



REVISTA DE

**EDUCAÇÃO**

**ANEC**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

**DOSSIÊ**  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATÓLICA:**  
**BASES EPISTEMOLÓGICAS,**  
**PERSONAGENS, EXPERIÊNCIAS**  
**E ESPAÇOS**

Brasília, nº 153, ano 40, Jan./Jun. 2017

**Dossiê**  
**História da Educação Católica:**  
**bases epistemológicas, personagens,**  
**experiências e espaços**

Brasília, ano 40, n. 153, jan./jun. 2017

---

**Publicação Semestral**  
**Associação Nacional de Educação Católica do Brasil**

---

**Conselho Superior**

Prof. Dr. Marcelo Fernandes de Aquino - Presidente  
Prof. Dr. José Marinoni - Vice-Presidente  
Profa. Es. Mariluce Nilo Morcourt - Secretária

**Conselheiros**

Profa. Dra. Adair Aparecida Sberga  
Profa. Dra. Ângela de Mendonça Engelbrecht  
Prof. Dr. Clemente Ivo Juliatto  
Prof. Dr. Christian de Paul de Barchifontaine  
Prof. Dr. Gilberto Gonçalves Garcia  
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos  
Profa. Maria Imaculada Esquerdo  
Prof. MSc. Mario Sundermann  
Prof. Dr. Wolmir Therezio Amado

**Diretoria Nacional**

Prof. Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente  
Profa. MSc. Irani Rupolo - Diretora 1ª Vice-Presidente  
Profa. Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 2ª Vice-Presidente  
Profa. Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária  
Prof. MSc. Claudino Gilz - Diretor 2º Secretário  
Prof. Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro  
Prof. Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Tesoureiro

**Secretário Executivo**

Prof. MSc. Evandro Luís Amaral Ribeiro

**Presidente do Conselho Editorial**

Profa. Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília (UCB)  
Profa. Dra. Maria Luisa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)  
Prof. Dr. Sérgio Junqueira - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

---

**Associação Nacional de Educação Católica do Brasil**

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitas, 4º Andar – Asa Norte  
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070  
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

---

**Publicação Semestral**  
**Associação Nacional de Educação Católica do Brasil**

---

**Comitê Editorial**

- Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón Flores - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)  
Prof. Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense, Città del Vaticano  
Prof. Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana, Città del Roma  
Prof. Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/RS  
Prof. Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
Prof. Dra. Jamylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)  
Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)  
Prof. Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima (UFRR)  
Prof. Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília (UCB)  
Prof. Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/RS  
Prof. Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/MT  
Prof. Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA)  
Prof. Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Prof. Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)  
Prof. Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)  
Prof. Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
Prof. Dra. Sônia Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)  
Prof. Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA)

**Equipe Editorial**

- Prof. Es. James Pinheiro dos Santos - Câmara de Ensino Superior-ANEC  
Prof. MSc. Roberta Valéria Guedes de Limas - Câmara de Educação Básica-ANEC  
Prof. MSc. Tatiana Portella - Universidade Católica de Brasília (UCB)

**Designer Editorial e Capas**

Comunicação da ANEC

**Responsável pela Editoração**

Paulo César Borgi Franco

**Responsável pelas Traduções**

Carlos Mario Vásquez Gutiérrez

**Suporte Técnico**

James Pinheiro dos Santos

**Endereço Eletrônico**

[revistaeducacao@anec.org.br](mailto:revistaeducacao@anec.org.br)

---

**Associação Nacional de Educação Católica do Brasil**

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitas, 4º Andar – Asa Norte  
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070  
E-mail: [revistaeducacao@anec.org.br](mailto:revistaeducacao@anec.org.br) – Home: <http://revistas.anec.org.br>

## SUMÁRIO

7 Editorial

9 Apresentação

### DOSSIÊ

12 Uma breve retrospectiva da história da Educação Católica no Brasil

*A brief retrospective of Catholic Education history in Brazil*

*Una breve retrospectiva de la historia de la Educación Católica en Brasil*

Roberta Valéria Guedes de Lima e Elisângela Dias Barbosa

28 Catequese e educação: do Brasil Colônia aos desafios da atualidade

*Catechesis and education: from Colonial Brazil to current challenges*

*Catequesis y educación: de Brasil Colonial a los desafíos de la actualidad*

João Melo Silva Junior

51 “A Pedagogia do Catecismo”, do Padre Álvaro Negromonte: um projeto de escolarização da catequese e renovação do ensino religioso

*“Pedagogy of Catechism” by father Álvaro Negromonte: a catechesis schooling and religious education renewal project*

*“La Pedagogía del Catecismo” y la “nueva pedagogía del catecismo de mons. Álvaro Negromonte: lecciones católicas pasadas en revisión*

Evelyn de Almeida Orlando

67 *Learning outcomes e nuovi parametri europei per l’istruzione superiore – la prospettiva delle istituzioni accademiche ecclesiastiche*

Resultados de aprendizagem e novas normas europeias de ensino superior – a perspectiva de instituições acadêmicas eclesiais

*Learning outcomes and new european teaching standards in higher education – perspective of ecclesiastical academic institutions*

*Resultados del aprendizaje y las nuevas normas europeas para la educación superior – la perspectiva de las instituciones académicas eclesiais*

Emad Samir Matta



## ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

- 85 Educação Básica e Ensino Médio à luz do cenário político brasileiro  
*Basic education and secondary education in light of the Brazilian political scenario*  
*Educación básica y bachillerato a la luz del escenario político brasileño*  
Michelle Jordão Machado, Divaneide Lira Lima Paixão e Ricardo Spíndola Mariz
- 102 Gestão educacional e formação do professor: implicações para o processo educativo  
*Educational management and teacher education: implications for the educational process*  
*Gestión educacional y formación docente: implicaciones para el proceso educativo*  
Olmira Bernadete Dassoler e Denise Maria Soares Lima
- 114 Os processos pedagógicos no exercício da docência  
*Pedagogical processes in the teaching profession*  
*Los procesos pedagógicos en el ejercicio de enseñanza*  
Luiz Síveres
- 129 Que escolas e professores precisamos para formar os profissionais da revolução digital?  
*Which schools and teachers do we need to train digital revolution professionals?*  
*¿Qué escuelas y profesores necesitamos para formar los profesionales de la revolución digital?*  
Luciana Allan

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

- 147 Ação social salesiana em rede no Brasil: a experiência conjunta na construção de respostas mais efetivas aos desafios contemporâneos de desenvolvimento integral da juventude  
*Salesian social action network in Brazil: joint experience in building more effective answers to the contemporary challenges of youth's full development*  
*Acción social salesiana en red en Brasil: la experiencia conjunta en la construcción de respuestas más efectivas a los desafíos contemporáneos de desarrollo integral de la juventud*  
Agnaldo Soares Lima, Claudio Roberto Stacheira e Silvia Aparecida Silva

Prezado leitor,

A Revista de Educação da Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) retoma, em 2017, após seis anos de pausa, sua trajetória de produção e difusão de caráter científico, com o propósito de socializar estudos e pesquisas que fomentem o debate e o diálogo acadêmico sobre temáticas de relevância no cenário educacional nacional e internacional. Centrada na concepção humanizadora da educação, esta Revista assume o compromisso social e político de colaborar para que os conceitos, as opiniões e os ajuizamentos a serem divulgados estejam em consonância com a formação dos sujeitos e a construção da nação.

Em uma breve retomada histórica deste periódico científico, o embrião que marca seu início se originou da necessidade de divulgar, para os associados, circulares e informativos próprios; assim, no princípio, utilizou-se da Revista *Servir*, da Editora Agir, e, depois, elaborou-se o Caderno da AEC do Brasil, que se inseriu na Revista *Vozes* e na Revista *Nosso Século*, em uma sequência de “longa e tranquila gestação”. Em 1971, publicou-se o Boletim da AEC do Brasil e, em 1976, a Revista de Educação AEC.

No seu percurso, a Revista de Educação AEC foi conquistando seu espaço e, também, maturidade no meio católico e educacional em geral. Conseguiu manter periodicidade, publicando os números em cada ano civil até 1984, ano considerado um divisor de águas para a Revista, a qual passou por mudanças significativas em sua organização.

Nesse mesmo ano, foram criados um Conselho Editorial, uma Equipe Técnica, um Corpo de Consultores, uma Carta de Princípios, além dos objetivos da Revista. Outra mudança significativa foi a realização dos Seminários da Revista, em que cada tema a ser tratado era discutido por especialistas e o próprio Conselho Editorial, gerando, posteriormente, uma proposta completa e, inclusive, nomes a serem contatados para elaboração dos artigos que iriam compô-la.

A Revista de Educação AEC continuou até 2007, por 36 anos de ininterrupta publicação, quando a AEC, a ANAMEC e a ABESC se fundiram, dando origem à Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC). A partir dessa data, o periódico passou a se intitular Revista de Educação ANEC e vigorou até 2010, quando, por diversos motivos, foi interrompido.

Com a edição a partir de 2017, instaura-se um novo ponto de partida e de retomada da Revista de Educação ANEC, a qual, por ser um dos únicos meios de divulgação acadêmica da educação católica, resgata seu caráter científico de

abrangência multidisciplinar. Para realizar seu escopo, esta Revista publica em todos os seus números um dossiê com temática de relevância, definida a partir do consenso da Equipe Editorial. Fundamentando-se na avaliação às cegas, por pares, seleciona os trabalhos inscritos nas categorias artigos ou ensaios, relatos de experiências, traduções, resenhas críticas e entrevistas. Seus números acolhem o fluxo contínuo de contribuições autorais e para edições temáticas, aceitando artigos em português, inglês, espanhol, italiano e francês.

Por abarcar o âmbito da educação básica e superior do ensino, esta Revista se propõe a ser um periódico de referência aos educadores de todas as instituições de ensino, mas, sobretudo, às instituições católicas, que promovem a produção de conhecimentos científicos, de caráter interdisciplinar, exercendo sua função social em consonância com os valores humanos e cristãos. Por isso, constitui-se como um canal de diálogo, como espaço de reflexão crítica da produção do saber e/ou fazer acadêmico e como propositora de avaliação dos cenários e tendências da educação brasileira, latino-americana e/ou mundial.

Com este instrumento de comunicação e formação, a ANEC concretiza mais um de seus afazeres, instituído em planejamento estratégico, que se propõe a disseminar estudos, pesquisas e experiências que contribuam, no campo da metacognição, para o avanço do ensino e aprendizagem de educadores e gestores educacionais.

*Ir. Adair Aparecida Sberga*  
Editora-Chefe



A Revista de Educação ANEC se inclui no esforço concreto para a realização do planejamento estratégico da associação. Para isso, está sempre atenta às preocupações, desafios, questionamentos e saberes que caracterizam a educação. Evidencia o compromisso político, social e de transformação no âmbito da educação básica e superior, que se fundam na indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das instituições católicas de educação. O leitor tem acesso on-line gratuito a todo o conteúdo publicado.

Em seu primeiro número de 2017, a Revista de Educação da ANEC traz o *Dossiê História da Educação Católica: bases epistemológicas, personagens, experiências e espaços*. Esperamos, com a proposição desse dossiê, discutir a influência histórica e social da Educação Católica sob a variedade de enfoques e pontos de vista que o tema tem e merece, mas também contamos com artigos de demanda contínua, resultantes de pesquisas sobre temas contemporâneos da educação.

Em relação ao dossiê, o primeiro artigo, denominado *Uma breve retrospectiva da história da Educação Católica no Brasil*, discorre sobre tal historicidade e seus impactos na formação social do nosso país, desde o período colonial até o republicano, tratando sobre o processo de implantação das escolas católicas no Brasil, sobre a sistematização de projetos educacionais, sobre o surgimento de alguns organismos sociais, que contribuíram com a missão das escolas católicas, sobre a opção preferencial pelos pobres como desafio a ser assumido pelas escolas católicas e sobre a fomentação do protagonismo leigo na educação.

O artigo *Catequese e educação: do Brasil Colônia aos desafios da atualidade* estabelece uma relação entre as ideias pedagógicas e a catequese no Brasil, conceituando educação e catequese, depois traçando o desenvolvimento da prática da educação formal e da catequese no nosso país. São apresentados os desafios contemporâneos e as contribuições da catequese à educação, concluindo-se que a natureza educativa da catequese favorece sua compreensão como um autêntico caminho de crescimento humano e cristão.

*“A pedagogia do catecismo”*, do Padre Álvaro Negromonte: um projeto de escolarização da catequese e renovação do ensino religioso analisa o livro “A Pedagogia do Catecismo”, busca apreender as diretrizes pedagógicas utilizadas na formação das professoras católicas entre os anos de 1930 e 1960, um marco na renovação do ensino religioso no Brasil. Além disso, indica as bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese, bem como a compreensão do processo de escolarização da catequese e da renovação do ensino religioso no Brasil.

O dossiê também conta com uma contribuição internacional, o artigo *Learning outcomes e nuovi parametri europei per l'istruzione superiore – la prospettiva delle istituzioni accademiche ecclesiastiche*, no qual analisam-se os parâmetros e os padrões de aprendizagem universitária, definidos em uma formação europeia e mundial, pelos processos de reforma do ensino superior europeu. Nessa análise, examinam-se conceitos fundamentais daquilo que o autor considera uma nova epistemologia de aprendizagem, que focaliza os resultados e as competências adquiridas no final dos estudos, identificando no conceito de resultados de aprendizagem a comercialização da educação profissional e considerando a perspectiva particular das instituições acadêmicas eclesiais.

Já os artigos de demanda contínua começam com *Educação Básica e Ensino Médio à luz do cenário político brasileiro*, no qual se encontra o debate crítico acerca das reformas da educação brasileira e, em especial, aquela do Ensino Médio, de 2016. São considerados os principais pontos tensionais da reforma, bem como seus desafios, abordando-se a complexidade da realidade educacional brasileira e a dinâmica que circunda as políticas de educação no país. Afirma-se que a educação não pode mais viver à mercê de soluções imediatistas, de reformas com fins eleitoreiros, sem reverberação na prática escolar e na aprendizagem dos estudantes.

Tangenciando essas preocupações, o artigo *Gestão educacional e formação do professor: implicações para o processo educativo* focaliza a dinâmica interativa no modo de ser e de se fazer o ensino, propondo-se um olhar mais apurado aos desafios que a gestão educacional e a formação do professor requerem. Evidencia-se a importância de práticas implementadas com base em relações circulares e construções coletivas, essencial para construir novas práticas, tendo por eixos a interação e a cooperação, oportunizando uma educação comprometida com a “sabedoria” do viver juntos e respeitando as diferenças. Tal perspectiva empodera a gestão educacional para o enfrentamento dos desafios no seu cotidiano, no sentido que almeja uma educação pautada nos princípios da valorização das relações humanas.

Essa valorização também é ressaltada no artigo *Os processos pedagógicos no exercício da docência*, no qual se articulam as dimensões antropológicas, epistemológicas e pedagógicas da docência, compreendendo o conhecimento como um diálogo de saberes e o agir pedagógico como uma disposição da presença.

E, em tempos cada vez mais permeados pelas tecnologias na educação, o artigo *Que escolas e professores precisamos para formar os profissionais da revolução digital?* explora temas como a Educação 3.0, tecnologias educacionais, profissões do futuro, metodologias ativas, metacognição, cultura maker e inteligência emocional. Faz-se uma reflexão sobre como a escola e a educação devem reavaliar seus modelos pedagógicos para formar uma geração de jovens inovadores, com uma visão global das suas circunstâncias locais, e que leve em consideração o respeito

ao próximo e ao meio ambiente. Argumenta-se que a escola, para cumprir sua função social na contemporaneidade, incorpora as tecnologias como um meio para desenvolver a concepção de educação ao longo da vida, (re)pensar a profissionalidade e estabelecer relações sociais e familiares pautadas no respeito ao outro.

A seção relato de experiência apresenta a proposta da *Ação social salesiana em rede no Brasil: a experiência conjunta na construção de respostas mais efetivas aos desafios contemporâneos de desenvolvimento integral da juventude*. Trata-se de um tema oportuno de ser discutido quando verificamos, na sociedade brasileira contemporânea, a fragilidade das políticas para a juventude, o que tem colaborado para a manutenção de um quadro de exclusão e marginalização dos jovens que vivem em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Por meio de chamada pública de artigos, conforme edital n° 3/2016, divulgado no sítio da ANEC, foram recebidos 13 artigos. Além dos membros dessa comissão, o processo de avaliação foi realizado com a participação de 23 avaliadores externos, oriundos de diversas instituições de ensino superior, com experiência em ensino, pesquisa e extensão dentro da linha temática abordada. Concluídos o processo de seleção e a avaliação, integram o presente número nove artigos que compõem o dossiê temático e/ou o complementam.

Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus variados aspectos.

Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos agradecimentos.

Na oportunidade, registramos também os nossos agradecimentos e manifestamos o nosso reconhecimento aos membros do Conselho Superior e Diretoria da ANEC pela confiança no trabalho e dedicação à Educação Católica do Brasil.

Boa leitura!

*Conselho Editorial*

## Uma breve retrospectiva histórica da Educação Católica no Brasil

ROBERTA VALÉRIA GUEDES DE LIMA<sup>1</sup>

ELISANGELA DIAS BARBOSA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe-se a refletir sobre a história da Educação Católica no Brasil, desde o período colonial até o republicano. Metodologicamente, é uma pesquisa básica, de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica. O texto trata sobre: o processo de implantação das escolas católicas no Brasil que ocorreu com a presença dos jesuítas e, posteriormente, com outras congregações religiosas; a sistematização de projetos educacionais, nos quais estavam inseridos as escolas católicas, resultando em propostas de ensino propedêutico e ensino popular e profissionalizante; o surgimento de alguns organismos sociais que contribuíram com a missão das escolas católicas, na defesa de uma educação libertadora e o protagonismo juvenil estudantil; a opção preferencial pelos pobres como desafio a ser assumido pelas escolas católicas; a fomentação do protagonismo leigo na educação como atuação cristã de sua fé católica. Espera-se que o estudo contribua para sistematizar, historicamente, o processo da Educação Católica no Brasil.

Palavras-chave: Educação católica. Retrospectiva histórica. Identidade da escola católica.

**Abstract:** This article proposes to reflect on the history of Catholic Education in Brazil, from the colonial period to the Republican period. Methodologically, it is a basic exploratory research, based on a bibliographical review. The text deals with the process of implantation of the Catholic schools in Brazil that occurred with the presence of the Jesuits and, later, with other religious congregations; The systematization of educational projects, in which the Catholic schools were inserted, resulting in proposals for teaching and teaching popular and vocational teaching; The emergence of some social organisms that contributed to the mission of Catholic schools, in the defense of a liberating education and the youthful student protagonism; The preferential option for the poor as a challenge to be assumed by Catholic schools; The promotion of layman protagonism in Education, as a Christian action of his Catholic faith. It is hoped that the study will contribute to systematizing, historically, the process of Catholic Education in Brazil.

Keywords: Catholic education. Historical retrospective. Identity of the catholic school.

**Resumen:** Este artículo se propone reflexionar sobre la historia de la Educación Católica en Brasil, desde el período colonial hasta el republicano. Metodológicamente, es una investigación básica, de carácter exploratorio, a partir de una revisión bibliográfica. El texto trata sobre el proceso de implantación de las escuelas católicas en Brasil que ocurrió con la presencia de los jesuitas y, posteriormente, con otras congregaciones religiosas; la sistematización de proyectos educativos, en los que estaban insertos las escuelas católicas, resultando en propuestas de enseñanza propedéutica y enseñanza popular y profesionalizante; el surgimiento de algunos organismos sociales que contribuyeron con la misión de las escuelas católicas, en la defensa de una educación liberadora y el protagonismo juvenil estudiantil; la opción preferencial por los pobres como desafío a ser asumido por las escuelas católicas; el fomento del protagonismo laico en la Educación, como actuación cristiana de su fe católica. Se espera que el estudio contribuya a sistematizar, históricamente, el proceso de la Educación Católica en Brasil.

