio que: I. as vítimas são aliciadas por traficantes através de websites ou outros serviços da internet; II. as vítimas têm seus serviços anunciados na internet; III. as vítimas são recrutadas com métodos tradicionais, porém são forçadas a fazer contato com clientes online.

O Departamento de Justiça dos Estados Unidos (2010) afirma que criminosos também utilizam a internet para aliciar e manipular crianças, as colocando em situações de vulnerabilidade para que ocorra a exploração sexual, pornografia infantil ou até mesmo a abdução.

No ano de 2011 a renomada emissora de televisão CNN transmitiu um documentário que relata a vida de garotas menores de dezoito anos que se encontram no mercado sexual. Durante o documentário pode-se perceber como a internet facilita o contato entre vítima e cliente. Um desses supostos clientes, quando questionado sobre quanto tempo geralmente se dava entre o contato com a garota através de sites de anúncio na internet e o ato sexual, responde que em média trinta minutos e, confirma que o tempo gasto era praticamente o mesmo de que para se pedir uma pizza.

Andreia Tavares, da Universidade Fernando Pessoa (2012), lista os sites mais comuns

para o recrutamento da vítima. Eles incluem: sites de acompanhantes, clubes de encontros, sites de oferta de emprego incluindo assistência doméstica, modelos, entre outros. A partir do documentário da CNN, podem-se incluir nessa lista, redes sociais e sites de venda de serviços e produtos.

A internet realmente criou um novo mercado sexual, tanto de pessoas traficadas ou não, que modificou todo o sistema de exploração sexual. O cenário passou das esquinas das ruas para domínios digitais e, com isso, várias dinâmicas foram transformadas. Por exemplo, se torna menos arriscado identificar as vítimas do tráfico, porém, para se passar da identificação para a intervenção tornou-se mais complicado. O contato entre vítima e cliente se tornou muito mais prático. A internet possibilitou aos exploradores atingir um maior público, conseqüentemente aumentando o lucro recebido e tornando situações como o tráfico interestadual mais frequente, assim como descreve danah boyd (2011) em sua pesquisa para a Microsoft.

2.3 As dificuldades para ajudar

Mensurar as atividades do tráfico humano não é tarefa fácil. Como aponta o Relatório Nacional sobre Tráfico de Pessoas publicado pela ONU (2013), várias das ocorrências não chegam ao conhecimento da polícia, seja por medo de ameaças ou da própria humilhação.

Esse medo encontrado por parte da vítima pode ser resultado das desumanas penalidades sofridas por elas enquanto no controle do traficante, como descrito pelo trabalho da Universidade Fernando Pessoa (2012).

Outro problema encontrado no combate ao tráfico é a falta de conscientização de agentes oficiais sobre o tema. Muitas vezes policiais se referem às vítimas do tráfico sexual como prostitutas e não dão a atenção devida ao caso. Esse tipo de pensamento e linguagem acaba humilhando e desmotivando-as a procurar ajuda, como relata a Doutora Amy Farrel da Northeastern University (2012).

Uma questão que também atrapalha na busca por soluções para o caso é a falta de uma metodologia e preparo especializado para o combate do tráfico. Assim como demonstra o relatório da ONU, diversas instituições de Segurança Pública e Justiça Criminal não possuem registros de forma sistematizada das ocorrências de tráfico de pessoas. Isso acaba dificultando a criação de estatísticas fidedelias.

Há também com a internet uma dificuldade para o reconhecimento de vítimas devido à quantidade de “ruídos” (excesso de informações publicadas na rede por inúmeros usuários a todo segundo) presentes na rede. A Universidade do Sul da Califórnia (2011) exemplifica isto com um caso onde policiais tentavam definir a idade de garotas em sites que oferecem serviços sexuais somente pelas fotos publicadas. Sem dúvida um método trabalhoso e sem base concreta.

A internet pode ser muitas vezes considerada uma “terra sem leis”, mas a realidade não é exatamente essa. Há leis suficientes para punir condutas danosas que ocorrem na internet, segundo o advogado Emeline Piva Pinheiro (2006), o problema está na falta de aparato policial e políticas de incentivo e proteção do Estado que deixam muito a desejar.

2.4 Possíveis soluções

O primeiro passo para o combate do tráfico humano é a conscientização. Campanhas direcionadas a públicos-alvo dos traficantes são de extrema importância, visto que grande parte do aliciamento é feito pela manipulação e falta de informação por parte da vítima.

Outra intervenção necessária é a preparação de agentes públicos para lidar com vítimas de tráfico humano. Como relatado, as mesmas muitas vezes passam por enormes transtornos mentais e é preciso um tratamento diferenciado nesses casos. Além disso, foram retratadas diversas situações onde o tráfico humano não foi identificado pelo desconhecimento de policiais no assunto. É preciso, então, além da conscientização da população, a conscientização dos policiais e o devido treinamento com as procedimentos a serem tomadas frente a um caso de tráfico humano.

Para Amy Farrell (2012), é preciso também que agentes do combate ao tráfico tomem iniciativas para ir à busca de vítimas e não fiquem esperando que elas os procurem. Isso é importante devido a todas as dificuldades aqui relatadas para a vítima se pronunciar, como o medo e a humilhação.



Outra prática muito importante para a progressão do combate ao tráfico é o melhoramento no sistema de pesquisas. É necessário que, órgãos que prestam auxílio a vítimas de tráfico cooperem entre si e sistematizem de forma concreta os relatórios de ocorrência. Além disso, pesquisadores e agentes públicos devem continuar em busca de métodos mais práticos e eficientes para a identificação de casos de tráfico humano na internet ou fora dela.

Na área privada, assim como sugere o Doutor Mark Latonero (2012), é preciso que empresas reconheçam que seus serviços estão sendo utilizados de forma maliciosa por traficantes e criem medidas para combatê-los.

3 Conclusão

O Tráfico Humano constitui-se em um problema histórico que se desenvolveu durante os anos e tem aumentado suas proporções com as facilidades disponibilizadas pelas novas tecnologias.

Pode-se perceber, porém, que as bases do tráfico são as mesmas dentro ou fora da internet. Ela é somente uma ferramenta a mais. Os traficantes abusam da inocência e fragilidade das vítimas para enganá-las e coagi-las. Enquanto anos atrás isso ocorria pessoalmente e com ameaças físicas, atualmente isso pode ocorrer através de redes sociais e ameaças de enviar fotos ou vídeos íntimos para conhecidos, como relata o Departamento de Justiça dos Estados Unidos.

Outras questões que se abrem são: I) se os traficantes conseguem encontrar suas vítimas tão facilmente, por que combatentes do tráfico não as encontram também para que casos sejam prevenidos? II) A internet ao mesmo tempo em que torna o crime mais fácil, deixa mais rastros que podem ser utilizados para um possível julgamento. Por que, então, não se utiliza desses recursos de forma eficiente para solucionar diversos casos? Essas são apenas algumas incógnitas apontadas por danah boyd (2011) e que colocam em dúvida a real eficiência do trabalho de policias combatendo o tráfico. Essa mesma dúvida se fortalece quando o advogado Emeline Piva Pinheiro (2006) mostra como o sistema policial deixa muito a desejar na área cibernética.

É preciso entender que a internet não é o inimigo, e sim um meio de comunicação. A Universidade do Sul da Califórnia (2011) divide o possível uso desse meio em três categorias: uso malicioso para fins de tráfico humano; uso para auxiliar o trabalho de combate ao tráfico; o uso para conscientização e/ou suporte de vítimas. A primeira categoria de uso já está sendo amplamente explorada pelos traficantes, é preciso agora que as duas outras partes evoluam e se tornem cada vez mais avançadas e efetivas no combate ao tráfico de pessoas.

Não se pode excluir a internet do cotidiano de bilhões de pessoas, mas pode-se encontrar formas inovadoras de utilizá-la para o benefício dos próprios cidadãos.

Trabalho escravo, uma análise de consciência

Caio Kenso dos Santos Murasse, MURASSE CKS
Emanoel Mendes Marques, MARQUES EM
Manoel Vasco de Figueiredo Neto, FIGUEIREDO NETO, MV
Paulo Henrique Prizybicien de Medeiros, MEDEIROS PHP
Rafael Brassac Kniggendorf, KNIGGENDORF, RB

Resumo

Este trabalho explicará sobre como era o trabalho escravo na antiguidade, na idade média e na atualidade. Contará quais os países e marcas comerciais que ainda utilizam o trabalho escravo e de como as pessoas são levadas a estes países para trabalhar em condições como a dos escravos. Abordará temas de responsabilidade social, dentre eles como podemos ajudar as pessoas que estão sofrendo com o trabalho análogo ao escravo.

Abstract

This paper will explain how slave labor was in the past, in the Middle Ages and today. It will discuss which countries and commercial brands still use slave work and how people are brought to these countries to work in conditions that resembled the work of slaves. This work will also address issues of social responsibility, including how we can help people who are suffering with slave labor

1. Introdução

O tráfico de pessoas vem sendo um dos assuntos mais discutidos mundialmente, sendo que sua definição mais simples seria nada mais do que tirar as pessoas de seus lugares contra sua vontade, as raptando ou as enganando e levá-las para outros países para vender órgãos, se prostituir, trabalhar como escravos ou vender crianças pequenas.

Isso é um problema que vem ocorrendo no mundo todo. Na África pessoas são raptadas e em algumas vezes são levadas para a Ásia trabalhar de forma escrava.

O trabalho escravo hoje é uma prática na qual você força uma pessoa a trabalhar de forma análoga a forma de como um escravo trabalhava. Não é igual a escravatura, pois o indivíduo recebe um salário – mesmo que seja irrisório. Entretanto, continuam trabalhando em condições precárias, morando com até 30 pessoas em lugares fechados, úmidos e com doenças, apenas almoçando e trabalhando até 14 horas por dia e o pior de tudo, isso ocorre com crianças.

Você já pensou quantas pessoas trabalham para empresas globais para produzir roupas, outros aparelhos e acessórios que você utiliza no seu dia-a-dia?

2. Trabalho escravo

2.1 Definição do trabalho escravo

O tráfico humano é, segundo a ONU, o “recrutamento, o rapto, o alojamento ou a transferência de pessoas”, podendo usar varias formas para conseguir convencer as pessoas, “como propostas enganosas, a fraude, a rapto ou a abuso de uma situação de vulnerabilidade”.(ONU, 2003, s/p)



O secretário de estado americano John Kerry classificou o tráfico como “escravidão moderna” e ainda, como um problema que “pensávamos ter resolvido há muito tempo” em uma conferência em 19 de junho de 2007. (Liao, S. 2007, s/p).

Existem aproximadamente 27 milhões de escravos no mundo. E para se ter uma ideia da gravidade do problema, o número de escravos é igual ao total da população combinada da Austrália e da Nova Zelândia. Dos 27 milhões de casos de pessoas traficadas, apenas 46 mil vieram à tona. (Slavery Footprint, s/d, s/p).

Segundo a organização sem fins lucrativos chamada Global Slavery a escravidão é definida como à condição de tratar outra pessoa como se fosse propriedade - algo a ser comprado, vendido, trocado ou mesmo destruído. (Global Slavery, 2013, s/p).

E o tráfico de pessoas é segundo esta mesma organização o processo através do qual as pessoas são levadas, através do engano, ameaças ou coerção, para a escravidão, o trabalho forçado ou outras formas de exploração grave. Da mesma forma, para esta mesma organização, o trabalho forçado é definido como um conceito relacionado, mas não idênticos, referindo-se ao trabalho escravo como tomado sem o consentimento, por ameaças ou coerção (Global Slavery, 2013, s/p).