Palabras clave: Educación católica. Retrospectiva histórica; Identidad de la escuela católica.

## Introdução

A história da Educação Católica, no Brasil, foi marcada pelos traços da colonização portuguesa, encharcada pelo cristianismo, o qual pregava a evangelização como presença e ação da Igreja, elementos presentes na educação jesuítica e balizadora das penetrações luso-espanholas no Novo Mundo.

Em um primeiro momento, o Estado e a Igreja estiveram juntos no processo educacional da Colônia, onde a Igreja Católica delegou funções eclesiais aos governos, os quais, nesse período, exerciam controle patrimonial, ideológico e cultural.

Ainda, por causa do reduzido clero secular, a catequese e o ensino propedéutico ficaram a cargo das Comunidades de Vida Consagrada, como os franciscanos, dominicanos, beneditinos, carmelitas, jesuítas, entre outros.

O artigo em tela propõe-se a fazer uma retrospectiva histórica da Educação Católica no Brasil e mostrar sua importância como missão de uma Igreja educadora que tem como inspiração uma educação humanística e profética. Seu público-alvo são os educadores, pesquisadores e sociedade em geral que têm interesse em conhecer o legado da Educação Católica em nosso país.

## A Educação Católica no Brasil Colônia

A história da Igreja Católica é marcada pelas influências da organização da sociedade no seu contexto sociopolítico-econômico, que contribuíram em sua formação, enquanto instituição, e que têm, ainda nos dias atuais, uma grande penetração social.

Nessa perspectiva, a cultura erudita era restrita a grandes mosteiros, sedes de bispado, cortes e universidades até o século XV, na Europa, antes da invenção da imprensa e do papel.

As escolas monacais e episcopais controlavam a cultura de tradição medieval. Dessa forma, adultos e crianças da nobreza e da burguesia estudavam na mesma classe. A partir do final do século XV e início do século XVI, iniciou-se um processo de separação dos alunos por níveis de aprendizagem, o que provocou protestos e reflexões sobre a necessidade de colégios que não se limitassem à nobreza e à burguesia urbana em formação e que atingissem as populações rurais. “Em 1524, Lutero escreveu um documento pedindo a criação e manutenção das escolas cristãs para os magistrados das cidades da Alemanha” (AZZI, 1996, p. 21).

A Igreja Católica, na figura do Padre Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, assumiu um projeto educacional que, no primeiro instante, era voltado para a criação de escolas masculinas para os filhos dos nobres. A pedagogia jesuítica tinha como princípio a formação religiosa, moral e intelectual, com forte vigilância e disciplina sobre os meninos que viviam em regime de internato.

Em se tratando da história da educação no Brasil, o seu início se deu com a chegada dos portugueses em 1500. A partir de 1534, os portugueses dividiram as terras brasileiras em Capitanias Hereditárias e distribuíram-nas para donatários. Coube à Coroa Portuguesa a educação colonial brasileira, promovendo a vinda da ordem dos jesuítas em 1549, com objetivo sw que estes ficassem a cargo da educação e da catequese, consolidando, assim, o processo de ocupação do território. Dessa forma:

A interface entre o desenvolvimento da Colônia e a instalação da educação católica no Brasil é desde cedo estabelecida e, de forma mais clara, com as providências administrativas tomadas pelo rei Dom João III para melhorar as condições das Capitanias e consolidar o processo de colonização com a missão explícita de lançar no gentio a semente da fé (GARCIA; CAPDEVILLE, 2001, p. 21).

A economia colonial brasileira foi organizada no sistema de Plantation, o que contribuiu para o aparecimento de uma unidade básica de sistema de produção, de uma vida social estratificada e de um sistema de poder fundado na autoridade sem limites do dono da terra, representado, nesse contexto, pela família patriarcal.

A classe dominante do Brasil Colônia era branca, detinha o poder político e econômico e, conseqüentemente, importava da Europa os pensamentos e as ideias da cultura medieval, com a ação educativa dos jesuítas.



Logo, como ressalta Alves (2002), a história da escola católica não pode ser desligada da história da Igreja Católica, instituição que a gerou, dando forma, ideologia e financiando os trabalhos educacionais. A instrução jesuítica foi de extrema importância para a construção da cultura, da educação, da identidade e da sociedade brasileira. A partir de um método ortodoxo, pautado na tradição e no humanismo clássico, os jesuítas priorizaram o princípio da autoridade e se aplicaram a uma evangelização eurocêntrica, deixando marcas indeléveis de unidade social e cultural na formação do povo brasileiro.

Ainda segundo o autor, o modelo de Igreja no Brasil reproduziu o existente nos países colonizadores e estava submisso à Coroa Portuguesa, atribuindo, aos governos da Colônia, algumas funções eclesiásticas, estabelecendo, assim, o regime do Padroado, por meio do controle patrimonial, político e ideológico.

O direito à educação escolarizada era de uma minoria que se restringia aos homens que não fossem filhos primogênitos, aos donos de terras e aos senhores de engenho. O ensino jesuítico era humanista, propunha-se a desenvolver em seus discípulos a formação erudita e que, em muitos aspectos, estava alheio à realidade da vida da maioria das pessoas da Colônia.

Em relação aos objetivos práticos da ação jesuítica na América Latina, estava a evangelização. A catequese assegurou a conversão dos índios, e, para tanto, foram criadas as missões. A educação que se dava às crianças indígenas também era oferecida aos filhos dos colonos, garantindo a manutenção da fé católica na Colônia. Com o tempo, a obra da catequese cedeu lugar à educação da elite. Nesse contexto, os primeiros representantes da Colônia com a Corte Portuguesa foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema de ensino jesuítico. Assim:

Os padres acabaram ministrando, em princípio, a educação elementar para a população indígena e branca em geral, educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente da Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 2005, p. 35).

Assim, os próximos 300 anos foram marcados pela hegemonia católica na Colônia e no Império, estabelecendo a herança cultura ibérica com a ordem dos jesuítas. Como não havia a concorrência com o protestantismo e com as injunções políticas e econômicas presentes nesse período, a tradição escolástica, a submissão à autoridade e a ordenação social foram marcas da educação da época, com resultados significativos, em seu projeto educacional, para a identidade cultural que se forjava no processo da aculturação.

No século XVIII, o reino português entrou em decadência econômica devido a diversos fatores, como o declínio da exploração do ouro no Brasil e a sua grande dívida externa com a Inglaterra. Além dessas questões econômicas, a metrópole portuguesa estava impregnada por uma situação de grande insatisfação em relação aos jesuítas, principalmente na Colônia, por causa das posições contrárias deles à escravização dos índios e anticlericais vinculadas ao enciclopedismo, divulgadas pelos positivistas na Europa.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, as ordens beneditinas, carmelitas e franciscanas assumiram, com as escolas monásticas e o Estado, o espaço deixado na educação, já que a meta do Marquês de Pombal era a de secularizar e uniformizar o currículo, diminuindo, assim, a ação educativa da Igreja.

Segundo Moura (2000, p. 76):

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, Pombal reduziu muito as possibilidades de a Igreja brasileira exercer a ação educativa que vinha realizando. Mesmo que outros agentes da Igreja não tenham sido diretamente impedidos de continuar a se empenhar na obra da educação, devemos lembrar que era muito escassa a estruturação institucional da Igreja no Brasil Colônia, não havendo assim grandes possibilidades de arregimentar novos elementos para o trabalho educacional: eram poucas as dioceses e pouquíssimas existentes, e cada vez mais restrita a liberdade de aceitação da instalação no Brasil de ordens e congregações religiosas.

Dessa forma, “o sistema educacional brasileiro, que estava fundamentado na iniciativa jesuítica, desestruturou-se e, por alguns anos, as escolas ficaram fechadas” (GANDIN, 1995, p.74). A responsabilidade pelo ensino passou dos jesuítas para as ordens seculares, sendo as aulas ministradas por padres até que, no final do século XVIII, as liberais e democráticas, advindas da Europa, provocaram mudanças no ensino dos seminários.

Partindo desse contexto, a Educação Católica acabou atendendo aos anseios da burguesia local e patriarcal em detrimento dos desejos da educação popular, dos índios e escravos, mantendo, assim, as bases da estratificação social e legitimando o *status quo* na Colônia.

## **Educação Católica no Império e na República dos anos de 1930**

A aprovação da Lei de Liberdade de Ensino, de 1854, contribuiu para a expansão das redes de escolas da Igreja, sobretudo as de nível secundário, porque o Estado não conseguia atender plenamente a esse segmento de ensino. Com o advento da República no Brasil, as escolas católicas ampliaram-se de forma surpreendente, tornando-se destaque na estratégia do Episcopado para acelerar o processo de romanização da Igreja no Brasil e, assim, enfrentar a expansão

das escolas protestantes que começavam a surgir. Nesse período, congregações religiosas, especialmente os dedicados à educação escolar da juventude, instalaram-se no Brasil.

Somente com a instalação do Império, foram criados cursos primários e secundários privados. Iniciava-se o Ensino Médio, com aumento do número de escolas oficiais e proliferação das escolas de congregações religiosas, como os beneditinos e franciscanos, tendo na República, a partir da década de 1930, o apogeu da instalação de escolas confessionais de congregações religiosas, como salesianos, maristas, lassalistas, e ordens como carmelitas, entre outros.

Segundo Alves (2002), durante os primeiros anos do Império, manteve-se o regime do Padroado, com o poder local concentrado nas mãos da aristocracia rural. Mesmo a Constituição de 1824 reconhecendo a religião católica apostólica romana como oficial do Brasil, o antijesuitismo e a perseguição contra as congregações religiosas e contra o clero estrangeiro continuaram de forma acirrada.

A partir da Constituição de 1824, foi criado o Sistema Nacional de Educação, ampliando o ensino primário e tornando-o obrigatório. Em contrapartida, a Educação Católica sofreu limitações até a segunda metade do século XIX.

Somente com a abdicação de D. Pedro I, foi criado o ato adicional de 1834, que trouxe como marca a descentralização da educação primária e secundária, que estava sob a responsabilidade do governo da província. A partir desse fato, foram criados e organizados currículos específicos para o nível secundário visando aos exames admissionais para o ensino superior. Como as províncias não tinham recursos suficientes para o ensino público e gratuito, as escolas privadas católicas assumiram o espaço fundando escolas pagas, principalmente na educação secundária, voltadas à admissão nas instituições superiores de ensino.

Segundo Gandin (1995), em 1842 os jesuítas voltaram a assumir as escolas no Brasil. Além disso, permaneceu a inexistência de iniciativas estatais no ensino primário e secundário. Somente a elite econômica podia manter os gastos com a educação privada.

Entretanto, conforme a classe média crescia, aumentava a oferta de escolas secundárias. Para ir ao encontro das necessidades das meninas, a rede privada de ensino, principalmente irmandades religiosas, criaram escolas secundárias femininas. Em 1854, foi criada a Inspeção Geral da Instrução na capital para controlar o ensino primário e secundário, público e privado, e a formação de professores primários. Dessa forma, foi nesse contexto que a escola católica começou a ocupar um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Em 1879, foi decretada uma reforma no ensino conhecida por Leôncio de Carvalho, que concedeu maior liberdade de ensino para as escolas, tornando possível a manifestação de outras tendências pedagógicas, além de ter permitido a liberdade religiosa dos alunos (ALVES, 2002).

A associação entre evangelização e colonização foi reforçada por um particular regime de colaboração entre Igreja e Estado, estabelecida, desde o século XVI até o século XIX, pelo Papado com as monarquias de Portugal e Espanha: o Padroado.

Em 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, com apoio dos latifundiários, proclamou a República, marcando a mudança do regime monárquico para o regime republicano – efeito político que em nada modificou as características agrícolas da economia do país e da condição social e econômica da maioria do povo brasileiro. A Proclamação da Independência do Brasil manteve a tradição da educação aristocrática, com um ensino secundário propedêutico, além de um conteúdo humanístico e avesso ao ensino profissionalizante. Segundo o censo de 1890, o Brasil era quase totalmente católico. Com a Proclamação da República, as relações entre o Estado e a Igreja sofreram modificações. Durante a República Velha, foi promulgada a Constituição de 1891 que colocou fim ao Padroado, rompendo com a unidade entre Estado e Igreja e, conseqüentemente, fazendo com que o clero perdesse seu poder público e político, sem levar em conta que havia uma necessidade urgente em ganhar novos seguidores e vocações religiosas para a Igreja.

Assim, a Igreja do Brasil ampliou seus seminários, criou novas escolas católicas, aumentou o número de dioceses e arquidioceses, vindo ao encontro do que, anos mais tarde, seria discutido no Primeiro Concílio Plenário Latino-Americano.

A Constituição da República de 1891 contemplou reformas como:

[...] instituiu o sistema federativo de governo, consagrou a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, 3º e 4º, ela reservou à União ‘o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal’, o que, conseqüentemente, ‘delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária’ (ROMANELLI, 2005, p. 41).

A partir do reflexo de vários contextos políticos que estavam acontecendo nos países da América, o Episcopado Latino-Americano, por iniciativa do Papa Leão XIII, reuniu-se pela primeira vez em 1899, no período do Primeiro Concílio Plenário Latino-Americano em Roma. No que tange à educação, defendeu o direito de a Igreja ensinar, a liberdade de ensino, o direito dos pais escolherem a educação para seus filhos, a preparação dos professores e a redinamização da educação paroquial. Isso tudo veio influenciar as ações da Igreja Católica no Brasil.

Com o crescimento demográfico exacerbado e a insuficiência de escolas públicas, principalmente secundaristas, o ensino privado encontrou campo fértil

para sua proliferação, acarretando o afastamento ainda maior dos ideais da Igreja e a necessidade de a elite e a classe média alcançarem o ensino superior. Assim, ocorreu a consagração do sistema dual do ensino, que vinha se mantendo desde o Império: de um lado, a educação da classe dominante, voltada para as escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores; do outro, a educação do povo, voltada para a escola primária e profissional, retratando a organização social vigente na época.

Segundo Alves (2005), a chegada de diversas congregações religiosas, masculinas e femininas, e a fundação de numerosas escolas católicas no Brasil foram um marco para a Educação Católica nos primeiros anos de República no país. Com a colaboração dos religiosos vindos da Europa, foram restauradas as antigas ordens religiosas existentes no país e “[...] ampliou-se a participação das religiosas nos setores educacionais, da saúde e da assistência social” (AZZI, 1996, p. 35). Sendo assim:

[...] o Ensino Católico foi considerado pelas elites de qualidade excelente, por causa da dedicação dos religiosos e, por sua vez, a Igreja estava convencida em manter sua influência formando os futuros quadros dirigentes do país. Portanto, a Escola Católica servia, ao mesmo tempo, aos interesses do Estado, das classes dominantes e médias e aos seus próprios (ALVES, 2002, p. 57).

Durante os anos de 1920, ameaçada pelo totalitarismo do Estado de Mussolini, a ação educativa da Igreja foi norteadada pela Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI, publicada em 31 de dezembro de 1929. O Papa proclamava o dever das famílias de garantirem a educação cristã aos seus filhos, dizendo que não só instituições públicas de educação deveriam auxiliar as famílias como também a própria ação educadora da Igreja deveria estar subordinada à escolha delas.

O Papa Pio XI condenou o laicismo escolar e exigiu ambientes católicos para os jovens católicos, como a escola católica. Entretanto, devido a uma carência de religiosos, a encíclica ressaltou a importância de lares, amigos, diversões e apelo aos leigos na formação dos jovens católicos, influenciando, assim, a ação educativa no Brasil.

Diante desses fatos, a tendência conservadora e autoritária da política da época marcou o pensamento católico que, de 1932 a 1937, chegou a fortalecer o movimento integralista de caráter direitista, nacionalista e anticomunista. O ensino nas escolas confessionais, nesse período, foi marcado pelos princípios da educação cívica, de rigorosa disciplina e pela sólida formação religiosa e acadêmica das crianças e dos jovens brasileiros, princípios que iam ao encontro das perspectivas do Estado.

Nesse contexto, durante o período de 1930 a 1945, conhecido como Estado Novo, a Igreja no Brasil restabeleceu a sua influência política e ideológica

no governo de Getúlio Vargas. Com a entrada no país do anarquismo e do marxismo, a Igreja Católica assumiu uma posição contrária a esses movimentos e pregou a “manutenção da ordem” e a “promoção do progresso nacional” (GANDIN, 1995), fortalecendo a possibilidade de uma aliança política entre a Igreja e os ideais de Vargas. Em 1931, o Ministério da Educação e Saúde reinstalou o ensino religioso facultativo, fortalecendo a aliança política entre o Estado e a Igreja e aumentando seu prestígio na sociedade brasileira.

## Educação Católica: presença dos leigos e opção pelos pobres

Uma das decisões governamentais da época que alimentou os anseios da Igreja foi o retorno do ensino religioso às escolas públicas e o auxílio financeiro às escolas católicas. Em 24 de novembro de 1945, fundou-se a Associação de Educação Católica (AEC) e, em 1949, criou-se a Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC), seguida, em 1952, pela Associação Brasileira de Ensino Superior Católico (ABESC), que trazia novos rumos para a Educação Católica nacional e internacional. Foi a tentativa de se legitimar e gerir de forma organizada a Educação Católica a partir de direcionamentos mais assertivos e claros para as organizações educacionais católicas naquele momento.

O período de 1945 a 1962 prolongou a polêmica das décadas anteriores entre católicos e liberais, e a luta da escola pública *versus* escola privada. Na Constituinte de 1946, a escola católica, sustentada por parcela significativa da Igreja e de seu episcopado, defendia a liberdade de ensino e o inalienável direito da família em optar pela educação dos filhos custeada, se necessário fosse, pelo poder público. Fortificava-se a consciência de se assumir com ardor a tarefa de melhoria das escolas católicas para preparar elites cristãs capazes de influenciar a sociedade. A maioria das escolas católicas persevera no modelo tradicional, academicista e de matriz humanista, enquanto algumas, sob influência da Escola Nova, propugnam o método montessoriano (ALVES, 2005).

Ao retomar o contexto histórico da educação do nosso país, os anos de 1950 foram marcados pelo crescimento demográfico da classe média e da rede pública do ensino secundário, trazendo, assim, para as escolas confessionais católicas uma perda percentual no número de alunos no ensino secundário. Porém, esses fatos não fizeram com que a escola católica tivesse o seu papel de formadora de lideranças nacionais relegada a um segundo plano.

Segundo Alves (2005), até a década de 1960, as escolas católicas continuaram a expandir o seu espaço de atuação. Em 11 de outubro de 1962, o Papa João XXIII convocou o Concílio Vaticano II<sup>3</sup> e presidiu-o até 1963. Posteriormente, foi conduzido pelo Papa João Paulo VI, até 8 de dezembro de 1965. Um dos documentos mais significativos aprovados pelo Concílio Vaticano II foi a Declaração sobre a Educação Cristã da Juventude, em 20 de outubro de 1965,



identificada como *Gravissimum Educationis Momentum*. Esse documento tratou de alguns elementos característicos da escola católica e de seu papel social e evangelizador. O fragmento do texto a seguir diz que:

É verdade que a escola católica busca, a par das outras escolas, fins culturais e a formação humana da juventude. É próprio dela, no espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são em razão do batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquiram gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem (VATICANO, 1965).