2.2 História do trabalho escravo

O trabalho escravo sempre existiu na história da humanidade, sempre foi uma forma de exploração de pessoas. Na antiguidade, os escravos não passavam de uma mercadoria e podiam ser usados a vontade pelos seus donos para qualquer coisa. Muitas civilizações dependiam do trabalho escravo para fazer trabalhos mais pesados, como no Egito, onde foram utilizados para construir suas pirâmides. (Francisco Pereira, 2008, s/p)

E isso tem explicação. O mundo antigo nunca tratou o ato de trabalhar com prestígio e nobreza. Na Grécia, por exemplo, homens livres deviam se dedicar a contemplação da natureza contentando-se com o trabalho intelectual, enquanto os escravos eram dedicados ao trabalho físico e cansativo. (Francisco Pereira, 2008, s/p)

Na idade média houve um meio termo entre escravidão e o trabalho livre, que foi denominado servidão. As classes mais altas, como a nobreza e o clero, evitavam o trabalho ao máximo, mas pregavam a necessidade de que o mesmo imperasse sobre toda a sociedade. (Francisco Pereira, 2008, s/p)

Na idade moderna muitos países da Europa usavam escravos da África e índios para trabalhar em minas e em plantações, com o objetivo de gerar dinheiro para a seus colonizadores. (Francisco Pereira, 2008, s/p)

Atualmente o trabalho escravo ainda existe, mas de forma discreta e em lugares específicos do mundo, como no sul da Ásia e na África. Estima-se que existam 27 milhões de pessoas, inclusive crianças, trabalhando em condições análogas a escravidão. (Francisco Pereira, 2008, s/p)

2.2 Países com maior número de pessoas em situação análoga ao trabalho escravo

2.2.1 Índia

Hoje a Índia é o país com maior número de pessoas trabalhando em condições análogas a escravidão. Dos 27 milhões de escravos que temos hoje no mundo, aproximadamente 75% vivem na Ásia, e aproximadamente 14 milhões e 700 mil vivem somente na Índia. (AIS, 2013, s/p)

Muitos são cristãos, pertencentes aos “dalits”, os “sem casta”, também conhecidos como “intocáveis”, ou seja, à classe mais baixa da sociedade. Um número considerável destes escravos, indianos dos tempos modernos, reside em Orissa, que, segundo o Arcebispo de Cuttack-Bhubaneswar, John Barwa, é “o estado mais pobre do mundo”. (AIS, 2013, s/p)

Em 2009 foram resgatadas 52 crianças pela ONG (Bachpan Bachao Andolan). Estas crianças executavam trabalho escravo na Índia. As condições encontradas, na indústria têxtil onde elas estavam, eram sub-humanas. “Tivemos que caminhar por charcos de águas residuais para alcançar os quartos. As crianças trabalhavam dia e noite, a 44 graus, em quartos fechados e sem ventiladores”, afirmou Satyarthi, um dos garotos resgatados. Os menores eram obrigados a trabalhar aproximadamente 13 horas por dia. (EFE, 2009, s/p)

2.2.2 China

Além do tráfico de pessoas, incluindo crianças, outro grande problema da China é o trabalho escravo, sendo o segundo país com a maior quantidade absoluta de pessoas em condição análoga à escravidão. Estima-se que haja de 2,8 milhões e 3,1 milhões de casos, entre os quais estão o uso de mão de obra forçada de homens, mulheres e crianças, servidão doméstica e exploração sexual. (Agência Brasil, 2013, s/p)

Muitas indústrias que utilizam o trabalho escravo começaram a produzir em larga escala o mascote da copa de 2014, o bonequinho denominado Fuleco. Muitas empresas usaram a mão de obra escrava para produzir bonecos de pelúcia para a copa e obrigam as pessoas a trabalharem por até 12 horas costurando os bonecos, recebendo menos de 3 dólares por boneco. Muitas destas empresas foram denunciadas em 2010 por más condições de trabalho, mas só algumas foram inspecionadas e esse ano está acontecendo a mesma coisa. (2012, s/p)

2.2.3 Brasil

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão oficialmente, mas na prática, isto ainda não acabou, pois cerca de 200 mil pessoas ainda estão vivendo em condições análogas à dos escravos. (Brasil escola, 2014, s/p)

As pessoas que utilizam o trabalho escravo geralmente preferem levar as seus “trabalhadores” para lugares mais isolados, longe de áreas urbanas populosas onde sua fuga seria mais difícil. As regiões do país para onde as pessoas são geralmente levadas são: norte, nordeste e centro oeste. Nestas regiões a fiscalização é de difícil acesso, por conta das matas e locais de difícil acesso. (Brasil escola, 2014, s/p)

Um estudo feito pela Organização não Governamental Walk Free Foundation mostrou que o Brasil está em 94º lugar entre os países do mundo em que tem mais trabalho escravo. Entretanto esta não é uma posição de orgulho, pois ser livre e trabalhar em condições dignas são um direito de todo cidadão. (Brasil escola, 2014, s/p)

2.3 Trabalho escravo na atualidade

Hoje em dia não existe o trabalho escravo propriamente dito, pois o que julgamos ser trabalho escravo era o que acontecia há 200 anos, com senzalas, maus tratos, punições físicas, abusos sexuais, coerção e privação do direito de ir e vir. (Brasil escola, 2014, s/p)

Hoje ocorre uma forma de trabalho análogo ao escravo, pois as pessoas recebem uma quantia de dinheiro muito baixa por seu trabalho, entretanto trabalham até 14 horas por dia em péssimas condições. Os traficantes conseguem as pessoas as raptando, comprando-as ou convencendo-as quando estão em a situação difícil, com promessa de salário alto.

Muitas vezes o trabalhador se envolve neste esquema de tráfico humano e trabalho escravo por causa de dívidas, e tem seus documentos apreendidos, sendo levado a um local longe de sua casa, o que dificulta o seu retorno sendo sempre vigiado por seguranças.

2.3.1 Empresas modernas e o trabalho escravo

Muitas empresas de nível mundial usam o trabalho escravo de forma oculta, principalmente nas indústrias agrícolas e têxteis, em empresas de marcas de roupas famosas. (IG, 2012, s/p)

Essas empresas oferecem um lar muito precário a seus funcionários. Recentemente foi achada em São Paulo uma casa com menos de 90 m² e com 28 pessoas usando apenas um banheiro, com pouca alimentação, condições de higiene e saúde incompatíveis com o mínimo que um indivíduo necessita para ter dignidade. (Jader Pires, 2014, s/p)

Geralmente essas empresas escolhem imigrantes ou pessoas endividadas, para se aproveitar da fraca autoestima que a pessoa vai estar naquele momento, dando uma proposta boa de emprego, ou usando meios de agressão e roubo de documentos. (CNJ, s/d, s/p)



2.4 Você sabe quantos escravos trabalham para você ter o que você consome?

Há uma média de que para tudo que usamos de roupas, comidas e eletrodomésticos, é necessário o trabalho de 34 escravos para estes produtos chegarem até nossas casas. (Barbosa, 2011, s/p)

Precisa-se pensar bem antes de qual marca comprar, pois pode-se estar incentivando as empresas a continuar com o trabalho escravo oculto. Você já parou para pensar, por exemplo, em um tênis da Nike, quantas pessoas trabalharam para costurá-lo, ou ainda, em bolas oficiais, quantas pessoas na Ásia trabalham para ter menos de três reais pela bola. Precisa-se parar, pensar e pesquisar quais empresas foram denunciadas por trabalho escravo e rever as nossas marcas de confiança.

Entretanto, existem organizações que lutam para a conscientização da população mundial, para que o trabalho escravo seja banido de nossa sociedade. Dentre elas, cita-se a ONU (Organização das Nações Unidas) que tem vários projetos para acabar com esse grave problema mundial. (Rovai, 2013, s/p)

2.5 Iniciativas para coibir o trabalho escravo

Um indivíduo sozinho não tem o poder de parar com o trabalho escravo, tampouco de adivinhar quais são as empresas que utilizam o trabalho escravo, mas cada um pode ajudar com ações diferenciadas, como por exemplo, avisar aos amigos e familiares a não comprar de determinada marca ligada ao trabalho escravo. (CNJ, s/d, s/p)

Outra coisa que precisa ser feita para reduzir o trabalho escravo e o tráfico humano no mundo é começar a duvidar de propostas de emprego muito bem remuneradas em lugares distantes. (CNJ, s/d, s/p)

O Brasil é um dos melhores exemplos de combate ao trabalho escravo, pois fiscaliza recentemente as empresas que tenham denúncias de trabalho escravo ou que já utilizou trabalho escravo, além de ter ações não governamentais para coibir o trabalho escravo, como a campanha da fraternidade de 2014. (Rovai, 2013, s/p)

Conclusão

Este trabalho foi feito com o objeto de conscientizar as pessoas de como o tráfico humano e o trabalho escravo ainda existem em grande quantidade, e de como podemos ser coniventes à prática do trabalho escravo mesmo sem saber, de como somos uma espécie de cúmplices, pois com o dinheiro que essas empresas recebem elas usam para pagar seus escravos.

Como se pôde observar o trabalho escravo ocorreu desde as primeiras civilizações. Desde as idades mais antigas usavam o trabalho escravo pois acreditavam que o ato de trabalhar era coisa de pobre e era abundante o trabalho escravo, e de como hoje as empresas usam o trabalho escravo para produzir suas mercadorias escondidas.

O trabalho escravo ainda ocorre no Brasil e precisamos tomar cuidado pois de baixo de nossos pés alguém pode estar sendo raptado e é por causa disto que quando formos viajar para algum lugar por causa de emprego sempre informar nossos familiares e amigos de onde estamos, como estamos, e tomar cuidado para não ficarmos em outro país trabalhando de forma análoga a escrava.

Caso saibamos de algum lugar onde ocorre trabalho escravo devemos ligar para o numero 100 de denunciar.

Referências

ALVES, R. **Trabalho escravo no Brasil atual.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/trabalho-escravo-no-brasil-atual.htm>> Acesso em: 14/05/2014.

AYRES, M. **Como Zara e cinco grifes reagiram à acusação de trabalho escravo.** Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/o-que-a-zara-e-5-grifes-fazem-mesmo>>

-com-o-trabalho-escravo/> Acesso em: 14/05/2014.

CASE study on the government response to modern slavery. Disponível em: <<http://www.globalslaveryindex.org/country/india/>> Acesso em: 16/05/2014.

DIREITOS humanos. Tráfico de pessoas. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/cidadania-direito-de-todos/trafico-de-pessoas>> Acesso em: 15/05/2014.

FABRICA chinesa é responsável pela produção da mascote da copa. Disponível em: <<http://ads.tt/QP9T>> Acesso em: 15/05/2014.

FRANCISCO, L. **A escravidão contemporânea e os princípios do Direito do Trabalho.** Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5242> Acesso em: 15/05/2014.

GLOBAL slavery. Disponível em: <<http://www.globalslaveryindex.org/explore/>> Acesso em: 18/05/2014

GOVERNO lista empresas condenadas por trabalho escravo. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/2013-12-31/governo-lista-empresas-condenadas-por-trabalho-escravo.html>> Acesso em: 15/05/2014.

HADDAD, A. **Quantos escravos trabalham pra você?.** Disponível em: <<http://papodehomem.com.br/quantos-escravos-trabalham-pra-voce/>> Acesso em: 14/05/2014.

HOW many slavers work for you? Disponível em: <http://slaveryfootprint.org/#where_do_you_live> Acesso em: 18/05/2014.

ÍNDIA tem 14 milhões de escravos, muitos deles cristãos. Disponível em: <http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=29&did=126206> Acesso em: 16/05/2014.

LIAO, S. **Tráfico humano na China e Rússia resulta em sanções.** Disponível em: <http://www.epochtimes.com.br/trafico-humano-na-china-e-russia-resulta-em-sancoes/#.U4fFR_lDU_e> Acesso em: 14/05/2014.

LIBERTADAS 52 crianças que faziam trabalho escravo na Índia. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/asia/libertadas-52-criancas-que-faziam-trabalho-escravo-na-india,e94ab08b03cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCR D.html>> Acesso em: 16/05/2014.

NOVO projeto da OIT combate trabalho escravo no Brasil. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/novo-projeto-da-oit-combate-trabalho-escravo-no-brasil/>> Acesso em: 15/05/2014.

PIMENTA, F. Alternativas para a erradicação do trabalho escravo. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1651> Acesso em: 15/05/2014.

PIRES, J. **A escravidão moderna no Brasil e como ajudar a acabar com ela.** Disponível em: <<http://papodehomem.com.br/a-escravidao-moderna-no-brasil-e-como-ajudar-a-acabar-com-ela/>> Acesso em: 14/05/2014.

PLY, B; HASHIMUZE, M. **Roupas da Zara são fabricadas com mão de obra escrava.** Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2011/08/roupas-da-zara-sao-fabricadas-com-mao-de-obra-escrava/>> Acesso em: 14/05/2014.

PREVIDELLI, A. **Os países com os maiores números de escravos atualmente.** Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/os-paises-com-os-maiores-numeros-de-escravos-atualmente>> Acesso em: 15/05/2014.



ROVAI, R. **Quantos escravos trabalham para você?** Que tal fazer o cálculo?. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blogdorovai/2013/05/14/quantos-escravos-trabalham-para-voce-que-tal-fazer-o-calculo/>> Acesso em: 14/05/2014.

SARRES, C. **Situação análoga à escravidão atinge 29,8 milhões de pessoas no mundo.** Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-10-16/situacao-analoga-escravidao-atinge-298-milhoes-de-pessoas-no-mundo>> Acesso em: 16/05/2014.

SOBRE o índice de escravos de 2013. Disponível em: <<http://www.globalslaveryindex.org/about/#modernslavery>> Acesso em: 17/05/2014.

TRÁFICO de seres humanos é a escravidão dos tempos modernos, afirma relatora da ONU. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/trafico-de-seres-humanos-e-a-escravidao-dos-tempos-modernos-afirma-relatora-da-onu/>> Acesso em: 14/05/2014.

TRÁFICO de seres humanos se torna grande problema na China; crianças são vendidas por até R\$ 26.200. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/513952-trafico-de-seres-humanos-se-torna-grande-problema-na-china-criancas-sao-vendidas-por-ate-r-26200>> Acesso em: 14/05/2014

Tráfico humano

Barbara Freitas Medeiros Baptista, BAPTISTA BFM (Estudante)

Giovanna Caroliny Oliveira Nicolau, NICOLAU GCO (Estudante)

Giullia Gibaile Soares Benicio, BENÍCIO GGS (Estudante)

Mariana Tenório Alves de Lima, LIMA MTA. (Estudante)

Professor Marciel Colonetti, COLONETTI M. (orientador)

Resumo

INTRODUÇÃO: Este trabalho tem como intuito descrever a experiência da realização de uma pesquisa de campo e a elaboração de métodos para conscientização sobre o tema aqui abordado. Todo o artigo teve base em pesquisas e estudos previamente feitos sobre o tráfico humano e suas respectivas modalidades e consequências. **OBJETIVO:** Conscientizar e alertar, da melhor maneira, a população sobre o tráfico humano. **MÉTODOS:** Pesquisa bibliográfica compilada com pesquisa de campo, intencionando dados obtidos para criar campanhas e projetos para conscientizar crianças, jovens e adultos sobre o tema tratado, apresentando-lhes formas de precaução. **CONCLUSÃO:** Com base nos resultados das pesquisas, concluímos que o tráfico humano é um assunto polêmico conhecido por todas as diferentes classes sociais, mas ainda assim não devidamente aprofundado. O conhecimento de considerável parte da população em relação a esse tema ainda é relativamente escasso, facilitando a possibilidade de haver um maior número de vítimas do tráfico humano caso isso não mude. Porém, felizmente pudemos concluir que a sociedade como um todo, deseja sim obter um maior conhecimento sobre o assunto, facilitando assim o emprego dos cuidados e precauções que devem ser tomados no dia a dia da população, independente de sua faixa etária e gênero sexual.

Palavras-Chave: conscientizar, tráfico, pesquisa.

Resumo

O artigo aqui apresentado tem como foco o tráfico humano, o qual foi posteriormente trabalhado em pesquisa de campo para que pudéssemos obter dados suficientes e, assim, elaborar a melhor forma de conscientizar e alertar a população sobre o tema.

Lista de anexos

- Anexo A. Material para folder de conscientização..... xiii
Anexo B. Questionário para projeto escolar - Artigo..... xv

1. Introdução

Este trabalho tem como intuito descrever a experiência da realização de uma pesquisa de campo e a elaboração de métodos para conscientização sobre o tema aqui abordado. Todo o artigo teve base em pesquisas e estudos previamente feitos sobre o tráfico humano e suas respectivas modalidades e consequências.



1.1. Problemática

Os cuidados tomados pela sociedade são o suficiente para a proteção contra a própria raça humana?

1.2. Objetivo

Conscientizar e alertar, da melhor maneira, a população sobre o tráfico humano.

2. Desenvolvimento

No pré-projeto, procuramos identificar e caracterizar certas modalidades do tema apresentado no trabalho, nos informando e assim criando formas para fazer com que a sociedade reflita sobre o assunto, repense sua opinião e tome novas atitudes em relação a sua segurança.

Aprofundamos os recursos de um artigo, e intensificamos o projeto por meio da realização de pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, utilizando os dados obtidos para criar campanhas e projetos e, assim, conscientizar crianças, jovens e adultos sobre o tema tratado, apresentando-lhes formas de precaução.

A pesquisa de campo concretizou-se por meio de um questionário preenchido por 85 pessoas da cidade de Curitiba entre as quais estavam professores, empresários e mini-empresários, faxineiros, vendedores, gerentes administrativos, universitários e aposentados entrevistados em diferentes regiões da cidade, nos proporcionando dados sobre o nível de conhecimento da população, considerando as diferentes classes sociais, sobre o tema da Campanha da Fraternidade deste ano. Baseando-nos nas porcentagens obtidas, criamos a base do material necessário para um folder de conscientização especificamente para a população adulta, apresentando-lhes formas de prevenir seus filhos de serem vítimas de sequestro, abuso sexual, etc.

Nossa pesquisa de campo consistiu, primeiramente, em focar as pessoas que possuíam filhos, as quais acabam resultando em quarenta por cento dos entrevistados (trinta e quatro pessoas). Dessas pessoas, todas elas já ouviram falar no tráfico humano e acreditam que tal episódio incide no Brasil, porém uma pequena parte não crê que este acontecimento é uma realidade enfrentada na cidade onde vivem e que pessoas de todas as idades estão entre as vítimas. Boa parte dos entrevistados alega conhecer casos não delatados de abuso sexual e/ou tráfico humano, deixando claro que o estímulo à denúncia no Brasil não é suficientemente trabalhado. Menos da metade dessas pessoas geralmente deixa seus filhos sozinhos em lugares públicos, e em torno de noventa por cento delas deseja obter mais informações sobre o tráfico humano.

Em geral, as estatísticas obtidas dos entrevistados sem filhos (sessenta por cento – 51 pessoas) nos proporcionam as mesmas conclusões em relação a todos os itens da pesquisa, com exceção do fato de que a maioria acredita que o tráfico humano tem crianças e adolescentes como as principais vítimas, e não indivíduos de todas as idades.

3. Conclusão

Com base nos resultados das pesquisas, concluímos que o tráfico humano é um assunto polêmico conhecido por todas as diferentes classes sociais, mas ainda assim não devidamente aprofundado. O conhecimento de considerável parte da população em relação a esse tema ainda é relativamente escasso, facilitando a possibilidade de haver um maior número de vítimas do tráfico humano caso isso não mude. Porém, felizmente pudemos concluir que a sociedade como um todo, deseja sim obter um maior conhecimento sobre o assunto, facilitando assim o emprego dos cuidados e precauções que devem ser tomados no dia a dia da população, independente de sua faixa etária e gênero sexual.

Referências

Tráfico Humano. 2014. Pré – projeto. Colégio Marista Paranaense. Curitiba

Pesquisa de Campo – Tráfico Humano. 2014

MONTEIRO, L. Pedofilia e abuso sexual. Proteja seus filhos. Observatório da Infância. Disponível em:

http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=333.



ANEXO A – Material para folder de conscientização

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” – Artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Dicas para os pais

- Quando for levar seu filho à escola, o entregue somente ao monitor da escola na entrada. Caso utilize de serviço de transporte, informe-se muito bem sobre o condutor, pegando informações com outros pais e professores da escola.
- Portas e travas de carros sempre fechados.
- Toda criança deve saber seu endereço, telefone, nome dos pais, ou responsáveis, ou de quem vai buscá-la na escola.
- Sempre oriente seu filho a andar em grupo em qualquer trajeto e/ou longas caminhadas. Nunca andar sozinho em locais isolados próximos à escola.
- Oriente as crianças para que não aceitem convites de estranhos para entrarem em carros, ir à praia, entrar em casas, terrenos ou garagens, mesmo que ofereçam algo de seu interesse. Esse é um recurso muito usado por pedófilos, maníacos, sequestradores e tarados. Oriente-os a gritarem muito por socorro e chamarem a polícia.
- Selecione as companhias de seus filhos e os ambientes que eles frequentam (festas, clubes, casas de colegas).
- Explique que o corpo da criança é só dela e que ninguém tem o direi-

to de mexer nele.

- Antes que a criança entre no mundo digital, converse com ela sobre os perigos. Ensine-a sobre o que é seguro ou não compartilhar e reforce que ela não deve conversar ou marcar encontros com estranhos.
- Ensine-as a não enviar nenhum dado pessoal por SMS, e-mail ou chat sem ter certeza de quem é o destinatário.
- Desconfie do conteúdo da internet que seu filho frequenta caso ele diminua a tela do computador quando algum adulto se aproxima.
- Oriente a criança a não frequentar salas de bate-papo, e se precisar, use filtros de segurança no computador.
- Conheça os colegas de seus filhos e seus respectivos pais.
- Oriente a criança desde cedo sobre sua segurança pessoal e sobre as maiores situações de risco.
- Ensine, desde os primeiros anos de vida dos filhos, o que deve ser feito por eles caso sejam separados acidentalmente dos pais.
- Sempre ensine seus filhos a ficarem em alerta, desconfiando até mesmo de pessoas próximas a eles.

Crianças e jovens estão entre as principais vítimas do tráfico humano, por isso todo cuidado é pouco.

Basta um momento de descuido e o pior pode acontecer.

Proteja seu filho
*disque 100

ANEXO B – Questionário para projeto escolar – Artigo

Questionário para projeto escolar - Artigo Científico
1ª série do Ensino Médio

1- Você já ouviu falar no tráfico humano?

- Sim
 Não

*Caso sua resposta seja “Não”, responda o restante do questionário a partir da 6ª pergunta

2- Você acredita que o tráfico humano ocorre no Brasil?

- Sim
 Não

*Caso sua resposta seja “Não”, responda o restante do questionário a partir da 4ª pergunta

3- Você acredita que o tráfico humano ocorra na sua cidade?

- Sim
 Não

4- Em sua opinião, as principais vítimas do tráfico humano são:

- Adultos
 Adolescentes
 Crianças
 Todos

5- Você já teve conhecimento de um ou mais casos onde houve possíveis vítimas do tráfico humano e não ocorreu a denúncia?

- Sim
 Não

6- Você já teve conhecimento de um ou mais casos onde houve possíveis vítimas do abuso sexual e não ocorreu a denúncia?

- Sim
 Não

7- Você tem filhos menores de 18 anos?

- Sim
 Não

*Caso sua resposta seja “Não”, responda o restante do questionário a partir da 9ª pergunta

8- Seu(s) filho(s) fica(m) fora do alcance dos pais em lugares públicos?

- Sim
 Não

9- Você já ouviu falar do tema da Campanha da Fraternidade promovida pela CNBB em 2014?

- Sim
 Não

10- Você gostaria de obter maiores conhecimentos em relação ao tráfico humano?

- Sim
 Não



Clinica ampliada na escola: por uma proposta psicológica para escola

Anadir Pessoa Cavalcante, CAVALCANTE AP.

Resumo

INTRODUÇÃO: Não é clichê, mas tudo mudou na sociedade menos a organização administrativo-pedagógica da escola. O aluno, diferente de outrora, um aluno que ia ou ficava na escola porque desejava, ou por obediência aos pais, hoje estar mesmo sem desejar e independente de suas condições físicas, sociais ou psicológicas. A diversidade que é a escola hoje demanda uma nova estruturação organizacional, uma melhor forma de atender e conviver com tanta pluralidade. **OBJETIVO:** Assim, o presente artigo tem o objetivo de apresentar uma experiência que está sendo realizada no Colégio de Nossa Senhora de Fatima de Natal, no setor de psicologia, mas atrelado ao projeto político pedagógico da escola que já contempla uma nova organização. **MÉTODO:** A referida proposta intitula-se CAEB, Clínica Ampliada na Educação Básica e sustenta-se na tese da clínica como qualquer lugar onde acontece uma boa ouvidoria e no acolhimento. Assim a CAEB consiste num setor com múltiplas atividades, com vistas a trabalhar toda comunidade escolar, no sentido de provocá-la para o reconhecimento de si e da importância de se desenvolver um espírito de alteridade. Os instrumentos de trabalho são: investigação a partir da demanda espontânea (alunos, pais e funcionários); Juventude online; investigação a partir dos laudos (alunos e funcionários); investigação a partir da RI – Rota de identificação, visita domiciliar, sala de atendimento educacional especializado, conselho de psicologia e o cinema vão a CAEB. **RESULTADOS:** Dos instrumentos criados já foram experimentados: investigação a partir da demanda espontânea; investigação a partir dos laudos; investigação a partir da RI – Rota de identificação, visita domiciliar. **CONCLUSÃO:** Os instrumentos estão sendo aplicados em algumas amostras, visando os resultados e a possibilidade de tornar-se uma proposta para outras escolas.

Palavras-chaves: Clínica ampliada, escola, investigação.

Clínica Ampliada na escola: por uma proposta psicológica para escola

Nada deixa mais singular a escola que sua capacidade de reunir por pelo menos 200 dias letivos, uma pluralidade de sujeitos, muitas culturas e morais cada vez mais aceleradas. A reunião de pluralidades talvez seja a grande responsável pelos primeiros gritos de socorro da escola por uma diversidade de profissões que há nela.

Antes, um mestre e um aprendiz era o ideal em sala de aula, tudo acontecia no ambiente escolar em torno da lógica mestre e aluno. Hoje não, hoje o aprendiz é reconhecidamente um ser único, plural interagindo com outros tantos sujeitos, quebrando crenças, reconstruindo outras, sofrendo e sendo feliz numa velocidade, muitas vezes do toque dos dedos sobre uma sensível tecla mostradora de um mundo veloz e instigante que parece ser geograficamente próximo.

Os outros, funcionários e pais, antes apenas um grupo responsável por levar as crianças à escola, ou pela manutenção da lógica da aprendizagem. Hoje não são mais os mesmos, hoje é um grupo reconhecidamente carregado de cultura, com voz, informações, alegrias, e dores as mais diversas possíveis.

Anadir Pessoa Cavalcante, CAVALCANTE AP.
Colégio de Nossa Senhora de Fátima; Psicóloga, Mestre em práticas educativas e Pedagogia. anadirpessoa@hotmail.com



A velocidade com que as informações chegam com o advento das altas tecnologias, as formas como são transmitidas e a facilidade como são acomodadas pelos sujeitos, tem ao mesmo tempo em que promovido estados de euforia e também sentimentos de profunda tristeza. Chamamos informações aqui não somente aquelas veiculadas pelas redes sociais em nível geral, mas aquelas bem particulares, bem de cada sujeito, que chegam até ele e os tira de um estado psíquico colocando-o em outro.