Essa declaração assinalou um marco na história das escolas católicas: a passagem da escola-instituição à escola-comunidade. A dimensão comunitária é fruto especialmente da diversa consciência de Igreja alcançada pelo Concílio; a dimensão comunitária, como tal, não é, no texto conciliar, uma simples categoria sociológica, mas é, sobretudo, teológica. Resgata, assim, a visão da Igreja como povo de Deus, assunto que foi tratado no capítulo segundo da *Lumen Gentium*<sup>4</sup> buscando adaptar-se aos novos paradigmas.

Segundo o Pe. Laércio Dias de Moura (2000, p. 155):

O Concílio Vaticano II representou um intenso esforço da Igreja para adequar-se ao mundo moderno profundamente transformado e cuja característica marcante consiste numa transformação constante em ritmo cada vez mais acelerado.

A Igreja assumiu sua identidade como Igreja do povo de Deus, superando o clericalismo até então vigente. Essa mudança adquiriu suma importância, pois permitiu que o laicato fosse reconhecido como agente evangelizador dentro e fora da Igreja (VATICANO, 2017b). Ora, a educação se constituiria em um campo privilegiado da ação de inúmeros profissionais leigos no ensino, ou seja, não clérigos nem membros de ordens religiosas. Mudou-se o paradigma. O mundo secular, particularmente o da educação, era agora reconhecido como um meio de se viver o cristianismo.

Em 1962, aumentou-se significativamente o número de escolas privadas no Brasil. Também, diante do apelo do Concílio, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) deu início a um Plano de Emergência que apresentou como um dos seus temas, por influência da Juventude Estudantil Católica (JEC) e da Juventude Universitária Católica (JUC), a renovação dos educandários católicos. Nesse documento, propôs uma instituição escolar com espírito de família e em estado de missão. Iniciou-se a preocupação com a formação extramuros de

religiosos e leigos educadores por meio de cursos e congressos. Fortaleceram-se as associações de pais e o apoio ao movimento estudantil. As primeiras greves de professores ocorreram nesse período – eram os novos desafios para a escola católica.

Para executar a declaração conciliar, a Congregação para a Educação Católica interveio sobre os problemas das escolas. Com o documento “A Escola Católica”, a Igreja apresentou um texto-base acerca da identidade e da missão da escola no mundo. Com o texto “O leigo católico testemunha da fé na escola”, intencionou-se valorizar o papel dos leigos:

São os pais os primeiros e principais educadores dos próprios filhos. O seu direito-dever neste ponto é ‘original e primário com relação ao dever dos outros’. Contudo, entre os meios de educação que auxiliam e completam o exercício deste direito e dever da família, a escola tem um valor e uma importância fundamentais. A ela compete, em virtude da sua missão, cultivar com assíduo cuidado as faculdades intelectuais, criativas e estéticas do homem, desenvolver corretamente a sua capacidade de julgar, a sua vontade e a sua afetividade, bem como promover o sentido dos valores, favorecer as justas atitudes e os sábios comportamentos, introduzir no patrimônio cultural adquirido pelas gerações precedentes, preparar para a vida profissional e, finalmente, alimentar as relações de amizade entre alunos de diversa índole e condição, levando-os a abrir-se à compreensão recíproca. Por estes motivos a escola se enquadra na missão específica da Igreja. A escola exerce uma função social insubstituível. Hoje ainda ela se revela como a resposta institucional mais importante da sociedade ao direito de cada indivíduo à educação e, portanto, à própria realização e como um dos fatores decisivos para a estruturação e a vida da própria sociedade. A importância cada vez maior do ambiente e dos meios de comunicação social, com suas influências contraditórias e por vezes nocivas, o contínuo alargar-se do horizonte cultural, a urgência da preparação para uma vida profissional cada vez mais complexa, diversificada e especializada, e a incapacidade crescente da família para afrontar por si só todos estes graves problemas, tudo isto torna cada vez mais necessária a presença da escola (VATICANO, 1982).

Refletindo sobre a missão que lhe foi confiada, a Igreja recorreu progressivamente aos instrumentos pastorais mais fecundos para o anúncio evangélico e para a promoção integral do homem. Diante disso, deve-se perceber também que a escola católica realizava um verdadeiro e específico serviço pastoral, uma vez que estabelecia as mediações culturais, fiéis à novidade evangélica e, ao mesmo tempo, respeitadora da autonomia e da competência própria da investigação científica.

Da escola-comunidade, fazem parte todos os que estão diretamente a ela envolvidos: alunos, familiares, professores, gestor, administrativo e serviços auxiliares. Figuras centrais são os pais, enquanto naturais e insubstituíveis educadores dos próprios filhos; já os alunos, são coparticipantes e responsáveis como verdadeiros protagonistas e sujeitos ativos do processo educativo.

A comunidade escolar no seu conjunto – com diversidade de funções, mas com convergência de fins – revestiu-se das características da comunidade cristã. Desde o Concílio, portanto, a escola católica buscou uma definição de sua identidade: possuir todos os elementos que lhe consentem para ser reconhecida não só como um meio privilegiado para tornar presente a Igreja na sociedade, mas também como um verdadeiro e próprio sujeito eclesial. Ela mesma é lugar de evangelização, de autêntico apostolado, de ação pastoral, não já em virtude de atividades complementares, paralelas ou paraescolares, mas em razão da própria natureza da sua ação diretamente orientada para a educação da personalidade cristã.

Com a promulgação da LDB, a Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, veio dar às escolas maior autonomia na sua organização administrativa, disciplinar e didática, desafiando a escola católica a se reorganizar. Também a publicação de *Gravissimum Educationis Momentum*, em 1965, lançou novos desafios sobre a escola católica. Multiplicam-se, por força desses fatores conjunturais, as experiências pedagógicas em diversas instituições educacionais católicas. Nesse período, foram muitos os que pediam o *aggiornamento* da Escola Católica (ALVES, 2005).

Nesse período, também, a Associação das Escolas Católicas (AEC), em 1965, realizou uma assembleia que teve como foco de suas discussões o fazer da escola católica uma comunidade escolar, dando ênfase, assim, ao papel dos leigos nas escolas.

Alves (2005) destaca ainda que, com a Conferência do Episcopado Latino-Americano em Medellín, Colômbia (1968), questionando a educação no continente e apresentando a educação libertadora como proposta alternativa aos modelos educacionais vigentes, o tradicional e o técnico-desenvolvimentista, a escola católica foi posta em xeque. Durante a ditadura militar, não houve possibilidade de se viabilizar a ruptura que a educação libertadora exigia, de antecipar, por seus métodos, seus conteúdos e seus relacionamentos, a nova sociedade. Só é possível continuar com a renovação pedagógica. A dimensão política sucumbiu. Surgiu um novo debate em torno da nova LDB, desta vez a Lei nº 5.692 de 1971.

A partir dos anos 60, e de forma mais acentuada na década de 70, assiste-se ao processo de retração da Igreja no campo da educação. Muitos Colégios Católicos fecham as suas portas. No vácuo quantitativo criado pela Igreja, e no vácuo qualitativo criado pelo poder público, ocorre o rápido crescimento da iniciativa privada

no campo da educação no Brasil. O outro período vai de 1979, com a Conferência do Episcopado Latino-Americano em Puebla – México, até a promulgação da nova Constituição no Brasil (1988) (ALVES, 2005, p. 212).

A partir de Puebla e com o processo de abertura política, aprofundou-se, no país, a dimensão transformadora da escola católica com suas possibilidades, seus limites e suas contradições. O Congresso Nacional da Associação de Educação Católica do Brasil (1980) teve como tema “Educação para a Justiça”. A pressão do regime militar e a proximidade da Igreja e dos religiosos com as classes populares e seus movimentos vieram abrir outras perspectivas e suscitar reflexões sobre o papel social da educação e da escola católica. As reflexões sofreram a influência das teorias crítico-reprodutivistas. As distintas visões a respeito da presença da Igreja na educação, especialmente no tradicional campo da escola católica, provocaram acentuadas divisões entre pessoas, grupos, congregações religiosas e setores diversos da Igreja (ALVES, 2005).

A escola católica encontrava, assim, seu ideal na própria missão da Igreja; fundamentou-se em um projeto educativo que se alicerçava no evangelho, na cultura e na valorização da vida.

Diante do narrado neste breve histórico, torna-se possível afirmar que o Concílio Vaticano II e as inovações dos documentos de Medellín e Puebla<sup>5</sup> trouxeram marcas indelévels para o contexto da América Latina. Sendo assim, os seus reflexos sobre a vida religiosa educadora e a pastoral da Igreja e sua opção pelos pobres fizeram com que a realidade da escola católica no Brasil começasse a se transformar. Segundo Alves (2005), a rapidez com que ocorreram as mudanças internas e externas, especialmente as de conjuntura política e econômica do Brasil nas últimas duas décadas, deixou a escola católica em situação de adversidades.

Portanto, é possível destacar que o setor privado fortaleceu a sua posição na educação, assumindo o controle dos sindicatos patronais. Dessa forma, uma significativa parcela das escolas católicas aderiu e se sujeitou a essa orientação suprema. Nesse contexto, o conflito entre escola católica particular paga e de acesso exclusivo às classes abastadas e uma Igreja que faz declarada opção preferencial pelos pobres acirrou-se em suas divergências e questionamentos sobre o papel da Educação Católica.

## Considerações finais

Ao fim deste artigo, constatamos que a história da escola católica no Brasil não está desligada da história da Igreja Católica na América Latina, bem como do processo histórico de colonização por parte da Coroa Portuguesa, ainda que com pontos obscuros e questionáveis em seus métodos de intervenção e jeito de fazer missão.

Escola católica e Igreja Católica do Brasil viveram seus processos de conversão. Claro que não tão concomitante, mas processos significativos que abriram a escola católica não mais, exclusivamente, para grupos seletos. Hoje, observamos, sim, escolas católicas que atendem a vários públicos e perfis econômicos, vários contextos e desafios sociais. O que antes era considerado como meio de aculturação, hoje contemplamos como chão teológico, em que as escolas católicas se reúnem no conceito Educação Católica, o qual carrega em si a carga semântica de uma educação também alicerçada em valores e princípios cristãos, que são considerados por potencializarem a vida plena, a justiça e a solidariedade.

Assim também caminhou a Igreja Católica do Brasil. Antes, a Igreja, desde o período colonial, era um dos pilares da colonização e expansão portuguesa, tendo uma função política no processo de hegemonia de um povo. A partir do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais da América Latina e Caribe, percebemos uma Igreja que viveu seu processo de conversão, que não deixou a função política, mas deu qualidade a essa função, ao se colocar como aquela que fez sua opção preferencial pelos pobres e foi voz profética em momentos históricos de repressão.

Sobre a presença dos jesuítas no Brasil, é inegável o legado cultural deixado. Eles, por meio da instrução que propiciaram, tanto para indígenas quanto para não indígenas, lançaram pilares para a construção da cultura, da educação, da identidade e da sociedade brasileira. Um legado que teve continuidade com as outras congregações religiosas e ordens.

Como já foi dito, a Educação Católica, paralelamente, era influenciada pela sociedade e a influenciava também, deixando suas marcas e impacto social, a ponto de ser questionada de como propiciar uma educação que, enquanto atendia a uma parcela da sociedade brasileira, pudesse fazer sua opção preferencial pelos pobres e sofredores.

Assim, conclui-se que a identidade das escolas católicas, ao longo do tempo, passou ser alicerçada também na missão de promover a cidadania e o protagonismo social, com uma evangelização que abriu o sujeito para uma experiência de fé mais sólida e propensa ao diálogo e tolerância.

## Notas

1 Mestrado pela Universidade Católica de Brasília (UCB) em Gestão de Instituições de Ensino Confessionais. Especialização em Tecnologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e UCB. Especialização em Gestão Educacional pela Funiversa/UCB. Professora da Pós-Graduação da Faculdade Projeção e gerente de Educação Básica na Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC). E-mail: educacaobasica@anec.org.br

2 Mestrado e Graduação em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem formação teológica-pastoral pelo Internationales Bildungszentrum für junge Leute, na cidade de Solothurn (Suíça) e pelo Centro di Spiritualità, na cidade de Stuttgart (Alemanha). Coordenadora de Projetos Pastorais na Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC). E-mail: pastoral@anec.org.br

3 Foi uma série de conferências realizadas entre 1962 e 1965, consideradas o grande evento da Igreja Católica no século XX. Com o objetivo de modernizar a Igreja e atrair os cristãos afastados da religião, o Papa João XXIII convidou bispos de todo o mundo para diversos encontros, debates e votações no Vaticano (VATICANO, 2017a).

4 A *Lumen Gentium*, que em português significa Luz dos Povos, caracteriza-se como um dos mais importantes textos do Concílio Vaticano II. O seu tema é a natureza e a constituição da Igreja, não só enquanto instituição, mas também como corpo místico de Cristo (VATICANO, 2017b).

5 Os Documentos de Medellín e Puebla caracterizam-se como documentos norteadores para a Igreja Católica na América Latina, a partir das Segunda e Terceira Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano, realizadas em 1968 e 1979, respectivamente.

## Referências

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 37-62, set./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 209-228, set./dez. 2005.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil**: contribuição dos irmãos Maristas. São Paulo: Loyola, 1996.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Folhas 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.



GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1995.

GARCIA, Jacinta; CAPDEVILLE, Guy. **Educação católica**. Bauru: EDUSC, 2001.

MOURA, Pe. Laércio Dias. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VATICANO. **Carta Encíclica Divini Illius Magistri de Sua Santidade Papa Pio XI aos Patriarcas, Primazes, Arcebispos, Bispos e Outros Ordinários em Paz e Comunhão com a Santa Sé Apostólica e a Todos os Fiéis do Orbe Católico acerca da Educação Cristã da Juventude**. Roma, 31 dez. 1929. Disponível em: <[https://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri.html](https://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Gravissimum Educationis Momentum sobre a Educação Cristã**. Roma, 28 out. 1965. Disponível em: <[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Leigo Católico Testemunha da Fé Na Escola**. 15 out. 1982. Disponível em: <[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_lay-catholics\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_po.html)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Documentos do Concílio Vaticano II**. Disponível em: <[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/index\\_po.htm](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_po.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Constituição Dogmática Lumen Gentium Sobre a Igreja**. Disponível em: <[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html)>. Acesso em: 20 mar. 2017b.

## Catequese e educação: do Brasil Colônia aos desafios da atualidade

JOÃO MELO SILVA JUNIOR<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho buscou estabelecer a relação entre as ideias pedagógicas e a catequese no Brasil. Inicialmente, conceituamos educação e catequese, termos caros a esta reflexão. Depois, traçamos o desenvolvimento da prática da educação formal e da catequese no nosso país, acentuando os momentos em que essas práticas se confundem e os momentos que se separam. A partir daí, apresentamos os desafios contemporâneos e as contribuições da catequese à educação. Por fim, concluímos que a natureza genuinamente educativa da catequese nos leva a compreendê-la como um autêntico caminho de crescimento humano e cristão das pessoas nela implicadas.

Palavras-chave: Educação. Catequese. Ideias pedagógicas.

**Abstract:** The present work aims to establish the relationship between the pedagogical ideas and catechesis in Brazil. Initially, it's conceptualized education and catechesis, important terms to this discussion. Then traced the development of the practice of formal education and catechesis in our country, highlighting the times when these practices are confused and the moments that separate. From there, we present the contemporary challenges and contributions of catechesis to education. Finally, we conclude that the genuinely educational nature of catechesis leads us to understand it as an authentic path of human and Christian growth of the people involved in it.

Keywords: Education. Catechesis. Pedagogical ideas.

**Resumen:** Este estudio trata de establecer la relación entre las ideas pedagógicas y la catequesis en Brasil. Inicialmente se conceptualiza la educación y la catequesis, términos importantes para esta reflexión. Después, se traza el desarrollo de la práctica de la educación formal y de la catequesis en nuestro país, destacando los momentos en los que estas prácticas se confunden y los momentos en que se separan. A partir de ahí, se presentan los desafíos y las contribuciones de la catequesis a la educación contemporánea. Por último, llegamos a la conclusión de que el carácter genuinamente educativo de la catequesis nos lleva a entenderla como un auténtico camino de crecimiento humano y cristiano de las personas involucradas en ella.

Palabras clave: Educación. Catequesis. Ideas pedagógicas.

## Introdução

O presente artigo procura estabelecer a relação entre a educação formal e a catequese no Brasil a partir da história, para então buscar luzes que indiquem um aprimoramento na prática catequética que melhor corresponda aos desafios contemporâneos que ela enfrenta. Uma reflexão dessa natureza não é uma pura constatação, pois, antes, converte-se em instrumento para a mudança de mentalidade e de atitudes por parte de educadores e catequistas. Nossa proximidade com a prática da catequese nos leva a acreditar que essa temática é de grande relevância para os que estão envolvidos no processo de catequese.

Sendo fundamentado a partir do levantamento teórico-bibliográfico de renomados educadores, como Paulo Freire (1978), Brandão (1983), Saviani (2011), e especialistas em catequese, como Belinquete (2011), Lima (2011), Pedrosa *et al.* (2004) e Alberich (2011), este artigo apresenta-se como um horizonte de interpretação da relação da história da catequese e da educação no Brasil.

Este apanhado histórico visa construir uma visão panorâmica da evolução e dissolução da relação entre catequese e educação ao longo da história brasileira e quais desses aspectos ainda têm vigência hoje. São inegáveis, seja no tempo presente ou no passado, as ambiguidades e dicotomias entre as teorias e as práticas tanto educacionais quanto catequéticas, sobretudo no que se refere aos aspectos metodológicos. Desse modo, um resgate histórico pressupõe justamente respeitar as teorias ou ideologias e as propostas feitas ao longo do tempo e também a revisão delas na realidade para identificar em quais momentos essa dicotomia alarga-se e converte-se em crise educativa e catequética.

De fato, é possível afirmar desde já que a educação e a catequese têm papel preponderante na humanização e na transformação da realidade.

## Catequese e educação na história do Brasil

Ao longo do tempo, a compreensão da identidade e dos objetivos da educação formal e da catequese evoluiu. Entretanto, não é vã a tentativa de encontrar na história da educação formal e da catequese momentos em que ambas se relacionam ou até mesmo se confundem. À luz das teorias, das experiências e das práticas educativas – catequéticas ou não –, que delineamos a partir de um olhar retrospectivo para a história da catequese e da educação institucionalizada no Brasil, numerosas lições e diretrizes poderão ser pontuadas. Pensar em educação exige reportar-se àqueles que já a pensaram antes de nós.

Com efeito:

A história da catequese é testemunha de que, a partir de um sentido fundamental, o conceito e a realidade teológico-pastoral de catequese foi acentuando de forma diversa aqueles aspectos que

exigiam as circunstâncias socioculturais que a Igreja viveu em sua história, visando obter cristãos adultos e comunidades vivas e dinâmicas no mundo (PEDROSA *et al.*, 2004, p. 135).

Embora o conteúdo fundamental da catequese seja teológico-dogmático e, por isso, imutável, ao longo dos anos buscou-se enfatizar aqueles elementos que mais poderiam responder aos anseios e desafios de cada época.

## Educação e catequese no Brasil

A história do Brasil, em seus primórdios, atrela colonização, catequese e educação como elementos indissociáveis. Entretanto, como veremos, com o passar do tempo a relação entre educação e catequese, especialmente no período pós-colonial, evoluiu. Muito embora não haja mais uma identificação plena entre esses dois conceitos, isso não significa que, ao longo da história, o ensino formal e a prática catequética não tenham caminhado lado a lado pelas terras brasileiras.