A escola hoje não consegue mais sobreviver como uma instituição de formação específica, ou seja, de educação básica ela é um espaço de cuidados permanentes de “todos”, pois “todos” estão lá e “todos” carregados de “todas” as informações possíveis. As disciplinas, outrora dependentes apenas de uma aula expositiva para o sucesso da aprendizagem, hoje demandam um número cada vez maior de metodologias, para um número cada vez maior de comportamentos incompatíveis com as práticas pedagógicas de outrora. Com estas novas demandas a escola precisa se reorganizar, pois caminhar apenas com professores e funcionários tem se tornado impossível, ela demonstra todo dia que precisa de mais, de mais serviços de mais profissionais, sobretudo de profissionais que estejam diretamente ligados com os pensamentos e sentimentos dos sujeitos que constituem a maravilhosa e enigmática COMUNIDADE ESCOLAR.

Assim, discutir a importância do psicólogo e a implantação da Clínica Ampliada no ambiente escolar é necessário, porque a escola cotidianamente vem provando que sua estrutura organizacional anacrônica não dá conta da pluralidade que ocorre em seu âmbito. Antes, porém faz-se necessário uma breve incursão sobre a compreensão do conceito de clínica.

A expressão clínica remete-nos de imediato a clínica médica e psicológica. Esta segunda, a clínica psicológica é a grande herdeira do modelobiomédico, cuja prática caracteriza-se por um profissional da medicina observando um dado fenômeno, entendendo as nuances evidentes para em seguida fazer suas intervenções remediadora e curativa, características estas de uma prática eminentemente higienista e distante das questões sociais.

A Clínica com o olhar metafenomenal surgiu com Freud, com a psicanálise e com o advento de Segunda Guerra Mundial. Antes, o fenômeno doença-patologia evidente no paciente era a grande “vedete”, o grande atrativo do olhar dos profissionais da saúde.

Com Freud o olhar sobre o sujeito sofreu uma ampliação e a prática sofreu algumas vinculações, sobretudo com a escuta, ou seja, a escuta do sujeito e suas demandas metafenomenais. A dor, outrora atrelada única e exclusivamente ao corpo é revisitada através da escuta e a voz passa a ser um agente revelador de uma subjetividade carregada de poder de adoecimento

Contudo é bom aclarar que as discussões sobre as demandas metafenomenais nasceram no seio da sociedade moderna, marcada pelo surgimento do individualismo que levava a bancarrota o ideário de homem das sociedades hierárquicas que se viam como um ser integrante de uma totalidade. O sujeito moderno deixou de ver-se parte e passou a ver-se como uma célula singular com direitos e deveres, tomando para si a responsabilidade de construir por si só seus sentidos e arcando com os prejuízos que suas ações viessem desencadear.

Nesse contexto, a clínica psicológica individual, voltada para a escuta dos metafenômenos foi se desenvolvendo e alcançando o status de fundamental, a ponto de mais tarde demandar uma ampliação de seus serviços, saindo dos consultórios e indo a busca do adoecimento psíquico in loco, em qualquer lugar onde estava estabelecida a dor.

E assim o paradigma moderno do individualismo foi cedendo lugar a um novo paradigma-contemporâneo, onde a linguagem é a grande protagonista, aquela que pressupõe o encontro intersubjetivo, comunicacional. Todo ele mergulhado em um universo de interações carregadas de símbolos. Este novo paradigma tem ampliado a área de atuação do psicólogo, tornando-o presença em sistemas de saúde pública, asilos, sistema jurídico, creches entre outros setores da sociedade.

É bem verdade que na escola o psicólogo se faz presente há algum tempo, mas também é verdade que diante da atual conjuntura é preciso uma revisão nos saberes e fazeres desse profissional, haja vista atuar num espaço comunicacional por excelência.

A escola com sua sistemática de trabalho, a forma como se organiza com a rotina de encontros e com a convivência com as mais diversas dores e problemas psíquicos precisa de uma proposta de Clínica Ampliada, pois só o profissional psicólogo desenvolvendo algumas funções no âmbito da escola não basta.

O fazer de um psicólogo é técnico, mas também político, daí a necessidade de um trabalho cada vez mais acolhedor, ouvidor, provocativo, investigativo, capaz de fomentar, por meio da ouvidoria e da formação permanente o desenvolvimento de uma visão ampliada de si, da sociedade e, por conseguinte de uma atitude promotora de mudanças.

O psicólogo que atua na escola precisa não somente ouvir os alunos, mas a comunidade que circula pelos corredores e que ocupa os mais diversos setores. A sua atuação é de ouvidoria, mas também provocativa e construtora de um plano de produção do coletivo. Plano este que sirva de compreensão da alteridade necessária ao desenvolvimento humano.

A experiência da Clínica Ampliada na escola é técnica, mas também política, pois com suas ferramentas provoca os sujeitos da comunidade a pensar que, o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não são necessariamente naturais, mas resultados de pensamentos e sentimentos que nos dominam. A Clínica Ampliada crer-se que ajudará cada membro da comunidade escolar a se surpreender com aquilo que diz respeito a si, a se olhar e a se perceber em sua idiosincrasia.

Clínica Ampliada na Educação Básica (CAEB): uma experiência que se delineia no Colégio de Nossa Senhora de Fátima em Natal /RN.

A escola inegavelmente é uma instituição formadora, formadora não só de alunos, mas de toda a comunidade. Entende-se aqui como comunidade escolar os professores, gestores, funcionários, alunos e seus responsáveis. Esta comunidade com seu plano de educação sistemático pedagógico e administrativo, demanda a todo o momento resoluções, as quais demandam orientações, experiências, saberes e fazeres às vezes estudados na formação inicial, ou presentes nos livros didáticos ou na própria história de vida. Mas que muitas vezes estão dissonantes subjetivamente das demandas dos compartimentos.

A comunidade escolar apresenta-se com demandas subjetivas cada vez mais intrigantes, o que dificulta ainda mais o trabalho na instituição de ensino. Neste contexto, a escola clama por um profissional mais pontual-focal, cujas ferramentas agreguem mais possibilidades, estratégias e mais resultados. Nesta perspectiva o psicólogo escolar é o profissional que melhor atende a essa demanda de modo que, quando uma escola dispõe de um psicólogo, coloca a sua disposição as seguintes situações:

- Alunos com laudos expedidos por psicólogos, psiquiatras, neurologistas entre outros;
- Professores com seus relatos de incômodos com alunos que apresentam “comportamentos estranhos”;
- Pais com suas demandas e relatos sobre seus filhos;
- Alunos no convívio de sala de aula, intervalo ou aula de campo que apresenta-se indisciplinado;
- Alunos no atendimento individualizado;
- Clamor da equipe de técnicas “curativas e ou pedagógicas para a resolução do problema do aluno”.

Contudo há de se admitir que é necessário mais que um psicólogo no ambiente escolar, é necessário uma proposta de intervenção acolhedora com ouvidoria, provocação, investigação, encaminhamento e formação. Para tanto se demanda da escola e do psicólogo, o despir-se de uma visão multidisciplinar e um investimento numa proposta acolhedora da diversidade de saberes. Uma disponibilidade para admitir que o conhecimento ocorre de forma integrada e que a departamentalização é feita pelo próprio homem. Assim, o psicólogo escolar carece de uma



proposta promotora da integração que o faça aproveitar, juntamente à equipe de pedagogo e psicopedagogos toda a riqueza de conhecimento que pode ser fornecida neste universo plural e interpessoal chamado, escola.

É bem sabido que, de todos os locais por onde o aluno passava busca por sua recuperação nenhum tem a possibilidade de obter tanta riqueza de detalhes como na escola. Isso precisa ser considerado pelo psicólogo escolar e sua proposta. Neste ambiente o psicólogo deve ser acolhedor, ouvidor, provocador, investigativo e formador.

Sendo o psicólogo o profissional da escola que conhece os transtornos da infância e da adolescência, cabe a ele trabalhar a equipe pedagógica a compreensão destes transtornos, para que esta possa construir estratégias de como trabalhar pedagogicamente-psicologicamente – interpessoalmente aluno. Garantindo-lhe assim o maior desenvolvimento possível das atitudes de acolher, ouvir e formar-se. É importante esclarecer que o aluno é apenas um sujeito da comunidade escolar, os outros também a constituem e não podem de forma alguma serem relevados

A escola organizacionalmente anacrônica encontra-se assustada com o volume de laudos que chegam e que crescem assustadoramente a cada ano. Com os diagnósticos dos professores sobre dados alunos, bem como com as queixas de adoecimento da comunidade escolar que cresce vertiginosamente.

Outrossim, preocupada também com a visibilidade de alguns comportamentos expressos nas relações interpessoais desenvolvidas nos ambientes como refeitório, ginásio de esportes entre outros. Assim se faz urgente na escola um trabalho psicológico na perspectiva da Clínica Ampliada.

Chama-se Clínica Ampliada no Colégio de Nossa Senhora de Fátima – CNSF, na cidade do Natal no estado do Rio Grande do Norte, o dispositivo-ferramenta-tecnologia-estratégia utilizada pelos profissionais que trabalham na perspectiva do bem-estar biopsicossocial com vistas a ajudar os cidadãos a combater ou transformar dificuldades da esfera biopsicossocial, gerando possibilidades de viver com certa comodidade.

É bom aclarar que O PROJETO CLÍNICA AMPLIADA NA ESCOLA BÁSICA – CAEB, significa mais do que desenvolver uma visita domiciliar, como vemos na assistência social, significa uma cultura de acolhimento, ouvidoria, investigação e formação permanente dos profissionais para o desenvolvimento da cultura, bem como a compreensão da importância do estabelecimento de conexões entre os profissionais e os usuários (alunos). E, por conseguinte os sujeitos que fazem a comunidade com suas próprias demandas e possibilidades. Assim, são objetivos da CAEB desenvolver a partir do acolhimento:

- Atividades de acompanhamento psicológico e pedagógico junto a estudantes com laudos;
- Atividades de investigação de estudantes com demandas especiais evidenciadas pela comunidade escolar fazendo encaminhamentos;
- Orientar aos pais e comunidade escolar sobre como lidar com determinados comportamentos, transtornos, síndromes, etc;
- Aconselhar àqueles que constituem a comunidade escolar;
- Orientar através de laboratórios de estudos, professor e ou grupos de professores e funcionários;
- Desenvolver com psicopedagogos, práticas psicopedagógicas paralelas com alunos com demandas especiais.
- Provocar reflexões no aluno que se afasta da escola, visando uma mudança de comportamento, bem como seu retorno a vida escolar.
- Orientar os alunos para uma boa convivência com o diferente, sobretudo com aqueles com necessidades educacionais especiais.

A CAEB utiliza as seguintes ferramentas de trabalho: investigação a partir da demanda espontânea (alunos, pais e funcionários); Juventude online; investigação a partir dos laudos (alunos e funcionários); investigação a partir da RI – Rota de identificação, visita domiciliar, sala de atendimento educacional especializado, conselho de psicologia e o cinema vai a CAEB.

investigação a partir da demanda espontânea

Os sujeitos (professores, funcionários, alunos e pais interessados procuram os serviços e a partir daí é feita a escuta, convoca-se as partes envolvidas, pode ser professores, parentes), estabelece-se a escuta, faz-se a rota, cruzam-se os dados. Se necessário, orienta-se para o acompanhamento clínico e no ambiente escolar desenvolve-se um processo de formação para o conhecimento. Elaborando assim estratégias interpessoais, educativas e pedagógicas. E todo esse processo de formação se dá articulado com o pedagogo- coordenador pedagógico-psicopedagogo

Investigação a partir dos laudos

Os laudos trazidos pelos pais, responsáveis ou professores são analisados, e a partir dos dados convoca-se os profissionais que trabalham com o aluno, estabelece-se a escuta, convoca-se os familiares para a escuta, ouve-se o aluno. Faz-se a rota pelos ambientes pelo qual o aluno circula e faz o cruzamento dos dados, construindo um banco de informações que poderão ajudar na compreensão do sujeito no ambiente clínico.

Investigação a partir da ri – rota de identificação

É realizada tanto para fazer estudo comparativo com os dados levantados na escuta, como para identificação de comportamentos considerados inadequados – estranhos à idade ou ao ambiente social no qual o sujeitos estão inseridos. A partir da rota convoca-se o aluno para escuta, as partes envolvidas se necessário, encaminha-se para acompanhamento psicoterapêutico e desenvolve-se a formação educativa e pedagógica da equipe.

Visita domiciliar

É realizada quando o aluno afasta-se da escola, seja por sugestão da equipe gestora, seja por decisão própria. A intenção é provocá-lo e fazê-lo refletir sobre a importância da sua vida para os seus compartimentos, bem como para negociar um retorno ao ambiente escolar.

Atendimento educacional especializado (aee)

Consiste no espaço pedagógico com fundamentos teóricos metodológicos de caráter pedagógicos, psicológicos e psicopedagógicos oferecendo atendimentos diferenciados e consonantes com as demandas de cada aluno. Consiste ainda, no tocante a prática, ao uso de estratégias que possibilitem o maior desenvolvimento possível do educando. Assim, a função da AEE é identificar e criar de forma organizada recursos pedagógicos e de acessibilidade que quebrem as barreiras que impossibilitam a participação e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Comunidade online

É uma ferramenta, com uma formatação diferente das demais, do tipo grupo terapêutico cujo público alvo é a comunidade escolar (servidores, equipe de coordenação, docentes e discentes), esta ferramenta é fruto das investigações implementadas durante todo o ano no ambiente escolar e tem a seguinte formatação:

Quantitativo de participantes: no máximo cinco, considerando especificidades como: idade, situações de conflitos e setor de atividade.



Formas da demanda: solicitada pela coordenação; solicitada pelo próprio aluno, equipe administrativo, pedagógico e familiar.

Local de realização: local reservado, privado, disponibilizado com um espaço de acolhimento familiar.

CONSELHO DE PSICOLOGIA: Acontece trimestralmente com o grupo docente, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento dos alunos, considerando as orientações da AEE e psicólogo que desenvolve o trabalho de acompanhamento dos casos, bem como levantar dificuldades apresentadas pela comunidade escolar, em especial o professor.

O CINEMA VAI A CAEB: é uma experiência com curtas metragens contendo temática de inclusão, realizada com os alunos a fim de fomentar uma reflexão sobre as diferenças bem como desenvolver atitudes mais inclusivas.

O processo de formação da comunidade escolar se dá, em especial no LABORATÓRIO DE ESTUDOS. Este acontece em parceria com a coordenação pedagógica, setor que dialoga diretamente com a comunidade escolar, identificando suas demandas e encaminhando para a CAEB. Desta forma, em comunhão com o Projeto de Formação Continuada da coordenação pedagógica, a CAEB desenvolve laboratórios de estudos com os profissionais que lidam com os educandos que apresentam demandas especiais, comprovadas por laudos ou por comportamentos em processo de investigação.

O laboratório de estudo disponibiliza um caderno de teoria e prática (CTP) com conteúdos referentes aos transtornos, comportamentos considerados especiais pela equipe escolar e/ou profissionais extra escola, são conteúdos de natureza conceitual, procedimental (práticas pedagógicas específicas), bem como, atitudinal já que a pilastra básica da escola é a atitude acolhedora.

As estratégias utilizadas pela CAEB são resultados das reflexões e estudos feitos na parceria entre o setor de psicologia e pedagogia da escola com vistas ao desenvolvimento sempre de uma postura cada vez mais acolhedora e humanizadora.

Considerações finais

A todo o momento estamos criando e desenvolvendo cultura, ao criar a cultura humana, os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens, criamos nossa humanidade. O homem, à medida que vai sentindo suas necessidades, vai desenvolvendo suas habilidades, capacidades, aptidões, fazendo sua sobrevivência e garantindo as gerações precedentes ferramentas que poderão ser reconstruídas quando não conseguirem atender mais as exigências das novas demandas.

Na escola criou-se uma cultura organizacional que parece dogmática, pois vem se perpetuando no modelo direção (ou gestor), coordenação pedagógica (ou supervisão), orientação educacional, coordenador de disciplina (ou inspetor), mas que não dá mais conta de uma sociedade em que o modelo dominante é não ter modelo. Na escola tudo foi reconstruído, o aluno agora é educando, ou seja, a educação de casa está em crise, não garante mais a boa convivência social. O mestre agora é professor formado para o fim de ensinar, os pais agora são chamados de responsáveis, pois as crianças estão sendo criadas por famílias extensivas, ou nada nucleares como, por exemplo, um casal homossexual. Os funcionários são educadores, o quadro negro agora é tela interativa e o amontoado de problemas é... É uma ameaça ao processo de humanização ou pessimistamente o prenúncio de uma desumanização.

A proposta da Clínica Ampliada na Educação Básica (CAEB), aqui discutida é uma proposta que está se delineando e que se experimenta no Colégio de Nossa Senhora de Fátima muitas observações, reflexões e estudos sobre a organização da escola e mudanças que estão acontecendo fora dela, mas por ser a escola o espaço por onde todos devem passar, é a que mais sofre com o sentimento de incapacidade.

A CAEB surgiu a partir de muitas ouvidorias do setor de psicologia que se ateve nos últimos três anos a ouvir as angústias da comunidade escolar, observar as dores psíquicas expressas em atitudes, gestos e adoecimento.

Assim, deseja-se que aqueles que fazem a comunidade escolar atentem, a partir das reflexões e proposta aqui discorrida, ainda que de forma preliminar, para a necessidade de se estabelecer uma discussão sobre o anacronismo da estrutura administrativa pedagógica da escola e a real necessidade de inserção de uma proposta psicológica dentro do projeto político pedagógico (PPP) das instituições de ensino.

Referências

BENEVIDES DE BARROS, R. D.; PASSOS, E. **Clínica, política e as modulações do capitalismo.** Lugar Comum, Rio de Janeiro, n. 19-20, pp. 159-71, 2004.

BEZERRA JÚNIOR, B. **Subjetividade Moderna e o Campo da Psicanálise.** Freud – 50 Anos depois. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1989, pp. 219-239.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem É o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

DORON, R.; PAROT, F. (orgs.) **Psicologia Clínica. Dicionário de Psicologia.** Vol. I. São Paulo: Ática, 1998, pp. 144-145.

DUMONT, L. **Ensaio sobre o Individualismo, uma Perspectiva Antropológica Moderna.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DUTRA, E. **Considerações sobre as significações da Psicologia clínica na contemporaneidade.** Estudos em Psicologia, v. 9, n. 2, pp. 381-387, 2004.

FERREIRA NETO, J. L. **Qual é o social da clínica? Uma problematização.** Pulsional: Revista de Psicanálise, v. 167, n. 1, pp. 57-65, 2003.

.FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as Psicologia: da Epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos.** São Paulo/Petrópolis: EDUC/Vozes, 1996.

FOUCAULT, M. **Aula de 17 de março de 1976. In: _____ Em Defesa da Sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp. 285-319.

FREUD, S. **Sobre a Psicoterapia. (1905 [1904]). In: Freud, S. Um caso de histeria.** Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pp. 239-251.

GUERRA, A. M. C. **O Social na Clínica e a Clínica do Social: Sutilezas de uma Prática.** In: Gonçalves, B. D.; Guerra, A. M. C. & Moreira, J. de O. (orgs.).

Clínica e Inclusão Social: Novos Arranjos Subjetivos e Novas Formas de Intervenção. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002, pp. 29-48.

GONDAR, J. **A clínica como prática política.** Disponível em: <['http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5c_Gondar_147161003_port.pdf#search='palavra%20clinica'](http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5c_Gondar_147161003_port.pdf#search='palavra%20clinica)>. Acesso em abr. de 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LÉVINAS, E. **A Consciência Não-intencional. In: _____.** Entre Nós: Ensaio sobre a Alterida-



de. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 165, 177.

REZENDE, J. M. **Caminhos da Medicina: trajetória histórica da clínica médica e suas perspectivas**. Palestra na Jornada de Clínica Médica para estudantes de Medicina realizada em Goiânia em 19/08/1998. Disponível em: <<http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende>>. Acesso em abril de 2006.

MOREIRA, J. de O. **Material didático aula 1: Psicologia: uma ciência do século XXI**. Betim: PUC Minas, 2004. (Mimeografado).

ROMAGNOLI, R. C. **Algumas reflexões acerca da clínica social**. Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói, v. 18, n. 2, jul./dez. 2006 (no prelo).

WHO. **Relatório final da pesquisa junto aos associados do Conselho Federal de Psicologia**. Brasília: CFP, 2001. (Mimeografado).

A responsabilidade social no projeto educativo claretiano: Por uma educação humanizante e humanizadora

Alexsandro Junior de Santana, SANTANA AJ*
Rosana Maria Bretas, BRETAS RM**

Resumo

A educação para os valores é um elemento basilar na formação ético-moral do ser humano. Sendo iniciada na família e tendo continuidade na academia, tal formação visa uma convivência fraterna, pacífica e justa na sociedade. Pode-se dizer, em outras palavras, educação para viver junto. É importante salientar que cada cultura tem sua própria escala de valores, ou seja, o que é bom para um pode não ser bom para o outro. Conviver torna-se, neste ponto de vista, um desafio constante. Superar as diferenças e procurar equilibrar as relações nos seus diversos aspectos é uma meta a ser alcançada no cotidiano. O objetivo deste estudo é apresentar o Projeto Educativo Claretiano (PEC) como formador no desenvolvimento da responsabilidade social no ambiente acadêmico. O presente projeto de pesquisa inicia conceituando o termo responsabilidade social dentro dos estudos axiológicos e seus impactos na sociedade atual; em seguida apresenta o PEC, com seus sete princípios, como um elemento constituinte na formação dos indivíduos. Por fim, apresenta práticas solidárias no ambiente acadêmico que refletem o despertar para a responsabilidade social. Verificou-se que a formação a partir dos valores contribui de maneira significativa para a vida em sociedade, sobretudo fazendo com que os indivíduos se percebam como parte integrante de um todo, ou seja, da sociedade. Alunos, professores e colaboradores, envolvidos neste projeto, sentiram-se sensibilizados com a condição humana, que é limitada e por vezes desvalorizada. O PEC, baseado numa antropologia Cristã, serve de apoio para a formação dos indivíduos, colaborando para o seu crescimento profissional e espiritual.

Palavras-chave: responsabilidade social, educação para os valores, Projeto Educativo.

*Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Claretiano Faculdade - São Paulo. Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação. rosana.mabre@uol.com.br

**Coordenador de Pastoral do Colégio Claretiano São Paulo. Bacharel em Teologia, Licenciado em Filosofia, Mestre em educação. alexjrstn@hotmail.com



Responsabilidade social: tecendo relações

Responsabilidade social é, segundo Barbieri e Cajazeira (2009), um termo novo, criado em função da percepção e cada vez mais crescente entre os povos, de que o humano não se traduz na solidão da individualidade. Só tem sentido no corpo da sociedade. Por isso, o vocábulo responsabilidade, que significa qualidade do ser responsável, isto é, que responde pelos seus atos ou pelos de outros indivíduos ou, simplesmente, cumpre seus deveres e obrigações, é atrelado ao termo **social**, atribuindo-lhe uma nova conotação que não basta ser responsável individualmente, é preciso que cada um seja responsável também pela sociedade, pelo coletivo. Desta forma, a **responsabilidade** social diz respeito ao cumprimento dos deveres e obrigações dos indivíduos para com a sociedade em geral.

Para Barbieri e Cajazeira (2009) a mudança de paradigmas neste início de século, com uma visão mais cooperativa e humanizada das relações pessoais em todos os campos da atuação humana, tem, sistematicamente, trazido à discussão o conceito de "Responsabilidade Social". Esta nova perspectiva da responsabilidade, não mais individual, mas coletiva, precisa ser veiculada por intermédio dos processos educativos de que o corpo social dispõe, para manter e preservar sua cultura.

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada importante fonte de princípios para orientar a formulação de políticas de responsabilidade social para qualquer entidade pública ou privada. Em 1966 a Assembleia Geral da ONU adotou dois importantes documentos relativos aos direitos humanos: o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Estes pactos especificam com mais detalhes os direitos constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e estabelecem mecanismos para a sua implementação.

Os dois pactos reconhecem em seus preâmbulos praticamente idênticos que, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ideal do ser humano livre, liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado a menos que se criem as condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, assim como de seus direitos civis e políticos.

Ambos consideram obrigação do Estado promover o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades do ser humano, consoante a Carta das Nações Unidas, e que o indivíduo, por ter deveres para com os seus semelhantes e para com a coletividade a que pertence, tem a obrigação de lutar pela promoção e observância dos direitos humanos reconhecidos nesses pactos. Embora os pactos não cite expressamente, depreende-se deles que tal obrigação também é extensiva a todas as organizações, sejam elas públicas ou privadas.

Assim, podemos afirmar que, se todos os agentes sociais compartilharem deste propósito, educando as gerações para o exercício da Responsabilidade Social, este processo, eminentemente educativo, jamais se esgotará e todos estaremos construindo um mundo melhor, sustentável, cooperativo, inclusivo, acalentado em nossos sonhos e utopias.

Para Bolan e Motta (2007) uma instituição educacional considerada socialmente responsável traz para a academia os problemas da sociedade e cria um ambiente que fomenta a formação de lideranças, que propõe soluções, intervenções, discussões e tecnologias que contribuem para que a própria sociedade possa superar esses problemas. Ela não se torna responsável pela sociedade, apenas apoia seu caminhar para uma maturidade responsável.

Acreditando que a educação não pode prescindir do trabalho de desenvolvimento de uma cultura para a responsabilidade social, faz-se necessário que toda proposta educacional alie responsabilidade social à cidadania, necessita ainda de clareza a respeito dos objetivos sócio-políticos que a norteiam, da visão de mundo e dos conceitos de educação, cidadania, homem, mundo, conhecimento, cultura, entre outros.

Responsabilidade social: uma tarefa complexa

A responsabilidade social requer solidariedade, compreensão e perdão. Tais valores, entretanto, representam um verdadeiro desafio na dinâmica da vida contemporânea, pois nem sempre se está disposto a vivenciá-los. Entre a teoria e a prática é provável que existam hiatos, quando lidamos com seres humanos, seres de extrema complexidade – *sapiens e demens* –, não como uma justificativa para os erros, mas para compreender que cada indivíduo está sujeito a erros e acertos durante toda a sua existência.