### A educação formal e a catequese no Brasil Colônia (1500-1759)

O período colonial brasileiro é marcado pelo forte amalgamento entre a política, a economia, a cultura e a religião. Ao elencar os três elementos que compõem as ideias pedagógicas dos jesuítas, primeiros missionários a se estabelecerem no Brasil, Dermeval Saviani (2011) diz que a relação entre esses três elementos, embora seja dialética, é dotada de contradições, ou seja, apesar de tratar-se de elementos que subsistem entre si, são distintos e podem até opor-se um ao outro. Esses elementos são entendidos como a exploração da terra e dominação de seus habitantes – colonização. A educação é entendida como ensino das práticas, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores em detrimento da cultura local, ou seja, processo de aculturação. E a catequese é inicialmente compreendida como, no dizer de Saviani (2011, p. 29), “[...] difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores”.

De fato, é possível afirmar que a educação formal começou no Brasil com a chegada dos missionários jesuítas que instituíram colégios e seminários em vários lugares da colônia. A visão jesuítica da educação estabelecida a partir daí prevaleceu, mais ou menos, até 1759, quando as ideias laicistas e iluministas começaram a circular com mais força (SAVIANI, 2011).

É indiscutível o pioneirismo dos religiosos franciscanos na catequização do Brasil. Embora, a partir de 1503, eles tenham chegado a diferentes lugares da Colônia, sua ação “[...] não estava integrada num plano com continuidade e progressividade” (BELINQUETE, 2011, p. 589), os primeiros evangelizadores do Brasil que chegaram com a frota de Cabral, tão logo ele partiu, interromperam a catequese e deixaram a Colônia com ele (SAVIANI, 2011). Da mesma

forma sucedeu com outros grupos de religiosos franciscanos, que, uma vez em solo brasileiro, realizavam missões evangelizadoras onde promoviam a catequese. Entretanto, logo que o grupo era designado para outra região, abandonavam o trabalho iniciado.

Os franciscanos “[...] pelo menos inicialmente, usaram intérpretes, como era natural, para comunicar com os índios [...]. Mas foram aprendendo a língua, e elaboraram catecismos nas línguas de algum desses povos que catequizaram” (BELINQUETE, 2011, p. 590). Muito embora o uso de vocabulários e gramáticas fosse aliado aos catecismos, e as escolas para ler e escrever fossem o mesmo espaço que a educação da fé, por vezes esses métodos tiveram resultados pouco eficazes. Saviani (2011) afirma que o próprio Padre José de Anchieta, jesuíta, atesta que, entre as iniciativas franciscanas, os freis liam o Evangelho, mesmo que não era entendido pelos nativos (porque era lido em outra língua), pois eles acreditavam que a palavra de Deus produziria neles virtudes do mesmo jeito. Além disso, grande parte dos padres foram mortos pelos índios que se rebelaram contra os portugueses. Por essas razões, o Brasil esteve praticamente sem a presença efetiva de religiosos até a chegada da Companhia de Jesus em 1549 (JACARANDÁ *apud* BELINQUETE, 2011).

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa que se originou em 27 de setembro de 1540, com a aprovação do Papa Paulo III, em Roma, na Itália, de um grupo liderado por Santo Inácio de Loyola, colocando-se à disposição para servir em missões de evangelização na Igreja. A Companhia de Jesus se incorporou na colonização das nações católicas, Espanha e Portugal, devido à aquisição de territórios enormes por elas.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549. Os Padres Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Manoel de Paiva começaram suas atividades em Piratininga, em 25 de janeiro de 1554, construindo um colégio, que viria a ser o núcleo em torno do qual se ergueria o povoado e, posteriormente, a cidade de São Paulo. Dessa forma, embora os franciscanos tenham sido pioneiros na evangelização da nova Colônia, foi somente com os jesuítas que esse processo seria estável e amalgaria educação e catequese no processo de colonização até serem expulsos pelo Marquês de Pombal (BELINQUETE, 2011; SAVIANI, 2011).

Outras ordens religiosas como os beneditinos, os carmelitas, os mercedários, os oratonianos, os capuchinos e os dominicanos exerceram alguma atividade educativa e de catequização. Como essas iniciativas não tinham um plano de continuidade e progressividade por não contarem com o amparo oficial da coroa e por poucos recursos, elas logo definhavam (BELINQUETE, 2011; SAVIANI, 2011).

Como já foi salientado, há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de

Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral (SAVIANI, 2011, p. 31).

Diz José Maria de Paiva (1882 *apud* SAVIANI, 2011, p. 31) que “a catequização cumpriu um papel colonial, não como de fora, como uma força simplesmente aliada, mas, mais do que isto, como uma força realmente integrada a todo o processo”. É bem verdade também que alguns autores consideram essa centralidade catequética sob aspectos pouco positivos, como é o caso do autor Luís Felipe Baeta Neves (1978 *apud* SAVIANI, 2011, p. 31), que afirma que a catequese “[...] é um esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças”.

Desde 1549, quando os jesuítas se estabeleceram, eles iniciaram um trabalho de instrução e catequese com a construção de muitas escolas. Nelas, tanto os filhos dos colonos, dos índios e os “órfãos do Reino” aprendiam juntos a doutrina cristã, a ler, a escrever, a cantar e a ajudar na missa (BELINQUETE, 2011).

O eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo) (SAVIANI, 2011, p. 31).

Contudo, as práticas não institucionais foram mais eficazes, radicais e conseguiram atingir um maior número da população (SAVIANI, 2011).

A educação indígena vigente antes de os colonizadores explorarem as terras do Brasil pressupunha, embora com natural ênfase na fase infantil e jovem dos indígenas, uma contínua formação e educação que se prolongava pelo resto da vida, isto é, o processo educativo abrangia toda a vida dos indígenas (SAVIANI, 2011). Com a chegada dos colonos, isso mudou. As mulheres, os escravos e os pardos não eram atingidos pelas instituições jesuíticas de educação formal (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) informa ainda que Padre Manoel da Nóbrega foi quem primeiro elaborou um plano de instrução da educação jesuítica no Brasil. O plano, além de propor o estudo inicial do português para os indígenas, “[...] prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental” (SAVIANI, 2011, p. 43). O fim do processo previa o aprendizado profissional e agrícola para a maior parte dos estudantes, tendo em vista as necessidades e condições da Colônia, ou concluía-se com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2011). Padre Manoel da Nóbrega, inclusive, fez a solicitação pelo estudo feminino, mas a ideia não foi bem recebida na capital portuguesa.



A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os ‘gentios’, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos que foram acolhidos em colégios jesuítas. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2011, p. 43).

Podemos dizer, “[...] sem exageros, que onde havia uma casa da Companhia, havia igualmente um foco de instrução marchando *pari passu* com a catequese” (BELINQUETE, 2011, p. 596). Para Dermeval Saviani, o Padre Manoel da Nóbrega, desde o processo de colonização no Brasil, compreendeu a relação entre a filosofia da educação como:

[...] ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 43-44).

Saviani (2011) considera que Padre Manoel da Nóbrega, embora fosse adepto das ideias pedagógicas tradicionais e católicas nascidas na Contrarreforma e, por isso, mais apologéticas e filosóficas, aplicava-as na nova Colônia de maneira adequada à realidade e aos desafios existentes. Nóbrega logo percebeu, por exemplo, que os indígenas tinham gosto pelo canto, “[...] seria assim, um dos meios de atraí-los à catequese. Era através do canto que recordavam as suas tradições mitológicas, desempenhando, por isso, um papel importante no sistema mágico-religioso destas culturas e sociedades” (BELINQUETE, 2011, p. 600). Danças religiosas dos indígenas foram adaptadas para festas religiosas cristãs, e a prática do canto catequético era muito comum (BELINQUETE, 2011).

A capacidade de adaptação e a escolha de métodos que pudessem facilitar a transmissão da fé e colaborar com a educação, sobretudo dos indígenas, parecem ter sido traços da pedagogia jesuítica no Brasil Colônia. São José de Anchieta, que dominava vários idiomas, logo tratou de aprender a língua nativa dos indígenas e organizou uma gramática do idioma para os seus trabalhos pedagógicos (SAVIANI, 2011). “Anchieta utilizou-se largamente do idioma tupi tanto para se dirigir aos nativos como aos colonos que já entendiam a língua geral falada ao longo da costa brasileira” (SAVIANI, 2011, p. 46), além de técnicas como o teatro, com o uso de gestos e de outros recursos visuais e simbólicos (BELINQUETE, 2011). Tais recursos, quase que esquecidos pela reforma protestante, eram ainda mais propostos pela Igreja Católica (SAVIANI, 2011).

Porém, devido à precária aplicação do plano de Nóbrega, tomado de maneira geral, e às discussões internas na Ordem dos jesuítas, o plano foi substituído pelo Ratio Studiorum (SAVIANI, 2011), que era um plano geral de estudos universal feito pela Ordem jesuíta. Esse período coincidiu com a época em que 10% de tudo que era arrecadado na Colônia deveria ser destinado à manutenção dos colégios jesuítas (SAVIANI, 2011). Assim, a partir de 1564, a Companhia de Jesus experimentou um momento frutuoso na sua missão na colônia brasileira.

O Ratio Studiorum possuía 467 regras inspiradas nas constituições que regiam a Companhia de Jesus e cobriam as atividades de todos os agentes ligadas ao ensino (SAVIANI, 2011). O Ratio constituiu um “prefeito geral de estudos” que, se comparado aos dias de hoje, corresponde, mais ou menos, à função de um coordenador pedagógico, uma vez que suas funções eram ouvir e observar os professores, assistir aulas, ler anotações de alunos, corrigir erros dos professores e organizar os estudos e as aulas (SAVIANI, 2011). Não há dúvida de que o sistema educacional jesuíta era autêntico.

Muito embora o plano do Ratio Studiorum fosse universalista, ou seja, aplicado em todos os colégios jesuítas do mundo, sem exceção, ele era ao mesmo tempo elitista, uma vez que, suprimindo o ensino básico, isto é, aprender o português, a ler e escrever, ele excluía os indígenas e, tornou-se, assim, ambiente de formação educativa para os filhos dos colonos que, em geral, estudavam o curso de Humanidades, inspirado no Trivium<sup>2</sup> da Idade Média. Os futuros padres catequistas também estudavam e ingressavam nos cursos superiores de filosofia e teologia (SAVIANI, 2011). Ele “[...] predominou no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom José I” (SAVIANI, 2011, p. 59).

## Coexistência das vertentes religiosa e leiga (1759-1932)

Com a reforma pombalina, mais do que uma reforma, as diretrizes da Coroa destruíram todo o sistema educacional implementado pelos jesuítas até então (SAVIANI, 2011). Exemplos dessa desconstrução foram o abandono e a pilhagem das bibliotecas dos colégios e residências dos jesuítas, em que a imensa maioria dos catecismos produzidos em línguas nativas da Colônia desapareceu (LIMA, 2011).

Pelo Alvará de 17 de agosto de 1758:

A prioridade do uso e promoção das línguas dos índios, nomeadamente do Tupi-guarani, considerada como ‘língua geral’ ou ‘comum’, quer na pregação quer na catequese desses povos e nas próprias escolas fundadas pelos Jesuítas, ia totalmente contra as determinações oficiais do Governo de Lisboa, chefiado pelo Marquês de Pombal (BELINQUETE, 2011, p. 607).

Esse período foi marcado pela forte influência do Iluminismo, corrente filosófica de pensamento lógico-racionalista que se opunha às tradições e à atmosfera religiosa até então dominante, pelos ideais da Revolução Francesa, igualdade, fraternidade e liberdade, pelo mercantilismo, início das atividades econômicas que originariam o capitalismo, e pelo despotismo esclarecido, modalidade política reformista desvinculada da influência da Igreja (LIMA, 2011). Seus protagonistas portugueses, entre eles o Marquês de Pombal:

[...] defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo ‘derramamento das luzes da razão’ nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciências (SAVIANI, 2011, p. 80).

Enquanto que em Portugal, Pombal empregou profundas reformas nos chamados “estudos menores”, que correspondiam ao ensino primário e secundário, no ensino superior da Universidade de Coimbra e nas escolas das primeiras letras que se proliferaram como aulas de ler, escrever, contar e catecismo, no Brasil as ideias educativas pombalinas demoraram um pouco mais para ser aplicadas, uma vez que faltavam recursos financeiros e professores, pois os religiosos que eram os magistrados até então não eram quistos pelo governo ou protestavam contra as reformas empregadas. De fato, as mudanças necessárias exigiam professores régios qualificados para colaborar na criação de escolas úteis aos fins do Estado, o que exigia tempo e preparação (SAVIANI, 2011).

A catequese, por sua vez, sofreu em quantidade de padres catequistas e em qualidade quanto à habilitação de professores (LIMA, 2011). Nos 55 anos que se seguiram à expulsão dos jesuítas, a ação catequética da Igreja e sua influência ficaram extremamente fracas. Na verdade, a catequese passou a ser instrumentalizada para ministrar uma educação conforme os interesses do governo.

“A teologia, a educação e a catequese, no Brasil, foram logo afetadas pelos escritos das Dioceses francesas de Lyon e de Montpellier” (PEDROSA *et al.*, 2004, p. 576). O Catecismo de Montpellier, apesar de condenado e colocado no Index, lista de livros proibidos pela Igreja, sob acusação de tendências nacionalistas, foi adotado pelo governo português como texto oficial para ser usado em todo o Reino, lido e explicado antes da missa de domingo e decorado pelos fiéis (LIMA, 2011). Esse catecismo foi adotado pela Coroa porque condicionava a fé à obediência ao soberano, favorecendo o despotismo esclarecido (PEDROSA *et al.*, 2004). “Ele é divulgado por toda parte influenciando tremendamente a catequese no Brasil até o início do período imperial” (LIMA, 2011, p. 1455).

Com essa evidente crise de uma catequese oficial, entrou em cena uma catequese popular: expressão do povo por meio de devoções, práticas religiosas sincréticas com a mistura de elementos de religiões indígenas e africanas sustentada por gente simples e do povo. Surgiu o catolicismo popular que era característico por ser transmitido de geração em geração como herança familiar (LIMA, 2011).

Em 1772, com o Reinado de Dona Maria I, a demissão e o afastamento do Marquês de Pombal, ocorreu um retorno dos religiosos ao magistério. As aulas régias, modalidade que surgiu a partir da reforma pombalina e estabeleceu-se nesse período como prática comum no Brasil, “[...] eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (SAVIANI, 2011, p. 108).

A estatização e a secularização do magistério, dos conteúdos e da estrutura organizacional são as marcas das reformas empregadas na educação formal. A influência foi tamanha que até mesmo instituições religiosas foram criadas de acordo com as propostas pombalinas. Nesses ambientes, mais do que formar padres, formavam-se padres filósofos da natureza, aptos a investigar a natureza em prol do desenvolvimento das descobertas feitas na Colônia em benefício do Estado (SAVIANI, 2011). Entretanto, a circulação das ideias iluministas também favorecia um clima de pensamento republicano e de independência, o que acabou ocorrendo oficialmente em 1822.

Após a Proclamação da Independência em 1822, com a Assembleia Constituinte incumbida de elaborar uma constituição para o país, o Imperador Dom Pedro I “[...] destacou a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública” (SAVIANI, 2011, p. 119). Com isso, buscava-se um plano que pudesse suscitar a criação de uma rede de escolas públicas pelo país. Entretanto, apesar de várias discussões e propostas feitas pela Assembleia Constituinte em relação às escolas e à criação de universidades, nenhum desses projetos foi levado a cabo. O Imperador acabou por dissolver a Assembleia e o que restou foi a afirmação de que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (SAVIANI, 2011, p. 123), presente na Constituição do Império do Brasil promulgada por ele.

Outro aspecto característico encontra-se no artigo 5º do título 1º: ‘A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com o seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo’ (SAVIANI, 2011, p. 124).

Assim, percebemos a presença do pensamento moderno de remeter a fé religiosa para a esfera privada da vida das pessoas. Porém, a Igreja continuou recebendo um tratamento especial que permite, ainda de forma privilegiada, o desenvolvimento de sua ação educativa.

Pela Lei de 15 de outubro de 1827, ficou determinada, em todos os povoados e cidades do país, a criação de escolas primárias, nas quais, por meio do “ensino mútuo”, método pedagógico em que os estudantes são investidos da função de docentes, os alunos aprendiam leitura, escrita, geometria básica, português, moral cristã e a doutrina da Igreja Católica (SAVIANI, 2011). O “ensino mútuo”, embora não focalizasse a docência dos alunos, estabelecia que os alunos mais adiantados exercessem a função de monitores. A disposição da sala de aula era hierarquizada de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O método buscava despertar a competitividade entre eles. Era vantajoso para o professor que tinha grande quantidade de alunos em sala, dado o auxílio dos monitores. A conversa era estritamente proibida entre os alunos, e as punições eram largas (SAVIANI, 2011).

No entanto, ao descentralizar a obrigatoriedade da implementação das escolas primárias pelo país por parte do governo central, que delegou essa tarefa aos governos provinciais, as instalações das escolas efetivamente não ocorreram por todo o país (SAVIANI, 2011). O Brasil, apesar de gestar significativas e modernas ideias pedagógicas nesse período, não vivia a implementação de nenhuma delas. Uma rede de ensino público nacional ainda não se formara. Era necessária uma reforma da instrução pública.

Na catequese, o episcopado brasileiro abandonou o catecismo lusitano de cunho medieval e submisso ao Estado para, sob a influência do Concílio Ecumênico de Trento<sup>3</sup>, adotar o catecismo romano (ou tridentino). No entanto, durante o período imperial, houve uma proliferação de manuais de catequese elaborados pelo episcopado brasileiro e, em geral, cada região do país possuía o seu próprio material (PEDROSA *et al.*, 2004).

Significativas foram as mudanças que surgiram na educação a partir de 1854 sob a égide de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, ministro do Império, que ficaram conhecidas como “Reforma Couto Ferraz”. Embora ele tenha escrito um regulamento que se aplicava somente ao município da Corte, sua reforma era modelo para as províncias (Estados), que deviam comparar-se ao município da Corte e prestar esclarecimentos sobre seus avanços ou não. No conjunto dos temas tratados pelo regulamento, há um destaque para a instrução pública primária, para a inspeção escolar, para a regulação das escolas particulares e do regime disciplinar dos professores e dos diretores de escolas. Outro aspecto relevante foi a adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário com multa para os pais e responsáveis que não cumprissem o regulamento. De fato, “a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma” (SAVIANI, 2011, p. 131). No entanto, mesmo os esforços empreendidos pela Reforma Couto Ferraz, não foram grandes suficiente para solucionar os problemas educativos do país. O período imperial brasileiro foi marcado por um efervescer de ideias, propostas e projetos voltados para o problema da educação nacional, que, na maioria das vezes, não tiveram efetivamente aplicação prática.

Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho, empregada a partir de 1879, manteve a obrigatoriedade do ensino primário. Além de criar os jardins da infância para as crianças de 3 a 7 anos, essa Reforma estabeleceu a criação de bibliotecas e de museus (SAVIANI, 2011). Com o alvorecer da valorização da medicina que ocorreu no século XIX, a instrução pública foi encarada como lugar de educação da higienização. Por essa razão, os textos legislativos da Reforma Leôncio Ferraz eram marcados com traços dessa mentalidade. O método utilizado nas escolas era o intuitivo, que buscava superar o problema da ineficiência do ensino diante das mudanças trazidas pela Revolução Industrial<sup>4</sup> do século XVIII e XIX. Entretanto, foi a mesma revolução que criou ensejo para o desenvolvimento de novos materiais didáticos para o ensino, como quadros-negros parietais, gravuras, mapas, diagramas, objetos com várias cores, entre outros. O livro, que era instrumento principal para os alunos, passou a ser visto como instrumento de instrução do professor para o uso de tais recursos em aula (SAVIANI, 2011). Reis Filho (1995 *apud* SAVIANI, 2011, p. 140) assim introduz o método:

O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras.

O ensino do catecismo dentro da disciplina “religião” perpassava todos os anos escolares dos estudantes (SAVIANI, 2011).

Com efeito, a materialização das ideias pedagógicas no final do período imperial brasileiro e no início do republicano não foi efetiva, principalmente pela falta de investimentos financeiros. O Império teve gastos com a emigração dos europeus que substituíam pouco a pouco a mão de obra escrava abolida em 1888. Além disso, as correntes modernas da República Velha inaugurada em 1889 delegaram a questão da instrução pública aos estados locais (SAVIANI, 2011).

“As ideias pedagógicas que predominaram no final do Império e que conduziram à Proclamação da República também tiveram consequência importante no que se refere ao ensino religioso” (SAVIANI, 2011, p. 177). Até então, apesar das diversas reformas e mudanças no campo da educação, nunca a hegemonia católica tinha sido abalada. Ocorreu que o avanço das ideias laicas desembocou, em 1873, um conflito cujo resultado foi a prisão de dois bispos que se opunham à participação de maçons em associações católicas.

A solução do conflito encaminhou-se na direção da dissolução do regime do padroado, consumada pela separação entre Igreja e Estado ao ser implantado o regime republicano em 1889, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas (SAVIANI, 2011, p. 179).



A ação catequética, no entanto, prosseguia normalmente no âmbito paroquial. A exclusão do ensino religioso, nunca aceita pela Igreja, a fez fortalecer-se em sua expressão nacional e a mobilizou para reverter o quadro. Com efeito, os bispos fizeram vir da Europa muitas congregações religiosas docentes para fortalecer as escolas católicas e para ampliar a colaboração delas na catequese paroquial (PEDROSA *et al.*, 2004).

Durante o pontificado de São Pio X (1903-1914), marcado pela publicação da encíclica *Acerbo Nimis* em 1905 sobre o ensino da doutrina cristã, pela criação das Congregações da Doutrina Cristã nas dioceses para orientar a ação catequética local, pelo conhecido Catecismo de Pio X em 1912 e pelo decreto *Quam Singulari* sobre o acesso às crianças mais novas à eucaristia, a catequese brasileira tornou-se mais popular, isto é, não era destinada apenas a alguns, mas incluía adultos, jovens e crianças, assumindo nas paróquias e escolas católicas um caráter de fato educativo permanente. Todavia, ainda se constatava entre o povo uma grande ignorância religiosa (LIMA, 2011).

Com o advento do governo provisório, que, em 1930, criou o Ministério da Educação e novamente tratava da educação como questão nacional, o ensino religioso escolar foi restabelecido (SAVIANI, 2011). A partir de então, com o efetivo rompimento da Igreja com o Estado, a catequese afastou-se significativamente da educação formal. Embora o ensino religioso ainda fosse compreendido como catequese escolar, com o tempo, a diferença entre catequese paroquial e ensino religioso escolar também iria firmar-se (PEDROSA *et al.*, 2004).

### Desenvolvimento das ideias pedagógicas e renovação católica (1933-1963)

Em 1924, havia sido fundada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição destinada “[...] a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas” (SAVIANI, 2011, p. 229). Desse grupo faziam parte educadores católicos e educadores do grupo chamado renovadores ou pertencentes à Escola Nova. Em meados da década de 1930, época da instauração da Era Vargas, em que o Brasil emergia em um governo centralizador, esses dois grupos da ABE entraram em discordância.

O conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, no início de 1932 (SAVIANI, 2011, p.197).

Esse Manifesto, destinado ao povo e ao governo, reunia os princípios educacionais do grupo da Escola Nova e não foi bem-aceito pela Igreja porque o texto foi considerado anticristão, por negar a finalidade espiritual do homem, e



anticatólico, por negar à Igreja o direito de ensinar publicamente os fiéis (SAVIANI, 2011). Assim, os católicos deixaram a ABE e fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação em 1933. Portanto, houve uma verdadeira disputa da hegemonia do campo educacional entre os renovadores e os católicos nas décadas de 1930 e 1940.

Naquilo que diz respeito à ação catequética, a Igreja realizou entre os dias 2 a 16 de julho de 1939 o Concílio Plenário Brasileiro, que tinha o objetivo de unificar a ação da Igreja brasileira por meio de um planejamento. Com esse Plenário, ficou decidido que os párocos tinham a obrigação de cuidar da catequese semanal – ao menos das crianças – e de se empenhar para que o mesmo ocorresse nas capelas rurais.

O documento final ainda estimulava a participação das religiosas na catequese paroquial e escolar e também propunha que fosse “[...] adotado na catequese às crianças um único texto aprovado pelos bispos brasileiros em todas as dioceses” (PEDROSA *et al.*, 2004, p. 579), o que não ocorreu, visto que nunca esse texto único foi elaborado.

Além disso, o Concílio Plenário Brasileiro também decidiu pela criação da primeira universidade católica, a qual ficaria ao encargo da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2011), e, para a catequese, sugeriu que fossem incrementadas as missas com crianças nos domingos e nas festas, as maratonas ou gincanas catequéticas e o dia ou festa da doutrina cristã em todas as paróquias, que depois se tornaria o dia do catecismo – 3º domingo de agosto. Os bispos chamaram ainda a atenção dos pais para o dever de providenciar a educação religiosa dos filhos e reprovavam severamente o fato de muitos pais se contentarem apenas com a instrução religiosa escolar. No Concílio, “[...] recebem igualmente atenção a catequese de perseverança, a catequese aos adultos nos domingos de tarde, a formação de catequistas leigos” (LIMA, 2011, p. 1472).

Os catecismos doutrinários, à base de perguntas e respostas, privilegiando a memorização das fórmulas concentradas da doutrina cristã, começaram a receber críticas contundentes de pessoas atentas à eficácia da pedagogia da fé (LIMA, 2011, p. 1472).

Os avanços e as descobertas das ciências pedagógicas e a evolução do movimento catequético europeu das décadas de 1920 e 1930 mostravam as fraquezas desses textos. A catequese acolheu bem as novas ideias psicopedagógicas de autores como Piaget, Montessori e as novas metodologias como a Escola Ativa (PEDROSA *et al.*, 2004). A primeira renovação significativa veio pela Ação Católica Brasileira (ACB)<sup>5</sup>. A partir da ACB, os leigos descobriram e viveram sua vocação cristã, marcando uma presença muito especial e valorizada na catequese (LIMA, 2011). Além de editar a Revista Catequética, que nasceu em 1949, a ACB:

[...] inovou principalmente quanto ao método: a maneira de proceder através da trilogia ver, julgar e agir, timidamente iniciados, desenvolveu-se cada vez mais, [...] tornando-se depois não só metodologia da catequese, mas de toda a pastoral (LIMA, 2011, p. 1474).

Oscar Lustosa (1992, p. 106) faz a seguinte avaliação:

A catequese no Brasil, no período de 40 anos (1922-1962), vai operar no clima da Ação Católica, sob o forte impacto de um entusiasmo que sonha com a conquista da sociedade para o Cristo, captando os dividendos de um engajamento dos seus militantes, municiando-os com a revalorização da Bíblia e dos Santos Padres, com os novos enfoques eclesiológicos e litúrgicos, com a abertura para a problemática social.

Em meados de 1940, surgiu o movimento catequético brasileiro, que, assim como o movimento catequético europeu, a partir dos avanços das ciências pedagógicas e psicológicas, renovou os textos catequéticos, os conteúdos teológicos, os métodos e as experiências. O método querigmático, como ficou conhecido a aplicação do Método de Munique à catequese, consistia na superação da raiz dedutiva do catecismo doutrinal para uma catequese de método indutivo, bíblico e centrado em Jesus Cristo e nas narrativas evangélicas de sua vida (LIMA, 2011). Diversas obras foram publicadas de acordo com esse método.

Depois da fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para articular, organizar e dinamizar toda a ação pastoral da Igreja no país, foi criado, no ano seguinte, 1953, o Secretariado Nacional de Ensino Religioso, departamento que coordenaria em nível nacional também a catequese (LIMA, 2011). Por iniciativa desse secretariado, a Igreja no Brasil viveu o seu 1º Ano Catequético Nacional em 1959, celebrado com o Congresso Nacional Catequético em Belo Horizonte (LIMA, 2011).

Outro movimento catequético ocorreu a partir de 1954, o movimento catequético popular, que tinha como objetivo preparar leigos e leigas para assumir a catequese e a celebração da Palavra de Deus aos domingos nos lugares onde houvesse escassez de padres. Esse movimento de catequese popular tinha um cunho apologético por causa do crescimento do protestantismo. Porém, com a valorização dos leigos no ministério da catequese, a educação da fé ampliou a sua reflexão, incluindo também uma preocupação com os problemas sociais. A catequese popular deu origem, depois, ao que ficaria conhecido como Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (PEDROSA *et al.*, 2004; LIMA, 2011). E as CEBs, por sua vez, seriam a inspiração para o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire, que se ocuparam com a causa da educação popular. Ambos os movimentos “[...] buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial” (SAVIANI, 2011, p. 303).

## A renovação catequética no Brasil (1964-2010)

Enquanto o Brasil vivia o regime militar e a Igreja colhia os recentes frutos do celebrado Concílio Vaticano II<sup>6</sup>, a catequese e a educação brasileira passaram por uma grande renovação. A educação tornou-se também educação popular, no “[...] sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo [...] produzindo efeitos significativos na própria Igreja, nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos” (SAVIANI, 2011, p. 317-318). O movimento catequético brasileiro abraçou os princípios da chamada teologia da libertação, caracterizada pela reflexão da fé a partir da realidade social. Surgiu um novo modelo catequético chamado catequese transformadora, situacional ou libertadora. A catequese era entendida como educação da fé comprometida na transformação da realidade social (LIMA, 2011).

Na esteira do Concílio Vaticano II, a Conferência dos Bispos da América Latina e Caribe, realizada em Medellín, na Colômbia, em 1968, reuniu as principais intuições desse período e assumiu para a catequese uma decisiva dimensão histórico-libertadora da fé.

Sobressai ainda a ênfase dada à dimensão comunitária, a opção pela catequese com adultos, a importância de uma nova linguagem, de uma cuidadosa formação de catequistas e da organização nacional e regional da catequese, e sobretudo a opção pelos pobres (LIMA, 2011, p. 1495).

Consequentemente, a catequese passou a tratar a história da salvação relacionada à história do povo de hoje. “As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos os que sofrem” (CONCÍLIO VATICANO II, 2010, p. 121), tornaram-se também conteúdo catequético.

Contudo, não foi só o conteúdo catequético que passou por mudanças, mas o método também. O catequista era antes o protagonista ensinando a doutrina, e o catequizando aprendia o conteúdo da fé. O novo método era mais participativo e prezava pela interação entre fé e vida dos catequizandos, os quais eram mais do que destinatários da ação catequética; eram interlocutores nesse processo porque toda a comunidade era educadora da fé (LIMA, 2011).

Em 1983, a CNBB publicou o documento *Catequese Renovada: Orientações e Conteúdos*. “Este documento pode ser considerado um ponto de chegada do esforço de renovação catequética que vinha sendo realizado há muito tempo” (LIMA, 2011, p. 1496).

Tornou-se marco da renovação catequética no Brasil, com ampla aceitação entre os catequistas. *Catequese Renovada* contava com mais de 37 reedições até 2009 (LIMA, 2011). Com efeito, a catequese no Brasil tinha interesse pelas

realidades humanas, pelos problemas econômicos, sociais, políticos e culturais (LIMA, 2011). Contudo, o princípio de interação entre fé e vida exigia também da prática catequética o aprofundamento do campo da fé: bíblia, tradição, magistério, doutrina social da Igreja, liturgia, piedade popular, história da Igreja e vida de santos (LIMA, 2011).

Uma das expressões do princípio de interação entre fé e vida era o método ver-iluminar-agir. O primeiro passo era ver a realidade, o concreto da vida com o auxílio das ciências humanas. O segundo passo era iluminar essa realidade a partir da Palavra de Deus. O terceiro passo era agir, isto é, tomar decisões e atitudes cristãs para a transformação da realidade. Acrescentou-se o passo do celebrar enquanto dimensão litúrgico-orante e o passo do rever enquanto avaliação do processo (LIMA, 2011).

Além da dimensão de vivência comunitária, a catequese enriqueceu-se com a centralidade da Bíblia como livro fundamental na educação da fé. Promoveu-se o método de leitura popular ou orante da Bíblia.

Esta dimensão bíblica dá à catequese uma característica querigmática, evangelizadora. A multidão de batizados não evangelizados, de que fala Medellín, provoca uma atenção especial pelo anúncio primeiro ou, por outra, uma pastoral que suscite em primeiro lugar a conversão, sem dar tanta importância aos aspectos doutrinários (LIMA, 2011, p. 1502).

Outro grande marco da consolidação da renovação catequética no Brasil foi a promulgação do Diretório Nacional de Catequese (DNC), em 2006, um dos textos mais completos sobre catequese da história do país. Esse documento “[...] propõe um novo paradigma de catequese, caracterizada pela dimensão catecumenal, intimamente ligada à Liturgia, Às Sagradas Escrituras, à linguagem simbólica e dos sinais, e por isso profundamente mistagógica” (LIMA, 2011, p. 1503). O tema da iniciação à vida cristã de inspiração catecumenal direcionou a celebração do Ano Catequético de 2009 e continua a impulsionar os estudos e aprofundamentos atuais.

É importante ressaltar que no campo da educação formal, muitas ideias pedagógicas ligadas à valorização da dignidade humana surgidas no Brasil nas últimas décadas do século XX, sobretudo a partir dos anos de 1990, nunca chegaram a se impor como prática educativa dominante. Nesse período, a educação foi fortemente encaminhada para atender às expectativas do sistema econômico capitalista em crescimento no país (SAVIANI, 2011).

O Quadro 1 busca ilustrar alguns dos principais fatos históricos, métodos, conteúdos e recursos didáticos utilizados pela catequese e pela educação formal no Brasil:

Quadro 1 – Fatos históricos, métodos, conteúdos e recursos didáticos na catequese e na educação formal do Brasil de 1549-2010.

Período histórico	Educação formal	Catequese
1549-1759: Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional	<p>Nesse primeiro período, não há distinção entre educação formal e catequese.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A rotina nos aldeamentos e colégios dos jesuítas incluía: acordar cedo, rezar, assistir à missa, ter catequese, trabalhar, ler, escrever, cantar, fazer procissões, tocar instrumentos, dançar, festejar, fazer teatro etc.</li> <li>• Crianças órfãs do Reino de Portugal eram trazidas para o Brasil para interagir com as crianças indígenas, catequizá-las e a seus pais.</li> <li>• Método de perguntas e respostas durante as aulas.</li> <li>• Prioridade do uso das línguas dos nativos.</li> </ul>	
1759-1840: Crise da consciência católica e influência das ideias iluministas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do português como língua oficial e obrigatória.</li> <li>• Criação da função de “diretor de estudos” que regulava e acompanhava os estudos – essa função logo foi suprimida.</li> <li>• Introdução de matérias vinculadas às ideias iluministas como filosofia racional e moral etc.</li> <li>• Prática das aulas régias, isto é, aulas avulsas de gramática portuguesa, latim, hebraico, grego e retórica, que eram ministradas por professores escolhidos pela Coroa Portuguesa em geral na casa dos professores.</li> <li>• Uso do método mútuo em que os alunos que apresentavam bons resultados acadêmicos eram escolhidos como monitores para lecionar aos outros alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do catecismo lusitano (1770), inspirado no Catecismo de Montpellier (1702), que apregoava a submissão ao Estado como vontade de Deus, como texto oficial que era lido, explicado e decorado pelos fiéis nas missas aos domingos.</li> <li>• Paralelamente, surgiu a catequese popular de cunho devocional e sincrético, com elementos das religiões afros e indígenas. Sua transmissão ocorria de pai para filho dentro dos valores da herança familiar.</li> </ul>
1840-1920: O desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas e a catequese na reforma do Concílio de Trento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do método simultâneo em que um professor era responsável por instruir um grupo de alunos, em oposição ao método mútuo.</li> <li>• Uso do método intuitivo, em que se buscava fazer uso dos avanços trazidos pela Revolução Industrial no ensino com o uso de recursos como objetos, gravuras, mapas, quadros e outros que pudessem fornecer aos alunos dados sensíveis à observação.</li> <li>• Instauração dos grupos de estudos que primavam pela simplicidade e progressividade no ensino e que valorizavam o formalismo, a memorização e a autoridade.</li> <li>• Exclusão do ensino religioso escolar das escolas públicas pelo regime republicano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de vários catecismos nacionais inspirados nas decisões do Concílio de Trento (1545-1563) e desvinculados do poder civil até que, na era republicana, foi composto um único catecismo nacional.</li> <li>• Congregações católicas docentes atuavam em escolas católicas e na catequese paroquial – ensino religioso era compreendido como catequese escolar.</li> <li>• Concepção de que a catequese auxiliava a manter as pessoas na submissão e no cumprimento do dever, garantindo a ordem social.</li> </ul>

<p>1920-1960: A restauração da influência católica na sociedade e o predomínio da pedagogia nova</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restauração do ensino religioso escolar nas escolas públicas e proliferação da produção de material didático feitos por membros ligados à Igreja.</li> <li>• Produção de materiais didáticos e de formação para professores sob a influência das contribuições da biologia, da psicologia e dos estudos sociais.</li> <li>• Adaptação dos sistemas de Montessori e de Decroly em colégios brasileiros.</li> <li>• Predomínio da pedagogia empreendida pela Escola Nova, não obstante a resistência católica, em que as escolas começaram a se organizar como comunidades e levar em consideração os aspectos sociais dos alunos e do local onde estava situada.</li> <li>• Nascimento da concepção da educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência na catequese de práticas renovadas da Itália e da Alemanha, além da abertura às novas ideias psicopedagógicas de Piaget, Montessori, Decroly etc.</li> <li>• Protagonismo do catequista leigo e leiga.</li> <li>• Elaboração de material didático-catequético de catequese e de ensino religioso para os alunos de todas as idades.</li> <li>• Combate ao espiritismo.</li> </ul>
<p>1965-2010: A renovação da catequese sob influência do Concílio Vaticano II e a proliferação das ideias pedagógicas leigas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da educação popular: educação política do povo a partir da tomada de consciência da realidade brasileira.</li> <li>• Ruptura da concepção popular da educação, que passou a ser instrumentalizada para o controle social durante a ditadura militar brasileira, além de aulas extremamente focadas no comportamento e na disciplina dos alunos.</li> <li>• Pedagogia tecnicista sucedeu a militar, com foco na especialização de funções, instrução programada e de técnicas produtivas. O professor determinava as tarefas e os alunos apenas executavam.</li> <li>• Diversificação de teorias e propostas educativas que ainda não ultrapassavam a proposta de atender aos anseios capitalistas do país.</li> <li>• Nascimento da discussão em relação à prática educativa inclusiva e democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proliferação de institutos superiores e de materiais para a formação de catequistas;</li> <li>• A catequese passa a ter em conta “o homem em situação”, onde além dos dogmas e da doutrina católica, a realidade social, econômica, política, cultural, religiosa são levadas em conta.</li> <li>• Efervescência de materiais para a catequese de todas as fases e idades.</li> <li>• A técnica da leitura orante (leitura, meditação, oração e contemplação) para estudo dos textos bíblicos durante os encontros de catequese era valorizada e estimulada.</li> <li>• Surto de grande variedade de CDs, vídeos, livros e outros materiais didáticos para a catequese.</li> <li>• O ensino religioso após 1996 definitivamente assumiu outro significado distinto de catequese.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Saviani (2011) e Belinquete (2011).