Dentro da comunidade, onde existem a convivência e o trabalho em equipe, é possível despertar e reforçar a sensibilidade para com o outro, o que pode contribuir para a superação dos desafios que se apresentam. Dois pensadores brasileiros refletem sobre a responsabilidade para com o outro: Leonardo Boff¹ e dom Hélder Câmara². Apesar de que cada um deles siga uma linha própria, acabam por convergir ideias, pois há, em suas abordagens, a valorização do ser humano.

No vídeo "Ética e ecologia: desafios do século XXI"³, Leonardo Boff (2008) indica quatro necessidades primárias para o convívio humano e a sua relação com o planeta:

- O CUIDADO: relação amorosa que envolve todo ser vivo e a realidade que o cerca. Atitude de acolhida e de repouso, que faz crescer e florescer, perdoando os danos passados e prevenindo danos futuros. A essência humana reside justamente no cuidado, que é uma condição prévia para que o ser possa aparecer e viver.
- O RESPEITO: atitude imprescindível na relação para consigo mesmo, com o outro e com os demais seres. Com ele é possível o diálogo e a compreensão entre os seres humanos.
- A RESPONSABILIDADE: Cada sujeito deveria sentir-se responsável por todos os habitantes do planeta, pois partilham da mesma casa, que é o planeta. Diante disto seria lógico pensar que se deva garantir o direito das futuras gerações no que toca à preservação dos recursos naturais.
- A SOLIDARIEDADE: o estar juntos pode garantir a sobrevivência e dar forças para não se render diante da crueldade do mundo, que é decorrência da falta de solidariedade e de compaixão. Ser solidário é oferecer uma palavra que consola, um ombro amigo e estar presente nos momentos de perigo e dificuldade.

Boff (2008) aponta para tomada de consciência e de ações que possam levar à preservação das espécies, à utilização responsável e consciente dos recursos naturais e à relação respeitosa entres os seres humanos.

Dom Hélder Câmara, por sua vez, indica a fragilidade e a dignidade de cada ser humano. Ele diz que é necessário diálogo e compreensão entre os povos, para que assim se possa encontrar algum caminho que possa promover a vida e a justiça. Em suas meditações feitas num programa semanal, exibido na Rádio Olinda, durante a década de 1980, dizia ele:

¹ Conhecido como um dos fundadores da Teologia da Libertação, movimento que questionava as realidades sociais sob a luz da fé, fez duras críticas ao poder da Igreja Católica em seu livro Igreja, carisma e poder, o que lhe rendeu silêncio obsequioso, sendo proibido de escrever e lecionar por vários anos. Ultimamente tem-se dedicado a temas ligados à ética e à natureza/ecologia.

² Dom Hélder Pessoa Câmara (1909-1999) foi um bispo católico brasileiro, fundador da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Conselho Episcopal Latino-Americano (Celem). Trabalhou intensamente em comunidades carentes nas periferias de Fortaleza, Rio de Janeiro e Recife. Durante o regime militar, proferiu diversas conferências pela Europa e Estados Unidos, denunciando os crimes de tortura e assassinato no Brasil. Foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz.

³ O trabalho é um instrumento de educação ambiental elaborado pelo governo do estado da Bahia, por meio do Instituto de Gestão das Águas e Clima (Ingá), autarquia da Secretaria do Meio Ambiente do Estado da Bahia (Sema). A proposta do DVD é provocar a reflexão sobre a escassez da água no mundo, os refugiados ambientais e o papel da sociedade e dos governos diante da crise ambiental global, que nada mais é do que uma crise de valores.



Há temas aos quais é preciso voltar sempre. Um deles é a dificuldade e a necessidade importantíssima de autêntico diálogo. Recordemos uma verdade verdadeiríssima: se discordas de mim, tu me enriqueces. Se és sincero e buscas a verdade e tentas encontrá-la como podes, ganharás tendo a honestidade e a modéstia de completar teu pensamento com o pensamento, mesmo de pessoas, que te pareçam muito menos inteligentes e cultas do que tu (CÂMARA, 2013).

O diálogo é o elo que aproxima os indivíduos e não necessita de pontos em comum para acontecer. Todavia, o diálogo requer respeito e atenção ao outro. O outro tem o direito de expressar suas ideias e emoções, mesmo se for algo indesejado. É no esforço de compreender o outro que é possível criar as relações de responsabilidade, justiça e paz.

Antônio Maria Claret: Uma vida pela solidariedade

Antônio Maria Claret, fundador dos Missionários Claretianos e patrono das instituições de ensino claretianas, é natural da cidade de Sallent, localizada na Catalunha, Espanha, nascido em 23 de dezembro de 1807. Na época a Europa passava por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. (CLARET, 2008)

Antônio, filho de uma família católica, foi instruído desde cedo na fé cristã. Desejava em tenra idade ser missionário para anunciar o evangelho em todos os lugares. Porém, seu pai tinha outros planos para ele. Era aplicado nos estudos e no ofício de tecelão, assim, aos 17 anos foi morar na cidade de Barcelona para uma especialização. Contudo, faltava-lhe algo. O sonho de menino havia retornado, queria ser sacerdote. Contrariando a vontade do pai, foi ordenado sacerdote no ano de 1835. Com o intuito de ser missionário foi morar em Roma para ter uma experiência com os Jesuítas, mas, por motivos de saúde, retorna a Sallent a serviço do bispo de Vic. (CLARET, 2008).

Ao longo de sua vida exerceu várias atividades. Foi pároco, diretor de escola, escritor da boa imprensa, fundador de congregações e movimentos religiosos. Foi arcebispo de Santiago de Cuba entre os anos de 1850 a 1857 e confessor da Rainha da Espanha. Participou do Concílio Vaticano I, em 1870. (CLARET, 2008). Claret faleceu na França no dia 24 de outubro de 1870 e foi canonizado no dia 7 de maio de 1950.

O Projeto educativo claretiano

Todo projeto é uma tentativa de traçar um caminho a ser percorrido e não perder de vista seus objetivos. Com os Claretianos não é diferente. Como uma instituição católica, tem por missão primeira anunciar a boa notícia deixada por Jesus Cristo, desse modo, o Projeto Educativo Claretiano vem ao encontro deste sonho, quicá desta utopia, construindo no dia a dia de trabalho com os seus alunos e colaboradores, uma cultura para a responsabilidade social.

A missão do Claretiano – Rede de Educação tem como princípio:

capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante uma formação integral. Esta missão se caracteriza pela investigação da verdade, pelo ensino e pela difusão da cultura, inspirada nos valores éticos e cristãos e no Carisma Claretiano que dão pleno significado à vida humana (PROJETO EDUCATIVO CLARETIANO, 2012, p. 17).

Tendo como pronto de partida o Projeto Educativo e a Missão Institucional, a Mantenedora deu início a uma reestruturação do Claretiano – Rede de Educação. Com a ajuda das várias frentes que compõem a rede de educação chegou-se a sete princípios que deverão estar sempre presentes na constituição de futuros planos e projetos, a saber: **singularidade, abertura, integralidade, transcendência, autonomia, criatividade e sustentabilidade.**

Tais princípios seguem uma concepção antropológica cristã e reconhece todos os seres humanos como sendo imagem e semelhança de Deus. Aqui, acredita-se que é necessário formar o ser humano para os valores e só assim, poder educá-lo para a espiritualidade.

Os Claretianos assumem uma visão humanista de mundo e toma como base a compreensão do que é o homem, suas necessidades, limites e sonhos, buscando aprofundar tal ideia em todas as suas ações. A instituição toma para si as características essenciais do ser pessoa e assume como Missão o compromisso com a vida, a ética, a investigação da verdade e o anúncio da Palavra, como assim o fez Santo Antônio Maria Claret.

Os sete princípios orientam todas as ações referentes à educação, à administração, à gestão da instituição, o contato com a comunidade e à forma de relação entre as pessoas. Esses princípios carregam em seu âmago uma base teológica, pois quer ir além do imante, para que assim possa responder aos anseios mais profundos e urgentes das pessoas e da congregação de origem Católica.

Os princípios estão articulados entre si, formando uma forte trama, que não pode ser vista de maneira isolada e fragmentada. Caso assim o fosse, se perderia a força educativa de sua missão. Vejamos, de maneira bem resumida o objetivo de cada princípio:

- I. SINGULARIDADE - Cada pessoa merece atenção, respeito e valorização na comunidade educativa. Palavras-chave: Amor, respeito, sensibilidade, dignidade, diversidade, flexibilidade, unicidade, individualidade, valorização, atenção, identidade. Inspiração Bíblica: “Com efeito, de tal modo Deus amou o mundo, que lhe deu seu Filho único” (Jo 3,16). Inspiração Claretiana: Amor ao próximo.
- II. ABERTURA: A comunidade educativa está aberta ao diálogo e deseja servir às pessoas, à sociedade e ao mundo. Palavras-chave: Contato, alteridade, compromisso, acolhida, confiança, diálogo, receptividade, cooperação, comunicação, solidariedade, serviço, resiliência. Inspiração Bíblica: “Eis aqui a serva do Senhor, faça-se em mim segundo a tua palavra” (Lc 1,38). “Fiz-me tudo para todos a fim de ganhar a todos” (I Cor 9, 22). Inspiração Claretiana: Claret aberto a compreender a vontade de Deus em sua vida.
- III. INTEGRALIDADE: A Comunidade Educativa é profética e facilitadora da construção responsável de si e da investigação da verdade. Palavras-chave: Personalização, pessoalidade, totalidade, complexidade, multidimensionalidade, formação integral, autenticidade, integridade, humanização, personalidade. Inspiração Bíblica: “Eu vim não para ser servido, mas para servir e dar a vida por resgate de muitos” (Mc 10,45). Inspiração Claretiana: A prudência frente a todas as coisas.
- IV. TRANSCENDÊNCIA: Queremos melhorar o que somos e fazemos. Palavras-chave: Autossuperação, perfeição, melhoria contínua, sentido, altruísmo, sinergia, transformação, excelência, valores, justiça, generosidade, qualidade, melhoria. Inspiração Bíblica: “O Reino dos céus é semelhante a um negociante que procura pérolas preciosas. Encontrando uma de grande valor, vai, vende tudo o que possui e a compra” (Mt 13, 45-46). Inspiração Claretiana: Claret propõe-se a fazer sempre o melhor.
- V. AUTONOMIA: Na Comunidade Educativa, cada um deve responder com empenho pelo bem de todos. Palavras-chave: Responsabilidade, liberdade, emancipação, atuação, protagonismo, profetismo, transparência, competência. Inspiração Bíblica: “Toda árvore boa dá bons frutos; (...) pelos frutos os conhecereis” (Mt 7, 17.20). Inspiração Claretiana: Definição de Missionário.



VI. CRIATIVIDADE: Queremos ser criativos e proativos no cumprimento de nossa Missão. Palavras-chave: Iniciativa, empreendedorismo, inovação, atividade, desenvolvimento, ousadia, sagacidade, renovação, efetividade. Inspiração Bíblica: “Eis que faço novas todas as coisas” (Ap 21, 5). Inspiração Claretiana: Difusão de livros e folhetos curtos para alcance popular.

VII. SUSTENTABILIDADE: Queremos que a instituição viva e faça viver; por isso, com passos firmes no presente olhamos para o futuro Palavras-chave: Eficácia, eficiência, cuidado, solidez, zelo, economia, ecologia, corresponsabilidade, coerência, perenidade, legalidade, consciência, planejamento. Inspiração Bíblica: “Aquele, pois, que ouve estas minhas palavras e as põe em prática é semelhante a um homem prudente, que edificou sua casa sobre a rocha. Caiu a chuva, vieram as enchentes, sopraram os ventos e investiram contra aquela casa; ela, porém, não caiu, porque estava edificada na rocha” (Mt 7, 24-25). Inspiração Claretiana: Claret cria a caixa econômica para auxiliar na manutenção dos bens materiais e espirituais de sua diocese.

Como se pode perceber, os princípios visam à valorização do ser humano e quer passar tais ideias para todos que entram em contato com o carisma Claretiano. Pode-se notar que é uma construção que leva em condição as múltiplas facetas humanas, compreendendo que é melhor orientar do que punir.

Responsabilidade social: Uma construção coletiva

O Claretiano – Faculdade e Colégio, ao adotar uma visão humanista e tomar como fundamento a compreensão do que é ser humano e suas necessidades, busca radicalizar tal concepção em todas as ações da organização. Assim, assume em seu Projeto Educativo o compromisso com a vida e a ética. O princípio de abertura, aqui entendido como a capacidade humana de colocar-se em contato com o mundo, com o outro, com o transcendente e consigo mesmo, percebendo potencialidades, valores e superando o egoísmo e o individualismo nos direciona para ações de responsabilidade social – uma postura que se caracteriza pelos compromissos e cooperações que a Instituição de Ensino deve assumir em favor da construção de uma nova consciência global.