## A vocação educativa da catequese contemporânea

É preciso reconhecer que nem sempre a catequese esteve à altura da sua vocação educativa. Ela apareceu às vezes desencarnada, reduzida a pequenos

grupos, voltada para uma finalidade que parecia deixar de lado os problemas fundamentais do homem e de seu crescimento. Não só: a história e a experiência recordam tantas formas inadequadas de catequese que comprometem sua valência educativa, como em certas formas de doutrinação e de instrumentalização ideológica, a serviço da autoridade dominante ou de interesses partidários, ou mesmo sob a forma de fechamento confessional e sectária, que se tornou de fato uma verdadeira educação ao preconceito e à intolerância (ALBERICH, 2011).

Para superar essas deficiências e corresponder à sua vocação educativa nos dias de hoje, é indispensável que a catequese se caracterize por ser uma prática comunitária. Com efeito, afirma Paulo Freire (1978, p. 25):

Não posso negar a singularidade da minha existência, porém, isso não significa que a minha existência pessoal tenha um significado absoluto em si mesma, isolada das outras existências. Pelo contrário, é através da relação com os outros, possível pela objetividade, que a minha existência adquire sentido.

Da mesma forma, faz-se preciso compreender a catequese como um processo de interação entre a fé teórica e a vida de quem está envolvido no processo de educação. Ora, uma:

[...] formação [...] intelectualizada, que separa a teoria da prática, a transcendência da mundanidade, o trabalho intelectual do trabalho manual, nem sempre é facilmente superada, mesmo no caso daqueles que se experimentam na ação juntamente com o povo (FREIRE, 1978, p. 26).

Se a catequese não primar pela superação dessa dicotomia, seu processo educativo está fadado ao fracasso.

De fato, na reflexão catequética insiste-se sobre o fato de que a catequese deve estar em função do êxito total da humanidade. Enquanto transmissão da palavra libertadora de Deus, a catequese não deve se restringir a um setor religioso da existência, mas deve investir na totalidade do projeto humano de vida. Portanto, é necessário ativar e valorizar as diversas forças educativas e promocionais da ação catequética concebida como um verdadeiro processo educativo ou permanente que deve acompanhar o desenvolvimento integral das pessoas e das comunidades ou grupos (ALBERICH, 2011).

Entre os objetivos catequéticos precisam ser incluídos as grandes metas de toda a educação humana: desenvolvimento da personalidade, abertura à sociedade, maturidade psicológica e afetiva e desenvolvimento do senso crítico (ALBERICH, 2011).

As contribuições da catequese à educação humana são:



- 1) No âmbito do conhecimento: a catequese transmite informações e motivações, enriquece o patrimônio cultural, fornece pontos de referência para a busca de sentido.
- 2) No âmbito afetivo: a catequese favorece a maturação das experiências humanas basilares. A experiência da confiança e do perdão (para entender o significado da reconciliação e da penitência), a experiência da gratuidade (para acolher o significado da graça e do amor) etc.
- 3) No âmbito comportamental: a catequese é chamada a dar grande importância à afirmação da consciência moral e à interiorização dos valores como a fraternidade, a solidariedade, a justiça, a paz, a coragem, a veracidade, a fidelidade, a gratidão, a responsabilidade social, o respeito pela natureza etc. (ALBERICH, 2011).

## Considerações finais

A história da catequese e das ideias pedagógicas no Brasil nos atesta que a catequese, de alguma maneira, sempre esteve atrelada à educação. Como apontamos, a história do Brasil apresenta uma relação estreita e, por vezes, desejável entre catequese e educação. Queremos, portanto, sublinhar a contribuição que a ação catequética ainda é chamada a desenvolver para as pessoas, por meio dos valores cristãos e humanos que apregoa.

Dessa forma, a catequese, que é educação da fé, afirma-se como instrumento de educação integral, humana e cristã. Constatamos que, no período colonial brasileiro, a catequese era um instrumento privilegiado e único de promoção cultural e alfabetização do país no contexto das instituições educativas, bem como instrumento de socialização e formação humana, e, assim, contribuiu para plasmar a identidade de muitos crentes.

O breve apanhado histórico apresentado demonstrou uma visão panorâmica da evolução e dissolução da relação entre catequese e educação ao longo da história brasileira. Com o passar dos anos, a catequese foi desvinculando-se cada vez mais da educação formal, até atingir a autonomia que possui hoje.

De fato, a catequese atual está alicerçada nos fatos passados, com seus erros e acertos, e é a partir desse passado que o seu futuro pode ser construído assertivamente.

Apontados os aspectos e as estratégias que eram utilizados como recursos pedagógicos na prática da catequese de ontem e também de hoje, podemos perceber que muitas questões permanecem como desafios no ensino catequético. Ora, grande parte dos desafios para a prática catequética contemporânea é semelhante aos desafios da educação formal brasileira. As duas modalidades educativas estão imersas no mesmo contexto social, com as mesmas interpelações.

Parece-nos que as grandes questões que desafiam a catequese, tais como a formação específica de catequistas, a fundamentação da catequese na ação inclusiva e acolhedora de Jesus, a defasagem metodológica dos materiais e subsídios catequéticos, a pouca participação da família no processo de catequese, encontram reflexo na educação brasileira quando falamos que a formação dos professores e de demais educadores não é suficiente para atender à inclusão e à acolhida de todos, pois percebemos que tal inclusão não é realidade em muitas escolas, assim como os materiais didáticos, que, muitas vezes, não atendem às necessidades dos alunos, tendo em vista que não levam em conta a realidade deles.

De igual modo, podemos apontar a escassa participação efetiva da família no processo educativo, que, na grande maioria das escolas, tem se apresentado como um aspecto de grande fragilidade. Faz-se necessário aproximar as relações família-escola como um ponto importante na busca pela melhora na aprendizagem dos alunos e perceber suas responsabilidades com a escola.

De fato, educação e catequese não se contrapõem, pois, em seus vários aspectos, percebemos como estão próximos seus desafios diante da complexidade da contemporaneidade. Dessa forma, afirmamos que ambas têm como proposta contribuir na formação integral da pessoa humana, visto que no sistema de educação formal se busca formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, e na formação da Educação Catequética se busca formar cristãos ativos, participantes, virtuosos na convivência humanizada e que vivam conforme a mensagem e a vida de Jesus de Nazaré. Portanto, é bem possível formar cidadãos cristãos crítico-participativos, desde que estejam inseridos em um processo catequético.

Finalizando, a natureza genuinamente educativa da catequese nos leva a compreendê-la como verdadeiro processo educativo e como itinerário de fé pelo reconhecimento do outro. Ela deixa de ser reduzida a um período de pura aquisição de conhecimento religioso, ou de preparação para uma celebração religiosa, ou ainda de cumprimento de um dever social. Ela passa a ser compreendida como um autêntico caminho de crescimento humano e cristão das pessoas nela imbricadas.

## Notas

1 Especialização em Catequese. Graduação em Filosofia. Acadêmico de Jornalismo e Teologia. Professor, colunista e residente em Sinop, no Estado do Mato Grosso, como candidato à Companhia de Jesus. E-mail: joaomelo10@hotmail.com

2 Estudo da Gramática, da Lógica – no RATIO chamado de Humanidades – e da Retórica.

3 Concílio de Trento foi o nome de uma reunião de cunho religioso – tecnicamente denominado concílio ecumênico – convocada pelo papa Paulo III em 1546 na cidade de Trento, Itália, para tratar sobre a reforma da Igreja Católica e das consequências da expansão do protestantismo.

4 A Revolução Industrial foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas.

5 A Ação Católica Brasileira (ACB) foi um movimento criado em 1935 com o objetivo de formar leigos para colaborar com a missão da Igreja. Seu lema era “salvar as almas pela cristianização dos indivíduos, da família e da sociedade”.

6 Reunião de todos os bispos do mundo realizada entre os anos de 1962-1965 em quatro sessões. No dizer de São João Paulo II, o Concílio Vaticano II foi “[...] um momento de reflexão global da Igreja sobre si mesma e sobre as suas relações com o mundo” (JOÃO PAULO II, 2000).

## Referências

ALBERICH, Emílio. **Catequese evangelizadora**: manual de catequética fundamental São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

\_\_\_\_\_. Catequese e educação. **Revista de Catequese**, São Paulo, ano 34, n. 133, p. 27-37, jan./mar. 2011.

BELINQUETE, José (Org.). **História da catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste**. V. 1. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Diretório Nacional de Catequese**. Texto aprovado pela 43ª Assembléia Geral Itaici – Indaiatuba (SP), 9 a 17 de agosto de 2005. São Paulo: Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Itinerário catequético**: Iniciação à vida cristã – um processo de inspiração catecumenal. Brasília: Edições CNBB, 2014.

CONCÍLIO VATICANO II. Gaudium et Spes. In: VIER, Frei Frederico (Coor.). **Compêndio do Vaticano II**: constituições, decretos e declarações. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições BASE, 1978.

JESUÍTAS BRASIL. Institucional. **Quem Somos**. Disponível em: <<http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/institucional/quem-somos/>> Acesso em: 15 mar. 2017.

LIMA, Luiz Alves de. História da Catequese no Brasil. In: BELINQUETE, José (Org.). **História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste**. V. 2. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011. p. 1443-1505.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo. **Catequese Católica no Brasil**: para uma história da evangelização. São Paulo: Paulinas, 1992.

PEDROSA, Vicente Maria et al. **Dicionário de Catequética**. São Paulo: Paulus, 2004.

POLIDORO, Lurdes Fátima; STIGAR, Robson. A distinção de ensino religioso e catequese. **Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura**, ano III, n. 23, p. 44-48, 2009. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Ensino\\_religioso/er\\_catequese.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ensino_religioso/er_catequese.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VATICANO. **Discurso do Papa João Paulo II no encerramento do Congresso Internacional sobre a Atuação dos Ensinamentos Conciliares**. Vaticano, 27 fev. 2000. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/2000/jan-mar/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_20000227\\_vatican-council-ii.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/2000/jan-mar/documents/hf_jp-ii_spe_20000227_vatican-council-ii.html)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

## “A Pedagogia do Catecismo”, do Padre Álvaro Negromonte: um projeto de escolarização da catequese e renovação do ensino religioso

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa o livro “A Pedagogia do Catecismo”, de autoria do Padre Álvaro Negromonte, buscando apreender as diretrizes pedagógicas utilizadas na formação das professoras católicas entre os anos de 1930 e 1960. O livro representa um marco na renovação do ensino religioso no Brasil e indica as bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese, articuladas às modernas pedagogias que ancoraram os projetos da escola brasileira republicana. Esses avanços aparecem nos materiais didáticos que passaram a incorporar as propostas pedagógicas oriundas da Pedagogia Moderna e, posteriormente, do movimento escolanovista. A obra é utilizada como a principal fonte para compreender o processo de escolarização da catequese e a renovação do ensino religioso, no Brasil. O foco privilegiado da análise está centrado no discurso endereçado às professoras e na apropriação dos enunciados escolanovistas, sem perder de vista o objetivo final da obra, a qual deveria ser um instrumento para auxiliar na formação do homem civilizado por meio de um conjunto de *habitus* que só poderia ser construído, na visão do autor, pelo ensino do catecismo. Do ponto de vista teórico, o diálogo com as propostas de Norbert Elias, Peter Burke e Marta Carvalho ajuda a compreender o investimento editorial na produção dessa obra a qual, posteriormente, veio a se constituir como parte de uma coleção de catecismos, representando um monumento na história do ensino religioso no Brasil e uma estratégia de uso dos impressos na conformação do campo da Pedagogia católica.

Palavras-chave: Intelectuais católicos. Impressos pedagógicos. Formação de professores.

**Abstract:** This article analyzes the book “Pedagogy of the Catechism”, written by Father Álvaro Negromonte, seeking to learn the pedagogical guidelines used in the formation of Catholic teachers between the years 1930 and 1960. The book represents a milestone in the renewal of religious education in Brazil and indicates The pedagogical bases of the schooling process of catechesis, articulated to the modern pedagogies that anchored the projects of the Brazilian republican school. These advances appear in the didactic materials that began to incorporate the pedagogical proposals coming from the Modern Pedagogy and later from the New School movement. The work is used as the main source to understand the process of schooling of catechesis and the

renewal of religious teaching in Brazil. The privileged focus of the analysis is centered in the discourse addressed to the teachers and in the appropriation of the New School statements, without losing sight of the final objective of the work, which should be an instrument to aid in the formation of the civilized man through a set of habitus that only could be constructed, in the author's view, by teaching the catechism. From a theoretical point of view, the dialogue with the proposals of Norbert Elias, Peter Burke and Marta Carvalho, helps to understand the editorial investment in the production of this work, which later became part of a collection of catechisms, representing a monument in the history of religious teaching in Brazil and a strategy of using printed materials in the conformation of Catholic pedagogy field.

Keyword: Catholic intellectuals. Pedagogical printings. Teacher formation.

**Resumen:** Este artículo analiza el libro “A Pedagogia do Catecismo”, del Padre Álvaro Negromonte, buscando aprender las directrices pedagógicas utilizadas en la formación de las profesoras católicas entre los años de 1930 y 1960. El libro representa un marco en la renovación de la educación religiosa en Brasil e indica las bases pedagógicas del proceso de escolarización de la catequesis, articulada con las modernas pedagogías que fundamentaron los proyectos de la escuela brasileña republicana. Estos avances aparecen en los materiales didácticos que incorporaron las propuestas pedagógicas originadas en la Pedagogía Moderna y, posteriormente, del movimiento “Escuela Nueva”. La obra se utiliza como la principal fuente para comprender el proceso de escolarización de la catequesis y la renovación de la educación religiosa en Brasil. El enfoque privilegiado del análisis está centrado en el discurso dirigido a las profesoras y en la apropiación de los enunciados de la “Escuela Nueva”, sin perder de vista el objetivo final de la obra, que debería ser un instrumento para auxiliar en la formación del hombre civilizado a través de un conjunto de habitus que solo podría construirse, en la visión del autor, en la enseñanza del catecismo. Desde el punto de vista teórico, el diálogo con las propuestas de Norbert Elias, Peter Burke y Marta Carvalho, ayuda a comprender la inversión editorial en la producción de esta obra que, posteriormente, se constituyó como parte de una colección de catechismos, representando un monumento en la historia de la educación religiosa en Brasil y una estrategia de uso de los impresos en la conformación del campo de la Pedagogía católica.

Palabras clave: Intelectuales católicos. Impresos pedagógicos. Formación de profesores.

## Introdução

Estudos realizados no campo da história da educação sobre o uso dos impressos e da imprensa pedagógica nos projetos de formação dos professores, seja pela Igreja ou pelo Estado, vêm mostrando que essas fontes/objetos são particularmente significativas para a compreensão não só da formação dos professores, mas da multiplicidade do campo educativo, considerando a noção de educação em uma perspectiva mais ampla<sup>2</sup>. As várias facetas envolvidas nos processos educativos trazem à tona dispositivos inerentes ao próprio sistema de ensino, ou para além dele, e apontam para os diferentes atores e redes que foram

se configurando e se mobilizando em torno da produção e propagação de um conjunto de saberes e práticas, os quais, ao longo do tempo, foram se legitimando como fundamentais à formação dos professores.

O livro “A Pedagogia do Catecismo”, produzido pelo Padre Álvaro Negromonte, foi publicado em 1937 e marcou uma fase na história da Educação Católica em que a Igreja buscou associar à tradição elementos da modernidade como uma necessidade dos novos tempos e da sociedade vigente. O uso dos impressos para a formação da população e para a conformação de um campo pedagógico pelos diferentes grupos envolvidos com a causa educacional, assim como o diálogo com as Ciências da Educação, foi um dos aspectos modernos que a Igreja incorporou nas práticas que empreendeu no processo de recatolicização da sociedade, resultado da intensificação dos debates educacionais nos anos de 1920 e 1930. Esses debates tinham como pauta central o diálogo estreito entre as Ciências da Educação (no caso dos católicos, especialmente da Psicologia) e a Pedagogia e o lugar central da escola na formação do cidadão<sup>3</sup>. As finalidades da educação, sobretudo os meios a empregar nesse processo, foram pontos de pauta que ganharam fôlego novo. Por um lado, a Igreja defendia a necessidade do ensino religioso nas escolas públicas, mas, por outro, era preciso se adaptar a essa nova escola que se pretendia formar. Se a presença do ensino religioso não era um problema efetivo nas escolas mineiras, onde o Padre Álvaro Negromonte vivia, o interesse pela disciplina de acordo com pesquisas da época não o caracterizava como atraente aos olhares dos alunos, como veremos mais adiante. Nessa obra, Negromonte se posiciona diante das questões educacionais postas em pauta pelo movimento escolanovista e elabora o que podemos considerar como uma representação de uma leitura católica da Escola Nova.

O Padre Álvaro Negromonte foi um intelectual católico que atuou de maneira expressiva na renovação do ensino religioso no Brasil. Desde o início de sua carreira religiosa, defendeu a renovação catequética e, posteriormente, associou seu trabalho como catequista às contribuições escolanovistas. A partir de 1927, integrou-se definitivamente à Educação Catequética, o que deu visibilidade à sua carreira sacerdotal, sendo também um dos intelectuais que participou dos debates educacionais em Minas Gerais<sup>4</sup>.

Embora Minas já respirasse os ares da reforma educacional, a força histórica e cultural da tradição católica permaneceu entre os mineiros e a permanência do ensino religioso nas escolas públicas permitiu que o padre tivesse a fertilidade necessária para testar sua proposta pedagógica para as aulas de catecismo<sup>5</sup>.

Mas, não se pode negar a contribuição e o impulso de Helena Antipoff na produção de novos textos de catecismo. A fim de medir o nível intelectual das crianças para melhor ajustamento das classes, a psicóloga e professora introduziu os testes e inquéritos nas escolas de Belo Horizonte e realizou uma pesquisa intitulada “Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte”, na qual diagnos-



ticou o ensino religioso como o aquele que despertava o menor grau de interesse nas crianças. A publicação do resultado dessa pesquisa desencadeou uma forte reação da Igreja Católica, cuja ação, por meio do Padre Negromonte, foi criticá-la e combatê-la publicamente nos jornais em relação à sua posição diante do ensino religioso nas escolas. A nacionalidade russa da professora suscitava desconfiança e acusações de comunismo à educadora por parte da Igreja. Entretanto, a professora de Psicologia esclareceu a questão associando os resultados da pesquisa à forma como o ensino religioso era ensinado e à maneira enfadonha e erudita como os livros de religião eram redigidos (ANTIPOFF, 1996, p. 131). Nessa mesma época, Antipoff convidou o padre a assumir a vice-presidência da Sociedade Pestalozzi, colocando-o em contato estreito com as ideias da Pedagogia Moderna que estavam circulando na Europa, especialmente as de Claparède.

Essa aproximação da Igreja com os ideais escolanovistas, não só por parte dos profissionais da educação, mas pelo próprio clero, “[...] acabou beneficiando a própria Igreja Católica em Minas Gerais com o recolhimento de livros mal escritos e introdução de uma literatura mais atualizada e mais moderna” (ANTIPOFF, 1996, p. 133). O Padre Álvaro Negromonte se transformou, com isso, no grande arauto da renovação catequética (VILELA, 1998, p. 312). Sua história está ligada à renovação do movimento catequético brasileiro pela articulação com as questões educacionais postas à época.

A coleção de catecismo do Padre Negromonte incluía livros para os alunos de todas as séries do curso primário ao colegial e livros voltados à formação dos professores, destinados às normalistas e professoras, associando-as à figura da catequista por excelência em sua missão pedagógica. Tais livros eram catecismos que assumiam um novo formato, o escolar<sup>6</sup>, em uma lógica de produção que acompanhava duas conjunturas importantes: a político-educacional e a do mercado editorial.

Podemos dizer que a produção dessa coleção condensava, em um projeto material, o diálogo da Igreja com a Psicologia e serviu para que o Padre Álvaro Negromonte se destacasse no conjunto de iniciativas empreendidas por outros intelectuais católicos nessa mesma direção<sup>7</sup>. Essa aproximação do catecismo com a Pedagogia Moderna e com a Psicologia já vinha sendo ensaiada, de modo associado à necessidade de renovação do ensino religioso. Hélder Câmara foi um dos principais precursores dessa ideia. Além dele, Waleska Paixão foi reconhecida por Negromonte como pioneira na produção de textos de catecismo mais modernos, como os “Cadernos catequéticos e formação da consciência” (ORLANDO, 2008). Mas, em larga medida, segundo Passos (1999, p. 45), “os textos catequéticos mantinham, em geral, o esquema dos catecismos tradicionais. Predominava ainda um forte acento intelectual e teológico”.

As formas e sentidos que “A Pedagogia do Catecismo” assumiu, portanto, estavam diretamente relacionadas a dois pontos fundamentais: a participação

expressiva do autor nos debates políticos e educacionais que se instauraram no país; e ao novo formato do catecismo como livro didático, parte de uma coleção, um investimento característico do mercado editorial brasileiro nos anos de 1930 para divulgar livros voltados para a educação. A relação estreita com o campo educacional alterou significativamente o modo de trabalhar o conteúdo do catecismo; já seu novo formato alterou significativamente seu endereçamento ao leitor, especialmente por sua natureza didática, o que o tornava praticamente leitura obrigatória nos colégios confessionais e em algumas instituições públicas<sup>8</sup>.

Além disso, ter o endosso do padre Hélder Câmara lhe serviu como um forte selo de legitimidade, especialmente quando associou os livros da coleção ao “Programa de religião em unidades didáticas”, publicado na REB (1942). Esse conjunto de fatores, paulatinamente, foi conferindo ao Padre Álvaro Negromonte um lugar central nos debates educacionais internos e externos ao campo religioso e, portanto, sua contribuição não pode passar ao largo da História da Educação no Brasil.

Ancorada na necessidade de renovar o ensino religioso, a produção do livro “A Pedagogia do Catecismo” pode ser compreendida tendo em vista dois problemas diretamente articulados: a disputa pela reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas – lugar perdido, oficialmente, na instauração da República – e a eficácia pedagógica do ensino religioso e/ou de catecismo. Como afirmou Dom Leme, em carta Pastoral de 1916, era necessário “reformular o catolicismo para salvar a sociedade brasileira”. A exortação de Dom Leme, somada à produção da Encíclica Acerbo Nimis, posteriormente à Enciclicia Divini Illius Magistri e ao movimento da Ação Católica, produziu um conjunto de ações que se desdobrou em várias frentes que tinham como objetivo uma formação que produzisse católicos mais conscientes do seu lugar no mundo. O leque de ações passava pela formação de uma elite intelectual mais militante e combativa, pela organização de uma rede de colégios confessionais, pela luta pelo retorno do ensino religioso nas escolas públicas, o que, por sua vez, levou à formação de um quadro de educadores católicos que se fizesse presente nos debates educacionais, à produção de livros e materiais didáticos, assim como ao uso de métodos pedagógicos considerados mais interessantes e eficazes ancorados nas Ciências da Educação, especialmente da Psicologia. Toda essa conjuntura produziu no campo religioso católico um movimento de revisão de suas práticas, dentre elas a produção de uma intelectualidade que desenvolveu um repertório de leituras autorizadas em estreito diálogo com as Ciências da Educação.

## Um livro novo para o catecismo

O livro “A Pedagogia do Catecismo” foi publicado originalmente em 1937 pela Editora Vozes e, posteriormente, foi reeditado pela Editoras José Olympio

e Rumo<sup>9</sup>. Neste artigo, no entanto, apoiamo-nos em sua 2ª edição, publicada pela Editora Vozes, em 1940, por conter informações primárias, que não constam nas demais edições<sup>10</sup>.

Produzido como um manual destinado ao curso normal, esse livro tinha o objetivo de servir de orientação prática ao ensino de catecismo. Por se tratar de uma espécie de diretriz pedagógica, colocava em evidência as bases da Pedagogia catequética do autor. Sua proposta de renovação articulava o ensino religioso à Psicologia e a algumas das teses escolanovistas, como a aprendizagem por meio de situações concretas e dinâmicas. Um exemplo disso pode ser visto em relação ao uso de álbuns. De acordo com o autor:

São os álbuns um elemento de que a boa catequista não deixará de lançar mãos, pelos excelentes serviços que podem prestar. Não nos demorem sobre o valor pedagógico dos álbuns: todas as professoras o conhecem. Apliquemos ao Catecismo.

Como sempre, deixando a maior parte ao trabalho das crianças, deixando-lhes mesmo a impressão das iniciativas, suscita-se a ideia do álbum. Já existem na classe, no Grupo, álbuns de geografia, de historia, etc. É fácil passar a ideia para a Religião (NEGROMONTE, 1940, p. 195).

Mas, além disso, tal concepção trouxe a lume um conjunto de mudanças de ordem metodológica e conceitual que sugeriam programas pautados na atividade como método de ensino e os jogos, os exercícios físicos, as excursões, as visitas a museus e uma série de outras atividades, como recursos didáticos e auxiliares de ensino indispensáveis para a aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, para o êxito da escola moderna. Sobre as excursões, por exemplo, Negromonte dizia o seguinte:

Só os que não sabem o que são as excursões escolares é que lhes poderão ser inimigos. Elas realizam muito. Deixam largo proveito. O dr. Everardo Backheuser as compara como uma 'viagem de estudos'. Também ao ensino religioso serão úteis, contanto que sejam realizadas nas condições gerais de uma verdadeira excursão e não de mero pic-nic ou passeio à toa. A professora que, tendo saído com seus alunos passando por uma Igreja, entrasse nela, e saísse dizendo que 'fez uma excursão à igreja', estaria muito enganada. Bem ao contrário seria, se ela tivesse falado em aula a respeito do templo católico e lembrasse uma visita a um dos da cidade. Qual? As respostas já dariam lugar a muita educação. A mais próxima? A mais bonita? A mais bem situada? A dedicada a este ou aquele santo? E os alunos resolverão. Eles mesmos – um ou uma comissão – ficam encarregados de avisar ao Vigário o dia e a hora. Durante a semana, foi a preocupação. Todos estão ansiosos.

ORLANDO, E.A.

"A Pedagogia do Catecismo", do Padre Álvaro Negromonte: um projeto de escolarização...  
Rev. Educ., Brasília, ano 40, n. 153, p. 51-66, jan./jun. 2017

Faz-se a excursão. Chegados à igreja, observam-se por fora, desde longe ao avistá-la. Por conhecida que seja, muitas coisas vão parecer-lhes novidade, porque vistas de outro ângulo, conforme preparação feita. Antes de entrar, ótima oportunidade de para uma advertência:

- É a casa de Deus: respeito!

E a genuflexão? E a diferença entre Santíssimo Sacramento e as imagens? Certas imagens – verdadeiros sermões rápidos e eloquentíssimos! A pia batismal, o confessionário, o púlpito, a mesa da comunhão, as pinturas... os pequenos poderão observar, conversando em voz baixa.

Depois fervilham os comentários. A professora quer saber de tudo. As perguntas chovem e se cruzam [...]

Travam-se às vezes as discussões que vão para a professora resolver. Agora uma descrição. Vamos também desenhar a igreja. E não faltará quem não queira reproduzir – Deus sabe como, e não só perdoa, mas se alegra! – um quadro bonito, ou modelar a mesa da comunhão, ou construir um confessionário em miniatura. [...]

O que fica aí é um exemplo do que se pode e de como se deve fazer. Não quer significar que as excursões catequéticas se limitem às igrejas. Os hospitais, asilos, creches, cemitérios, outros centros de Catecismo poderão prestar-se a interessantes e proveitosas excursões (NEGROMONTE, 1940, p. 208-209).

O exemplo citado e os demais enunciados pedagógicos mencionados foram incorporados e largamente estimulados pelo padre nesse manual.

Ao longo de 27 anos, esse livro foi uma referência significativa na formação das normalistas e professoras de catecismo. Em 1964, Negromonte concluiu sua “Nova Pedagogia do Catecismo”, que só foi publicado em 1965, após o seu falecimento. Esse texto visava substituir “A Pedagogia do Catecismo”, então esgotado, mas com o mesmo objetivo, segundo a editora, de “ser utilizado na formação e no desenvolvimento dos catequistas brasileiros”. Mais uma vez, Negromonte publicou um texto que, segundo a Editora Rumo, “há de marcar época na renovação da literatura pedagógica e didática do catecismo em nosso meio” (NEGROMONTE, 1965, contracapa). Mas, esse novo empreendimento não teve a mesma repercussão da versão anterior, ficando apenas em uma edição. Essa falta de sucesso por ser entendida por um conjunto de elementos: o falecimento do autor, associado, pouco tempo depois, ao fechamento da Editora Rumo<sup>11</sup>, o que incidiu diretamente na colocação da obra no mercado editorial; e o próprio tempo em que foi produzida – final do Concílio Vaticano II –, que trouxe outras diretrizes para o ensino do catecismo.

“A Pedagogia do Catecismo” foi produzida por Negromonte em um contexto de reformas educacionais empreendidas por educadores comprometidos com os ideais da Escola Nova. Em que pesem as especificidades de cada reforma e dos diferentes grupos envolvidos em cada uma delas, esse texto trazia a

proposta de uma educação pautada no método ativo, ponto de convergência em todos eles. O diálogo com a Psicologia e a tese de que a aprendizagem ocorria por meio de situações concretas e dinâmicas. A estratégia utilizada pelos então chamados Pioneiros da Educação Nova, que era de produzir uma imagem cinética da educação para demarcar as fronteiras com o ensino denominado tradicional, não encontrou êxito na prática pedagógica proposta pelo autor de “A Pedagogia do Catecismo”.

A proposta pedagógica de Negromonte estava atenta a essas discussões e a resultados que vinham sendo produzidos no campo da Psicologia da Educação preocupada com a educação. Em face da eficiência dos novos métodos, o padre não se absteve de inseri-los na sua pedagogia, assim como não se absteve de fazer a sua leitura das Escolas Novas, traduzindo-as, nesse modelo proposto, para as aulas de religião, mais adequadas às circunstâncias modernas que envolviam a sociedade brasileira no final da década de 1930.

O ensino de catecismo, como tal, não oferece diferença das demais disciplinas, e deve ser ensinado pelos métodos mais racionais [...] o grande erro metodológico era o intelectualismo. Foi a plenitude da dedução, excelente para os estudos filosóficos e teológicos, mas absurdo para as crianças [...] A orientação geral é hoje para a indução: ir do conhecido para o desconhecido, do sensível para o espiritual, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, [...] Aplicados ao Catecismo, estes dois métodos criaram o ‘Método de S. Sulpício’, dedutivo, e o ‘Método de Munich’ (também chamado ‘Método Psicológico’), indutivo. A este se estão ligando hoje os que querem a religião ensinada de acordo com o avanço da moderna Pedagogia. O outro fez sua época, na França, principalmente. [...] Mas há certos métodos muito em voga: Decroly, centros de interesse; Montessori, método de projetos, etc. Estão todos os processos modernos filiados ao método indutivo, que seguimos e explanamos aqui e, cujos instrumentos daremos em seguida, dividindo-os por grupos. Afastados os erros, corrigidos os exageros, advertida a catequista do plano sobrenatural em que nos movemos, tudo o que a moderna pedagogia tem produzido e ainda produza deve ser aproveitado no catecismo (NEGROMONTE, 1940, p. 190-191).

O projeto catequético modernizador do Padre Negromonte associava elementos da Pedagogia Moderna do século XIX – visto na opção pelo método indutivo, pelo diálogo com Herbart em alguns momentos – aos enunciados e autores escolanovistas, como Claparède. Além disso, a aliança entre tradição e modernidade era elemento considerado fundamental para o sucesso da proposta. A tradição é a responsável por manter a raiz, os princípios que caracterizam a base do ensino religioso, e a modernidade, por adequá-los às necessidades da sociedade vigente.

Como, portanto, estabelecer um diálogo entre essas duas instâncias, em uma sociedade que se organizava sob o paradigma do novo, sobretudo um novo como símbolo de progresso e civilização? Peter Burke (2006) nos oferece alguns elementos importantes para se pensar um pouco sobre essa questão. Na perspectiva que envolve esse trabalho, o primeiro ponto seria considerar que “[...] muitas vezes o que acontece é menos invenção do que reconstrução de uma tradição” (BURKE, 2006, p. 22).

A leitura das novas técnicas educacionais pelos educadores brasileiros do século XX visava contribuir para o desenvolvimento de uma nova sociedade republicana, ancorada nos padrões civilizatórios europeus. A novidade estava em fazer uma leitura de uma perspectiva educacional que se constituiu em uma tradição no pensamento pedagógico europeu e estadunidense desde o século XIX e que se transformou em um símbolo da modernidade. As discussões sobre educação no cenário internacional não apontavam para a dicotomia tradição *versus* modernidade. Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, com todas as ressalvas para a singularidade das várias propostas de modelos educacionais, calcadas no método ativo, parecia haver um consenso sobre o êxito de uma pedagogia voltada para a observação, investigação, para a experiência pessoal do aluno com as situações de ensino e aprendizagem, que o faziam protagonista desse processo e asseguravam o seu interesse e envolvimento com as práticas escolares.

A questão que se colocava era: como fazer essa leitura sem perder de vista os elementos da tradição cultural brasileira? A presença do grupo católico nesse debate aponta para uma perspectiva analítica que indica a possibilidade de diálogo entre tradição cultural e modernidade, com base em uma discussão proposta por Peter Burke (2006), que considera dois movimentos: o primeiro afirma que “a ilusão de continuidade pode esconder inovações e rupturas”, o que ilustra bem o papel da Igreja no Brasil ao participar dos debates acerca do novo modelo de Pedagogia; o segundo movimento diz respeito a uma tradição de inovações, que se caracteriza pelo conjunto de reformas e revoluções em busca do novo, alastrando-se em tal proporção que acaba originando uma tradição, a da busca por algo novo.

Em relação ao primeiro movimento, vê-se a Igreja Católica não só participando dos debates educacionais acerca da Nova Pedagogia e do movimento escolanovista, mas se apropriando das novas técnicas educacionais nas escolas, nas paróquias e nos impressos. A mudança de foco nas aulas de catecismo e no material pedagógico dessas aulas aponta para inovações e rupturas que não são percebidas nem evidenciadas por estarem inseridas nos limites de uma tradição pedagógica associada ao conservadorismo. Em geral, as práticas educativas católicas só são percebidas na ilusão da continuidade. Muito dessa compreensão pode ser entendida pela construção discursiva que o grupo intitulado Pioneiros da Educação Nova

produziu sobre aqueles educadores e intelectuais que não se aliaram ao seu projeto político – católicos ou não – como defensores de uma pedagogia tradicional. Essa memória produzida e o *status* monumental que alcançou na produção historiográfica como fonte vêm sendo discutidas por historiadores da educação como Hilsdorf (2003), Carvalho (1994, 1998), Magaldi (2007), Orlando (2008, 2013), entre outros. No caso do grupo católico, até que ponto ele pode ser compreendido, do ponto de vista pedagógico, como tradicional?

O segundo movimento de análise de Burke (2006), que diz respeito a uma tradição de inovações, permite-nos problematizar essa ideia ao nos colocar diante da seguinte possibilidade argumentativa: se, por um lado, o fluxo da história nos remete a pensar em tal grupo como representante e defensor de uma sólida tradição, por outro lado, também nos permite questionar se esse grupo seria menos tradicional se aderisse por completo às novas tradições ou se estaria apenas assumindo o fluxo de uma nova tradição que se sustenta na inovação.

A tradição adquiriu, ao longo dos tempos, os contornos próprios da época, isto é, permite pensar no conceito como simples e pura transmissão de saberes sob as mesmas formas rígidas e estruturadas. Sob os signos culturais que fundamentam uma sociedade, a educação assume a função de transmissão da cultura, o que torna o conceito de tradição fundamental para a compreensão dos processos vividos pelos homens. Como os processos sociais não ocorrem dentro de estruturas rígidas, para a efetiva contribuição do conceito, é necessário que este adote a mesma flexibilidade. Conforme Burke (2006, p. 22):

Precisamos do conceito de tradição, mas não do conceito tradicional de tradição, isto é, da transmissão de uma mensagem (num sentido amplo da palavra) sem mudanças. Depois da descoberta da importância da recepção livre e criativa precisamos de um conceito de tradição mais flexível, mais fluido [...] A tradição consegue incorporar novas experiências. Porém, além de um certo ponto, a ordem cultural não pode incorporar mais nada sem mudar ela mesma. Essa relação dialética entre estrutura e novidade, ou, podemos dizer, entre ordem e progresso, pode servir ao menos como um ponto de embarque para repensar as noções de tradição, de cultura e de educação.

Posta a necessidade de se utilizarem os conceitos, tendo em vista a flexibilidade que eles assumem diante dos objetos que lhe confrontam, este trabalho compreende o conjunto de práticas dos católicos como estratégias de um grupo que conseguiu se adaptar às necessidades que foram se tornando imperativas na vida social e que se renovou sem perder de vista os elementos da tradição que o compõem. Do ponto de vista histórico, o catecismo vinha sendo ensinado de maneira isolada e conteudista, ocasionando um forte desinteresse e, conseqüentemente, um afastamento maciço das crianças, tal como apontou a pesquisa de Helena An-



tipoff, já citada anteriormente, em Belo Horizonte. O Padre Álvaro Negromonte, desde então, passou a propor uma inversão metodológica fundamentada em princípios escolanovistas, com ênfase na psicologia experimental, introduzindo, assim, um movimento de renovação catequética no interior da Igreja.

Segundo ele, na falta de livros que orientassem os professores nessa direção, assumia a iniciativa de publicar essa obra: “Tudo estava a exigir um livro nosso. Não sei se o livro seria este... Mas confesso que o escrevi neste desejo” (NEGROMONTE, 1940, p. 15). Ainda sinaliza para a necessidade de textos melhores para o catecismo, o que justificaria a continuidade de seu projeto na publicação dos outros livros dessa coleção: “Há certos temas, muito importantes, aliás, e que não vêm aqui estudados. Não são para ser resolvidos por nossas catequistas. Cito, entre outros, a questão de um novo texto para o catecismo, que reputo urgente [...]” (NEGROMONTE, 1940, p. 15).

“A Pedagogia do Catecismo” foi sistematizada em três capítulos, que se desdobram da seguinte maneira: a finalidade do catecismo, a pessoa do catequista e os meios empregados para alcançar esse fim, no qual ele aborda, de forma mais minuciosa, os métodos sugeridos para cada lição e faixa etária.

O primeiro capítulo de “A Pedagogia do Catecismo” trata, fundamentalmente, da necessidade de se ensinar o catecismo nos vários ambientes da sociedade para corrigir os desvios trazidos pela modernidade. A escola é o ambiente no qual se sente mais forte a crítica do padre pela ausência do ensino religioso. “Onde a escola é sem Deus o alfabeto é arma de Satanás para a proliferação do crime [...] A escola sem catecismo falhou. É uma sementeira do mal” (NEGROMONTE, 1940, p. 20).