Comprometida com a Responsabilidade Social, o Claretiano – Faculdade tem procurado fazer a sua parte. Dissemina, por intermédios dos projetos realizados em seus cursos de graduação, os princípios éticos da cidadania, o respeito à diversidade, a manutenção de valores morais, aliados a conteúdos e conhecimentos diversos que compõem o currículo escolar, até os programas que desenvolve junto ao público mais carente, como por exemplo as creches.

Tendo em vista que a responsabilidade social é também uma das atribuições do ensino superior, os alunos do Curso de Pedagogia do Claretiano – Faculdade, envolveram-se no ano de 2014 em projetos de ação social, que possibilitou a vivência destes princípios, propiciando uma aproximação da faculdade com o meio ambiente, criando assim novas experiências e aprendizado entre alunos e professores e com a comunidade local. As ações empreendidas envolveram alunos da graduação na modalidade presencial e também alunos do Colégio Claretiano – Unidade São Paulo.

O projeto de prática para ação social na comunidade, realizado por alunos do curso de pedagogia, contou com a supervisão de professores para a organização das atividades pedagógicas que foram desenvolvidas com os alunos e funcionários da Creche Claret, mantida pela Ação Educacional Claretiana - Educlar. Dentre as atividades pode-se destacar a Oficina de Artes e a Oficina de Contação de Histórias. Os alunos do curso de pedagogia tiveram a oportunidade de planejar, aplicar e avaliar as atividades desenvolvidas na creche; uma experiência prática que proporcionou a reflexão crítica sobre a realidade e os conhecimentos teóricos vistos em sala de aula.

Para o corpo docente, esta experiência reforçou a crença na potencialidade humana e no trabalho voluntário como possibilidade de colocar em prática uma educação problematizadora, que nas palavras de Paulo Freire está toda a essência da educação:

“A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres idênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (2006, p. 94).

Depoimentos de alunos envolvidos no projeto, aqui identificados por letras do alfabeto, ilustram os sentimentos pela participação na atividade realizada na comunidade:

“[...] uma experiência que nos fez refletir sobre o valor da nossa vida e o significado do nosso papel como educadores. Foi valioso poder levar as crianças, os conhecimentos obtidos em sala de aula” (aluna A).

“Percebe-se que as crianças são sensíveis e amorosas. Nós pudemos perceber que compartilhamos conhecimentos e que elas aprendem quando os professores são mais afetivos. Amamos e gostaríamos de voltar mais vezes para colocar em prática tudo aquilo que aprendemos, podendo contribuir com as crianças e a comunidade de um modo geral” (aluna B).

“Estar junto das pessoas, ouvir seus problemas e sonhos nos ajudam a entender, um pouco mais, a complexidade humana” (aluna C).

Os depoimentos nos ajudam a compreender a importância de se trabalhar em projetos e iniciativas que visam o bem comum e que almejam algo mais. Acreditamos que os alunos da educação básica e do ensino superior estão dando seus primeiros passos em direção a um trabalho de responsabilidade social. As atividades de solidariedade ainda se limitam e a um trabalho tímido de ação voluntária e assistencial, entretanto, é desejo de nossa instituição avançar neste projeto e desenvolver uma cultura para a responsabilidade social, por isso acreditamos que tais atividades despertam e plantam nos jovens o desejo de seguir adiante e ajudar um número maior de pessoas.

Considerações finais

A responsabilidade social é um valor que brota do reconhecimento mútuo, entre os indivíduos que vivem em comunidade. Ser responsável pela pessoa que está ao seu lado ou distante requer solidariedade, amor e justiça. É perceber que todos nós dividimos o mesmo destino cósmico e que o cuidado com a casa comum é tarefa de todos. Os Claretianos, conscientes de seu papel no mundo, querem apontar caminhos possíveis que possam ser trilhados por todos aqueles que entram em contato com a Congregação.

O compromisso com a responsabilidade social no ensino superior não é tarefa fácil, mas vem ocupando importante espaço no cenário atual. Uma instituição educacional considerada socialmente responsável traz para a academia os problemas da sociedade, o que permite preparar o futuro aluno para buscar e propor soluções, intervenções e discussões que contribuem para a própria sociedade, trabalho este que pode ser fecundo e tomar uma dimensão mais ampla e transformar-se em pesquisas voltadas para a resolutividade de problemas da comunidade. Ao futuro profissional da educação, a experiência com ações sociais possibilita vivenciar a responsabilidade social como uma prática acadêmica que interliga a Instituição Educacional por meio de suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da população.

A promoção do ensino socialmente responsável pretende contribuir para a formação de indivíduos melhor qualificados para a inclusão no mercado de trabalho e, também para a for-



mação de indivíduos críticos, moralmente capazes de tomada de decisões diante de questões éticas. Assim, a responsabilidade social, mais do que um conteúdo curricular, compreende um foco sobre o qual a Instituição desenvolve ações que estimulam o compromisso dos alunos com a vida e sua preservação, investindo na formação de indivíduos capazes de, se não solucionar esses problemas da sociedade, caminhar na busca de resolução.

Acreditando que o desenvolvimento desta cultura é uma possibilidade que se abre, o Claretiano – Faculdade e Colégio está avançando com seus alunos em direção a construção da responsabilidade social. Ainda há muito a ser construído, os caminhos ainda estão sendo desenhados no currículo de cada curso, seja na graduação ou na educação básica, entretanto as experiências realizadas comprovam os avanços já conquistados.

Referências

A BÍBLIA DE JERUSALÉM. 9. ed. São Paulo: Paulus, 2000.

ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U.; PUIG, J. **Educação e valores.** São Paulo: Summus, 2 ed., 2007.

BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade Social, Empresarial e Empresa Sustentável: da teoria à prática.** São Paulo: Saraiva, 2009.

BOFF, L. **Ética & Ecologia: desafios do século XXI.** Salvador: Ingá/Governo do Estado da Bahia, 2008. 1 DVD, 50 mim. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6YFTh2yE-Plk>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

BOLAN, Valmor; MOTTA, Márcia Vieira da. **Responsabilidade Social no Ensino Superior.** Disponível em: http://www.academia.edu/4094695/Responsabilidade_Social_no_Ensino_Superior. Acesso em: 30 maio 2015.

CÂMARA, H. Diálogo. In: _____. **As sementes do dom: meditações de dom Helder Câmara lidas no programa: Um olhar sobre a cidade, exibido na Rádio Olinda.** Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/sites/sementesdom/multimedia_audios.html>. Acesso em: 26 set. 2013.

CARTA DA NAÇÕES UNIDAS – ONU - BRASIL - Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 22 abril 2015.

CLARET, A. M. **Autobiografia. Tradução de Brás Lorenzetti e Oswair Chiozini.** São Paulo: Ave-Maria, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 3 ed., 2001.

MORIM, Edgar. **O método 6: Ética.** 4. ed. Porto Alegre: Salina, 2005.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS CIVÍS E POLÍTICOS, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1994/D0592.htm> Acesso em: 13 abril 2015.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm> Acesso em: 13 maio 2015.

PIVA, S.I.; MAZULA, R. (Orgs). **Missão e Projeto Educativo. Centro Universitário Claretiano.** Batatais: Claretiano, 2007.

PORTUGAL, H. H. A.; ALMEIDA, M. S. S. Cidadania, educação e responsabilidade social: falácias gastas em um discurso retórico? Disponível em: ScientiA IURIS. Acesso em: 26 maio 2015.

Programa educação para o pensar: 25 anos transformando escolas em comunidades reflexivas por uma filosofia

Geverson Luz Godoy, GODOY, G*
Luciano Tartari Neto, TARTARI NETO, L**
Márcio Nabarr Lopes, LOPES MN
Pedro Lucino, LUCINO P***
Silvio Wonsovicz, WONSOVICZ S****
Victor José Caglioni, CAGLIONI VJ*****

Resumo

Com uma história pioneira de 25 anos de experiência em Ensino Reflexivo, O Centro de Filosofia e Editora Sophos, comprometidos com uma pedagogia emancipatória, conta com um trabalho de pesquisa, assessoria, formação humana e materiais didáticos com o respaldo de 500 instituições de Educação de todo o País, a fim de transformar escolas em comunidades de aprendizagem investigativa, que desenvolve as capacidades de raciocínio, criatividade, compreensão ético-política, comunicação e investigação de forma autônoma, com o uso de materiais pensados pedagogicamente para que o alunato possa pensar sobre o que é proposto na grade curricular. Com auxílio de várias formas de assessoria midiáticas e didáticas, o professor das instituições parceiras tem apoio para o desenvolvimento de uma educação mais reflexiva. Através do fruto de uma história, podemos afirmar que é possível a organização de uma proposta pedagógica reflexiva para diferentes realidades de nosso País.

Palavras chaves: Reflexão, comunidade, emancipação.

Introdução

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar e Editora Sophos são instituições consolidadas no mercado, com 25 anos de tradição em assessoria, formação de professores e publicação de materiais, destacando-se por oferecer capacitações e formação para professores com viés reflexivo emancipatório.

É propósito, de estas duas instituições auxiliar no trabalho com o ensino da filosofia em escolas parceiras, em todo o segmento escolar, e que, as aulas de filosofia proporcionem em cada educador e educando o encantamento pelo filosofar, realizado na Comunidade de Aprendizagem Investigativa.

*Pós em Psicopedagogia
**Pós em Psicopedagogia
***Pós em Gestão Escolar
****Doutor em Filosofia
*****Mestre em Sociologia



Essa proposta da adoção – Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman – foi a inspiração inicial dos trabalhos do Centro de Filosofia Educação para o Pensar em Santa Catarina. A história desse centro, que completou 25 anos de existência em 2014 (instituído em 18 de julho de 1989), foi marcante e muito diversificada, abrangente e teve grande volume de produção teórica e de eventos filosófico-pedagógicos. Isso se deu graças à possibilidade de persistirmos nas nossas crenças, desejos e sonhos de uma educação filosófica emancipatória.

O Centro, em sua trajetória, tem presença importante junto às escolas públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do país. Isso porque sempre assumiu uma atitude de partilha, de cooperação, de socialização dos saberes e de produção e sempre esteve aberto às necessidades e urgências para que se dê um ensino filosófico dentro da realidade atual, com uma filosofia viva, em todos os aspectos.

Ao apresentarmos essas reflexões, entramos na natureza democrática e acadêmica do debate. Contribuímos, assim, com o esclarecimento e a transformação da escola e da própria identidade da filosofia entre nós. Queremos que essa filosofia, a que defendemos por meio do nosso programa, seja a inspiração maior de todas as propostas, conforme o “ethos” da própria pesquisa na universidade.

Pesquisar, aprender e ensinar Filosofia é o ofício que me encanta e vem me deixando perplexo há alguns anos. Por que a presença de Filosofia no currículo de certas escolas, mesmo não sendo obrigatória? Qual a motivação para tal inclusão e por que outros colégios excluíram-na sem questionamento? Por que, a própria legislação vê com descaso e desrespeito o fato de tal disciplina estar, ou não, no currículo?

A organização, apenas pragmática, conteudista e positivista da estrutura curricular, que coloca o ser e o fazer filosófico da prática da estrutura em sala de aula, tanto do educador quanto do educando, é outro aspecto negativo a ponderarmos.

É inquietante ver que há profissionais (aqueles que comungam os mesmos pensamentos) que dão ênfase ao conhecimento filosófico, ao raciocínio lógico, crítico, criativo, conferindo a devida importância à contribuição da Filosofia, enquanto outros a desprezam. E o que dizer daqueles que duvidam da capacidade das crianças de fazerem Filosofia? E aqueles que colocam objeções a qualquer iniciativa filosófico-pedagógica nas escolas?

Este chamado para a reflexão é para que cada um pense sobre si, de modo a identificar o seu próprio método de filosofar, partindo de sua própria vivência e alcance o mundo do outro. Isto é sine qua non para que o homem possa, hoje, viver como autor de sua reflexão, num mundo que se torna cada vez mais massificante, extirpador, injusto e globalizado.

A colocação categórica de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”, mostramos que é mister estarmos em constante processo de aprendizagem, analisando as ações e refletindo sobre elas, para que correspondamos à exigência social e educacional.

A filosofia sempre foi encarada como uma forma racional de compreender o mundo e a realidade na qual estamos inseridos. Sendo realizada dentro das condições materiais, econômicas e ideológicas da sociedade, a Filosofia, como saber e método de investigação da realidade, assume uma expressão peculiar. Dentre as possíveis definições de Filosofia, destaca-se: construção histórica que acentua uma determinada concepção de conhecimento e uma forma de entender a realidade, a partir do concurso da razão e dos processos racionais.

Buscar a identidade da Filosofia, mais do que qualquer área do conhecimento, já é uma autêntica questão filosófica, visto que a busca de sua resposta implica escolhas e delimitações substanciais. Nós defendemos a Filosofia como uma forma de conhecimento humano que é capaz de investigar a realidade a partir das causas fundamentais, por critérios metodológicos, e justificando-a por uma intencionalidade radical que resulta em um pensamento globalizante especulativo. Fazer Filosofia é uma forma racional de compreender o mundo e a realidade, inaugurada na Grécia clássica do Século VI a.C e que se estende por toda história da humanidade.