O laicismo era considerado por ele o falso remédio dos educadores leigos, perceptível na decadência moral que se alastrava, apesar da multiplicação das escolas. Segundo Negromonte, esses mesmos educadores tentaram corrigir o problema, ainda desassociado de Deus, criando a cadeira de “Moral e Cívica”. Para Negromonte, a criminalidade teve seu agravante nos casos que envolveram meninos e meninas – um reforço do mau exemplo da coeducação. A instrução, aliada à educação religiosa, seria a receita prescrita pelo padre para garantir a formação integral do indivíduo e resolver os problemas da sociedade. Essa prescrição justificava não só a necessidade, mas a importância da obra em questão. A máxima de Pio X, na Encíclica *Acerbo Nimis* (1905), “é necessário que haja catecismo e que o haja de forma organizada e eficiente”, legitimava a iniciativa de introduzir no ensino religioso uma nova roupagem para que este ocupasse um novo espaço na sociedade, a começar da formação moral dos indivíduos.

Todo o processo formativo catequético em questão tinha em vista a construção de um indivíduo que, sem perder de vista seu fim último, como parte de uma sociedade, era um construto para intervir no coletivo por meio da sua singularidade. Para Negromonte, indivíduos fortes gerariam uma sociedade forte, na qual

se pretendia uma maior coesão católica. Todas as suas diretrizes seguem no sentido de formar esse indivíduo e, conseqüente e concomitantemente, essa sociedade.

Nessa direção, a educação moral teria um papel fundamental no catecismo e deveria começar a partir da formação da vontade da criança, por intermédio da formação de convicções com raízes profundas e sólidas na inteligência, além da formação de um sentimento forte, enérgico, capaz de orientar e corrigir as paixões.

O segundo capítulo é destinado à catequista, sua formação, seu trabalho, suas responsabilidades. A catequista, segundo ele, deve ensinar o catecismo às crianças em uma linguagem apropriada. Para isso, é necessária uma preparação maior, assim como o emprego de métodos modernos, mais aperfeiçoados, a fim de não se ficar em condições de inferioridade em relação às outras disciplinas, segundo o próprio autor. Sendo algo ilusório esperar, no catecismo paroquial, a maioria das crianças da paróquia, o ensino religioso nas escolas se faz muito mais proveitoso, por isso a função da catequista é associada à da professora.

A sistematização do ensino religioso conta com as sugestões do padre em relação aos programas e aos métodos. Os métodos deveriam associar o eterno com o novo e fazer uso dos modernos processos de ensino, os quais consistiam, basicamente, em ensinar fazendo viver a doutrina. O método ativo transformava-se em um aliado, não permitindo aos programas desnivelamentos ou repetições cansativas.

Além da formação intelectual, a formação moral era fundamental para a catequista. A força do exemplo tinha em vista não permitir que o discurso da catequista não correspondesse à sua prática. Tais doutrinas e exigências estimulavam um processo de autorregulação também nas professoras, que não deveriam só ensinar os seus alunos a regular e controlar suas pulsões, mas, antes de qualquer coisa, deveriam controlar a si mesmas, as suas próprias paixões e regular suas vidas pelo código comportamental que ensinavam. Esse controle dos impulsos afetivos ou das ações cotidianas podem ser vistos como, segundo Elias (1990), uma espécie de refinamento de *habitus* que consiste no motor da civilização, almejada também pela Igreja como uma forma de configuração da sociedade. Para Negromonte, o regulamento da vida serve para metodizar a existência, disciplinar a vontade e, conseqüentemente, sobrenaturalizar os atos. A meditação, o exame de consciência, a leitura espiritual, a confissão frequente, a comunhão e a missa eram exemplos de práticas que acentuavam a formação desse *habitus*.

O terceiro capítulo compreende quase dois terços da obra. O método é a chave da sua proposta renovadora. Essa ênfase metodológica, influenciada pelas pedagogias ativas, tornou-se a base da renovação catequética. Tal inovação tinha em vista o aumento da frequência nas aulas de catecismos, por meio de um ensino mais atrativo e interessante, adaptado à linguagem da criança e às suas motivações.

Era necessário, além de conquistar a frequência, garantir sua eficácia. A atenção foi considerada ponto vital para o aproveitamento dos alunos.

Aos que nos vierem dizer que as crianças têm necessidade de aprender isto ou aquilo, respondamos que mais necessidade tem o educador de interessá-las pelo que lhes quer ensinar. Para tal, não esqueça os princípios que regem a Psicologia do interesse. As crianças se interessam pelo que é concreto, ao alcance dos sentidos – ou pelo que lhes toca de perto (medo de serem castigadas, desejo de recompensa ou de agradar, etc.) – ou pelo que reclama sua atividade e na medida em que esta se exerce – ou pelo que é novo – ou pelas coisas maravilhosas (NEGROMONTE, 1940, p. 153).

A conquista da atenção do aluno poderia surgir de motivações interiores, unidas à satisfação das tendências naturais, tendo em vista a satisfação imediata dos seus desejos. Os jogos, tão valorizados pelos educadores escolanovistas, passaram a ser estimulados na Educação Catequética e adquiriram um importante papel funcional. A formação da vontade, desde os primeiros dias, respeitando a capacidade infantil, ao ser estimulada, resultaria, para Negromonte, em um esforço que iria crescendo com a idade.

Tal vontade não deveria ser apenas fruto do interesse da criança, mas estar também aliada à disciplina, ponto fundamental para os educadores católicos de uma forma geral e contestada pelos escolanovistas leigos. A disciplina deveria ser trabalhada a partir da compreensão dos regulamentos, das ordens, das proibições, o que, segundo Negromonte, levaria a criança a se interessar em cooperar e em obedecer sempre que fosse necessário, ou seja, para Negromonte, o estímulo deveria ser sempre positivo. Desse modo, o comportamento esperado da criança seria construído solidamente, configurando um *habitus* que caracterizaria os valores e os comportamentos esperados do cidadão que se pretendia formar, com os ideais mais elevados, mas que, para o autor, só era possível por meio do ensino de catecismo.

## Considerações finais

A profusão de catecismos que se desenvolveu na modernidade, os variados formatos e usos que receberam, a presença e, sobretudo, a circulação intensa desses textos nos espaços e nas políticas públicas de educação revelam o diálogo entre Igreja e modernidade, assim como a apropriação das propostas modernas materializadas no catecismo, um impresso pedagógico, fruto de um projeto católico eficiente, atento às novas técnicas de produção desenvolvidas nos tempos modernos.

Os novos sentidos da catequese no campo religioso reverberam no campo educacional e na produção de novas ferramentas de trabalho. O livro de catecismo muda não apenas seu formato, mas os sentidos que ele carrega como ferramenta pedagógica e instrumento religioso. Observou-se que o livro aqui analisado, sendo parte de uma coleção, é indicativo de uma nova configuração assumida pela catequese que, em busca de uma atualização tanto em seus conteúdos quanto em sua pedagogia, cria uma demanda pela produção de livros de catecismo coerentes com

os debates que vinham ocorrendo no campo religioso e no educacional. Além disso, a produção desse livro estava associada a duas conjunturas favoráveis à sua publicação no período em questão: a conjuntura política que se configurava em torno de projetos educacionais e o mercado editorial que se abria para esse segmento do livro didático. A obra, portanto, marca uma fase na história do ensino religioso no Brasil que expressa a atualização da Igreja diante das modernidades pedagógicas e do processo de escolarização da sociedade.

Além disso, reconhecer a figura de um intelectual que teve atuação expressiva nesse cenário de modernização do ensino religioso, tendo desenvolvido ações educacionais que dialogavam diretamente com as Ciências da Educação e, conseqüentemente, marcavam uma posição nos debates educacionais da época, é de grande relevância para uma linha de investigação que buscar trazer à luz aos sujeitos da educação a partir de suas trajetórias e práticas educacionais.

Certamente, este trabalho apresenta limites por se tratar, em parte, de um recorte de uma investigação mais ampliada feita em minha dissertação de mestrado; também por abrir outras possibilidades de investigação e de diálogos que não foram objetos desta pesquisa, mas que merecem um investimento nessa direção. O certo é que ainda há muito a investigar sobre a História da Educação Católica no Brasil, especialmente no que tange às práticas educacionais que essa instituição empreendeu e o modo como se fez presente, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, no cenário educacional brasileiro.

## Notas

1 Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: Histórias e Políticas. E-mail: evelynorlando@gmail.com

2 Sobre esse tema, indico a leitura dos trabalhos de Carvalho (1994, 1998, 2001), Sgarbi (1997, 2001), Toledo (2001), Vidal (2001), Catani (2003), Bicas (2008), Orlando (2008, 2013), entre outros produzidos no campo da História da Educação que têm centrado mais fortemente esse eixo de pesquisa.

3 É importante ressaltar que a ênfase posta na escolarização como caminho legítimo de formação do futuro cidadão não excluía a participação das famílias. Ao contrário, era recorrente no discurso dos vários educadores envolvidos com a causa educacional, independente do grupo ao qual pertencia, a necessidade dessas duas instituições trabalharem em parceria para que os resultados obtidos na formação do cidadão fossem os melhores possíveis.

4 Ver Orlando (2008).

5 O Grupo Escolar Barão do Rio Branco foi o seu maior laboratório, conforme indica na obra "A Pedagogia do Catecismo".

6 A escolarização do catecismo representa uma fase na história dos catecismos.

7 A presença dos intelectuais católicos nos debates educacionais em Minas pode ser vista na dissertação de mestrado de Rita de Cássia de Souza (2001).

8 Foram encontrados exemplares de "A Pedagogia do Catecismo" e de outras obras do padre na biblioteca do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e do Instituto de Educação do Paraná, o que sugere que a obra pode ter vindo a fazer parte do rol de leituras prescritas às normalistas.

9 Foram localizadas, até o momento, dez edições dessa obra entre os anos de 1937 e 1965.

10 A partir da 3ª edição, o livro passou a ser publicado pela Editora José Olympio, que lançou uma edição revista e atualizada por levar em conta, segundo o próprio autor, “a melhora da situação catequética no Brasil nos doze anos decorridos da composição deste livro” (NEGRO-MONTE, 1950, p. 13).

11 A Editora Rumo foi aberta pelo padre, em sociedade com um sobrinho, para publicar obras do gênero religioso e literatura. Suas obras, até então publicadas pela José Olympio, foram todas reeditadas pela Rumo.

## Referências

ANTIPOFF, Daniel. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1996.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JR., Décio; PINTAS-SILGO, Joaquim. (Orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 13-22.

CÂMARA, Hélder. Programa de Religião em Unidades Didáticas. **Revista Eclesiástica Brasileira**, v. 1, fasc. 3, p. 395-409, set. 1941.

CARVALHO, Marta. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Cadernos Anped**, n. 7, p. 41-60, 1994.

\_\_\_\_\_. **Molde Nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano. **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 66-86.

CATANI, Denice. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ENCÍCLICA ACERBO NIMIS. **Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa Pio X sobre o Ensino de Catecismo em 15 de abril de 1905**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1946.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação**: leituras, São Paulo: Thompson, 2003.

LEME, Sebastião. **Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, Arcebispo Metropolitano de Olinda, saudando os seus diocesanos**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Tipografia Vozes de Petrópolis, 1916.

MAGALDI, Ana Maria. **Lições de casa**: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Arumentvm, 2007.

NEGROMONTE, Álvaro. **A pedagogia do catecismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1940.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do catecismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1950.

\_\_\_\_\_. **Nova pedagogia do catecismo**. Rio de Janeiro: Edições Rumo, 1965.

ORLANDO, Evelyn. **Por uma civilização cristã**: a coleção Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educar-se para educar**: o projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte dirigido à professoras e famílias por meio de impressos (1936 a 1964). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

PASSOS, Mauro. **Uma história no plural**: 500 anos do movimento catequético brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1999.

SGARBI, Antonio. **Igreja, educação e modernidade na década de 30**: escolanovismo católico construído na CCBE divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Bibliotecas Pedagógicas Católicas**: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares**: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2001.

TOLEDO, Maria Rita. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao editorial (1931-1981). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

VIDAL, Diana. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

VILELA, Magno. A tradição da catequese no Brasil. In: BOLLIN, António; ROCHA, Georgino; GASPARIN, Francesco. **A catequese na vida da Igreja**: notas de história. São Paulo: Ed. Paulinas, 1998. p. 259-327.



## Learning outcomes e nuovi parametri europei per l'istruzione superiore - la prospettiva delle istituzioni accademiche ecclesiastiche

EMAD SAMIR MATTA<sup>1</sup>

**Sommario:** Il presente contributo analizza i parametri e gli standard di apprendimento universitario definiti, in una dimensione europea e globalizzata della formazione, dai processi di riforma dell'Istruzione superiore. Nella fattispecie, si esplicitano quelle "parole chiave" che formulano i concetti fondamentali della nuova epistemologia dell'apprendimento, il cui nucleo centrale risiede nella centralità del soggetto in apprendimento e si realizza concretamente nello shift dagli input agli output. Il focus dell'attenzione è dunque sui risultati, ossia sulle competenze acquisite al termine del percorso di studi. Ciò si identifica nel concetto di Learning Outcomes e, successivamente, incide e condiziona la reale spendibilità dei titoli universitari in termini di occupazione professionale, portando con sé tutta una serie di strumenti applicativi e programmi specifici per l'operazionalizzazione dei concetti delineati. Sono perciò questi i temi qui indagati considerando la particolare prospettiva delle Istituzioni Accademiche Ecclesiastiche.

Parole chiave: Istruzione superiore. Learning outcomes. Competenze. Atenei ecclesiastici.

**Resumo:** Este artigo analisa os parâmetros e os padrões de aprendizagem universitária definidos em uma formação europeia e mundial pelos processos de reforma do ensino superior. Neste caso, visa tornar explícitas as "palavras-chave" que formulam os conceitos fundamentais da nova epistemologia de aprendizagem, cujo núcleo encontra-se na centralidade do sujeito e na aprendizagem, e se realiza concretamente na mudança de entradas e saídas. O foco de atenção são, portanto, os resultados e as competências adquiridas no final de seus estudos. Isso é identificado no conceito de resultados de aprendizagem e, posteriormente, afeta e influencia a comercialização real de diplomas universitários em termos de emprego profissional, trazendo consigo toda uma gama de aplicações e ferramentas de programas específicos para a operacionalização dos conceitos descritos. Portanto, essas são as questões aqui investigadas, considerando a perspectiva particular da Instituição Acadêmica Eclesiástica.

Palavras-chave: Ensino superior. Resultados da aprendizagem. Competências. Universidades eclesiásticas.



**Abstract:** This paper analyzes the parameters and university learning standards defined, in a European and global training, by the Higher Education reform processes. In this case, it aims to make explicit the “key words” that formulate the basic concepts of the new learning epistemology, the core of which lies in the centrality of the subject in learning and is realized concretely in the shift from inputs to outputs. The focus of attention is therefore on the outcomes, the skills acquired at the end of their studies. This is identified in the concept of Learning Outcomes and, subsequently, affects and influences the actual marketability of university degrees in terms of professional employment, bringing with it a whole range of applications and tools specific programs for the operationalization of the concepts outlined. Therefore, these are the issues investigated here considering the particular perspective of Academic Institutions Ecclesiastical.  
Keywords: Higher education. Learning outcomes. Competences. Ecclesiastical universities.

**Resumen:** Este artículo analiza los parámetros y estándares de aprendizaje universitario definidos, en una formación europea y mundial, por los procesos de reforma de la educación superior. En este caso, se hace explícita las “palabras clave” que formulan los conceptos básicos de la nueva epistemología de aprendizaje, cuyo núcleo radica en la centralidad del sujeto en el aprendizaje y se realiza concretamente en el cambio de las entradas y las salidas. Por lo tanto, el foco de atención está en los resultados, los conocimientos adquiridos al final de sus estudios. Esto se identifica en el concepto de resultados de aprendizaje y, en consecuencia, afecta e influye en las posibilidades de comercialización real de los títulos universitarios en términos de empleo profesional, trayendo consigo toda una gama de aplicaciones y herramientas de programas específicos para la puesta en práctica de los conceptos descritos. Por lo tanto, estos son los temas investigados aquí teniendo en cuenta la perspectiva particular de las instituciones académicas eclesiales.

Palabras clave: Educación superior. Resultados de aprendizaje. Competencias. Universidades eclesiales.

## Inquadramento generale

L'istituzione dell'Unione Europea ha modificato profondamente la conformazione geo-politica e non solo degli Stati membri, sancendo di fatto anche un nuovo assetto sociale e culturale degli stessi, che ha prodotto un ripensamento del ruolo svolto dall'istruzione e dalla formazione: un ruolo determinante in una società basata sulla conoscenza. La crescita e l'occupazione, infatti, passano proprio per tali fattori, che favoriscono e sostengono lo sviluppo di una popolazione in grado di rispondere sempre più efficacemente alle istanze di adattabilità e professionalità poste dal progresso del mercato lavorativo (Labour Market) (EUR-LEX, 2016).

In particolare, il processo di cambiamento dell'istruzione superiore avviato con il Processo di Bologna del 1999, invita i Paesi dell'UE a procedere nella direzione di uno sforzo condiviso di adeguamento dal punto di vista struttura-

le e organizzativo del sistema scolastico universitario. I ventinove paesi firmatari dell'accordo (Dichiarazione di Bologna de 1999) si sono impegnati a perseguire obiettivi specifici e comuni, inizialmente entro il 2010, data poi posticipata al 2020.

In senso più ampio, tali obiettivi, rivisitati nell'ultimo incontro tra i rappresentanti dei Paesi aderenti – il cui numero ammonta ad oggi a quarantasette – avvenuto nel 2012 a Bucarest<sup>2</sup>:

[...] puntano l'attenzione sulla necessità di fornire un'istruzione di qualità a tutti e di accrescere l'occupazione dei laureati, rafforzando la mobilità degli studenti e utilizzando quest'ultima come mezzo per migliorare l'apprendimento permanente [...] ci si proponeva, inoltre, di aumentare l'equità del sistema accademico, riducendo le disuguaglianze dell'istruzione terziaria e allargandone la base sociale (EMAD, 2015a, p. 322).

L'obiettivo principale del Processo di Bologna, tuttavia, ha riguardato la costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA - European Higher Education Area), varato nella Conferenza di Budapest e Vienna (11 e 12 marzo 2010). Di fatto, all'interno di tale spazio “[...] studenti e docenti possono muoversi liberamente e vedere riconosciuti i propri titoli” (AVEPRO, 2016). In altre parole, oltre a voler raggiungere tutti gli obiettivi sopracitati, l'EHEA favorisce l'autonomia e la mobilità nel territorio europeo di docenti e studenti.

Per ottenere questi ambiziosi risultati è stato dunque necessario avviare un processo di standardizzazione dei titoli conseguiti nelle università europee, comprese quelle ecclesiastiche, nonché di equiparazione del carico di studio attraverso un sistema di crediti formativi universitari (CFU)<sup>3</sup> in grado di fornire una comune unità di misura ed una omogeneità delle condizioni basilari della didattica accademica (EMAD, 2015a, p. 323).

## **Elementi concettuali dell'EQF per l'apprendimento**

L'idea di base che ha guidato la riforma dell'istruzione superiore riguarda sostanzialmente la creazione di una piattaforma unificata a livello europeo dei sistemi di formazione universitaria. La cooperazione e lo sforzo congiunto di tutti i Paesi aderenti a tale iniziativa vanno calcolati in funzione di un miglioramento della qualità dell'offerta formativa e quindi una migliore prospettiva rispetto all'occupabilità e mobilità dei laureati (EMAD, 2015, p. 326).

I vari organismi istituzionali e formali che lavorano sul tema dell'educazione a livello europeo – e sul