Portanto, a definição de o que vem a ser Filosofia é a *primeira questão* filosófica para podermos pensar, pois implica escolhas e delimitações. Referendamos que a concepção de Filoso-

fia passa por uma forma de conhecimento, que ela pode ser definida como uma área ou campo de conhecimento humano e que por ela, podemos investigar a realidade a partir das causas primeiras e essenciais, tendo critérios metodológicos bem definidos e uma intencionalidade radical que determina um pensamento.

Diante desta constatação pode-se dizer que a Filosofia se expressa em sua própria história. Os temas, ideias, sistemas e métodos que compõem hoje o campo da Filosofia nasceram em determinados contextos, e a partir de condições econômicas, sociais, políticas e culturais específicos.

No tocante à educação, todos os filósofos dos séculos IV e III a.C, em especial Sócrates, Platão e Aristóteles, refletiram sobre esse ato humano e de sua inserção na pólis. Os Sofistas, encararam-na como a arte da persuasão pela palavra. Sócrates, considerado o pensador que inaugurou a reflexão ética na Filosofia, encarou-a como conhecimento, como origem da virtude e do poder. Platão, com seu pensamento idealista, como reflexão sobre a virtude, o saber, a alma, a dialética ou ascese que levam ao Sumo Bem. Aristóteles, com sua célebre afirmação “o homem como animal político”. Todas são reflexões filosóficas sobre o papel da Educação na formação do homem e na composição de sua realidade dentro de uma proposta ética, estética e política, que surgiu em função da pólis de Atenas. Como sentencia Nunes,

[...] Se quisermos buscar os fundamentos da reflexão racional da ação ou do fenômeno educacional, inserido numa determinada forma de compreensão da práxis humana e social, teremos novamente de nos reportarmos aos gregos. Foram os filósofos e estetas que propuseram a assertiva de que toda Filosofia encerra-se numa paidéia, no resgate deste clássico conceito grego de formação plena do homem para a vida na pólis, extraído de sua natureza ética os imperativos e diretrizes racionais de sua convivência entre iguais. A origem grega do conceito de paidéia, entendida como a busca do sentido de uma teoria consciente da educação e do agir do homem em sociedade, permanece como uma questão primeira e uma definição arquetípica para a Filosofia.

(NUNES, César. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga. In: LOMBARDI, J.C (Org). Pesquisa em educação. Caçador. 2ª Edição. 2000.p.57-75).

No mundo grego, com os filósofos educadores, o conceito de *paidéia* estava além da instrução da criança, era muito mais uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na pólis. Aplicava-se aos adultos, à sociedade, à formação da cultura e ao universo espiritual do homem. A educação era manifestação da *poésis* e do *logos*¹, para a formação da cultura e ao universo espiritual do homem. A educação era a manifestação da *paidéia* grega, sem dúvida, mostra a primeira forma sistematizada de uma Filosofia da Educação.

Assim, qualquer processo educacional é uma intervenção organizada, sistematizada e institucional de pessoas sobre seus semelhantes; é constituído por doutrinas pedagógicas e práticas, e tem uma concepção de mundo, homem e sociedade. Por isso, cada sistema filosófico, ou cada concepção teórica, pode ser entendido como uma educação geral ou paidéia. Entendemos que a abrangência deste conceito vincula, dialeticamente, a Filosofia ao ofício de educar. Não há como defender uma determinada concepção de Filosofia, entendida como busca de esclarecimento de si, do mundo e da cultura, sem que se exija uma *paidéia* sustentada sobre uma determinada Filosofia ou concepção de mundo.

¹ Poésis: entendida como expressão racional da prática e da capacidade humana de agir segundo determinados fins. O termo logos foi um vocábulo central na Filosofia Grega, traduzido por: palavra, expressão, pensamento, conceito, discurso, fala, verbo, razão e inteligência.



A partir do ensino, da pesquisa e do exercício da Filosofia, podemos explorar as potencialidades reflexivas e suas dimensões éticas e antropológicas na Educação como fenômeno humano por excelência. A Filosofia é vista como processo histórico e como parte das transformações sociais, pois fornece espaço para a construção de uma consciência crítica, libertadora, capaz de recuperar a objetividade analítica e a subjetividade que lhe foram roubadas pela massificação; encara a sociedade como produto objetivo de homens nela situados, passíveis de mudanças. Deste modo, a pesquisa das matrizes conceituais do programa filosófico-pedagógico desenvolvido pelo Centro de Filosofia Educação para o Pensar busca entender a ligação entre Filosofia e Educação, para entender as possíveis profundas e exigentes transformações pelas quais estamos passando.

O tempo em que estamos vivendo, o terceiro milênio, anunciado sob muitas cores, trouxe desafios iminentes para a sociedade e a educação brasileiras. Há movimentos sociais populares (alguns muito atuantes e outros nem tanto), acadêmicos e de ONGs que atuam na direção de encontrar referenciais e formas para uma ampla transformação da tradição cultural e escolar que vivemos. Veem-se urgências materiais e políticas e necessidades de perspectivas pedagógicas que podem ser lidas nesse horizonte de potencialidades emancipadoras, por isso faz-se vital a preparação de cidadãos emancipados, voltados para objetivos éticos, munidos de conhecimentos científicos e tecnológicos, capazes de fazer uma análise da sociedade, com posicionamentos políticos e visão estética, ou seja, em condições de exercerem a sua cidadania plena.

Trata-se de tarefa educacional e, como tal, deve ser iniciada na infância, num ambiente escolar que proporcione o aprendizado de um viver melhor, em uma escola que desenvolva uma “cultura do pensar”.

Buscamos um filosofar vivo evitando, assim, uma Filosofia reducionista e alienada, ou um estudo limitado à descrição biográfica ou a uma panorâmica histórica das escolas filosóficas. Busca-se um filosofar exigente, que coloque as crianças, adolescentes e jovens diante da própria existência; para tanto, faz-se necessário um programa, por meio do qual, Filosofia e Educação façam a articulação entre teoria e prática. Qualquer que seja a teoria, per se, ela não transforma nada. Contudo, a Filosofia, como ciência investigativa dos fundamentos racionais da ação do homem, como Jaspers (1977,p.138) explicita, é um:

[...] movimento incessante, que penetra no infinito, em suas relações com tudo quando existe, o filósofo vê a verdade revelar-se a seus olhos, graças ao intercâmbio com outros pensadores e ao processo que o torna transparente a si mesmo. Quem se dedica à Filosofia está à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação.

(JASPERS, Karl. Iniciação filosófica. Lisboa: Guimarães, 1977).

Em linhas gerais, esta coleção propõe a construção de uma Filosofia da emancipação, produzida por filósofos, educadores que busquem sentimentos e parâmetros éticos elevados para o seu agir.

O programa filosófico-pedagógico Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens, buscando uma educação para o pensar pela cultura filosófica, pelas habilidades lógicas do pensamento, pela capacidade interpretativa, pelas matrizes analíticas sobre o poder e a cultura, quer que cada educador e cada educando seja capaz de pensar criativa e originalmente, sobre os ricos e recorrentes temas da Filosofia. Por meio deles, e com a experiência de cada um, teremos um ato de cidadania e de claro avanço na direção de uma emancipação plena de toda sociedade.

Portanto, uma educação filosófica, reflexiva no seu agir, para uma curiosidade metódica e ação solidária, é a inspiração existencial de uma educação voltada para o pensar emancipatório bem como é a ela que aspiramos.

Objetivos:

- Desenvolver a Capacidade de Integração, socialização e interação;
- Conhecer a si mesmo, os outros e o mundo;
- Desenvolver a capacidade de reflexão, raciocínio, curiosidade, criatividade;
- Compreensão ética e política de vivência no mundo;
- Desenvolver pesquisa, observação e investigação;

Método:

- Desenvolvimento de saberes e competências na Comunidade de Aprendizagem Investigativa – COM.A.I.
- Formação dialógica;
- Desenvolvimento do conhecimento através da pesquisa, diálogo e da Reflexão;
- Educação para uma ação emancipatória, autônoma e sobretudo ética.

O processo ensino-aprendizagem envolve reflexão. Uma reflexão capaz de construir opções e abrir possibilidades de transformação de todos aqueles que se envolvem na busca do conhecimento, porque consegue levantar dúvidas, hipóteses, diante dos comportamentos cristalizados que intimidam o pensar criativo, mola-mestra de toda transformação, porque “não existem libertação sem criação”.

O novo sempre assusta, contudo não dá para suscitar transformação sem se lançar ao novo, ao desconhecido, que faz nascer a todo o momento a pergunta, a dúvida, que por sua vez é a ponte que se estabelece para a conquista e produção do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem é repleto desses movimentos de mudança de significado. Que transforma pensamentos. Aprender suscita mudar, transformar, e o professor é o sujeito de transformação na educação. Formar sujeitos autônomos requer do professor uma atitude investigativa, de busca ao desconhecido.

Resultados

O Centro de Filosofia Educação para o Pensar e Editora Sophos, com sua proposta de educação de Comunidade de Aprendizagem Investigativa, conta hoje com aproximadamente quinhentas escolas (500) em todo o Brasil que direta e indiretamente fazem parte da Rede de Escolas Reflexivas.

Onde são desenvolvidos projetos de educação emancipatória como Café com Ideias, Corujas Itinerantes e Troféu Amigos da Filosofia, o desenvolvimento do Jornal Corujinha, o programa televisivo Café com Ideias, roteiros pedagógicos, materiais didáticos e assessoria pedagógica as escolas parceiras.

Do total de escolas parceiras, 95% são Católicas e aprovam o Programa Educação para o Pensar e os materiais de Filosofia da Editora Sophos.

Tratando ainda, sobre as escolas parceiras do Centro de Filosofia, os outros 4% das parceiras, são escolas cristãs como: Luteranos, Metodistas, Batistas e Anglicanas. Estamos presentes ainda com 1% em escolas não confessionais.

Percebemos em linhas gerais, uma regular abertura das escolas a proposta Reflexiva-emancipatória.

Conclusões

É possível a organização de uma proposta pedagógica de Ensino Reflexivo para diferentes realidades de nosso País.

Crianças, adolescentes e jovens com oportunidades de desenvolverem um pensamento consequente, crítico e criativo, em uma escola aberta e atenta á cultura do pensar, onde a sala de aula



seja um local privilegiado – comunidade de aprendizagem investigativa – colherão seus frutos. Após algum tempo, mudanças se tornarão visíveis. Alunos irão passar, de apenas ouvintes, para autores de sua fala, debatedores de ideias, dos conteúdos filosóficos. Por isto, esta comunidade que é composta de professores e alunos desencadeia uma mudança significativa quando:

- à posição espontânea dos alunos que, agora, buscam discutir todos os conteúdos das disciplinas escolares, além dos temas filosóficos;
- ao respeito à sala como um fórum especial de discussão coletiva. Para tanto, há a necessidade de regras, de respeito e apoio mútuo na construção das ideias e das ações que surgirem do bem e do bom pensar;
- a uma partilha e apropriação de modos e modelos de raciocínio bem elaborado, tanto individual, quanto comunitariamente. Por isto, o programa filosófico-pedagógico constitui-se de material didático que foi produzido pensando-se na realidade específica de nossas escolas, com conteúdos filosóficos e práticas pedagógicas condizentes;
- ao fato de que, aqui, o professor, membro da comunidade de aprendizagem investigativa, coordena discussões e incentiva os alunos para a investigação e aprimoramento do pensar. Ele é responsável pelos conteúdos estudados, mas não é o único que avaliará os pensamentos e afirmações dos alunos.

O professor tem papel importante dentro do programa, pois além de possuir um conhecimento filosófico, contribui como organizador dos diálogos e discussões, ele é um facilitador para se chegar a um bom raciocínio individual e coletivo dos alunos. Ele é o modelo daquele que pensa filosoficamente, dentro do bom senso.

O ensino de Filosofia na escola fundamental traça aqui os caminhos percorridos, a história construída e a certeza de que estamos contribuindo para escrever uma importante página na história do ensino de Filosofia no Brasil, mas acima disto tudo, alegra-nos o fatos de estarmos, concretamente, auxiliando alunos, professores e pais a se emanciparem.

Filosofia? Sim, e para todos. Hoje é uma realidade que avança no Brasil, e fazemos parte de forma pioneira dessa história como nossos esforços e ações.

Referências

DALRI, Emanuelle S. JUNCKES, Rosane S. **Comunidade de Aprendizagem Investigativa: estratégias para aulas reflexivas**. Florianópolis. Sophos, 2003.

JASPERS, Karl. *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães, 1977.

NUNES, César. **As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga**. In: LOMBARDI, J.C (Org). *Pesquisa em educação*. Caçador. 2ª Edição. 2000.p.57-75.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis. Sophos, 2003.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia? Sim, e para todos**. Florianópolis. 1º volume. Sophos, 2005.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia Viva: 25 anos escrevendo a história a várias mãos: desde 1979**. Florianópolis. Sophos, 2014.



III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA

Mística · Conhecimento · Competências

Desafios e Oportunidades para a Educação Católica nas Culturas Contemporâneas

Realização:



Organização:



Patrocínio Diamante:



Patrocínio Ouro:



Patrocínio Prata:



Patrocínio Bronze:

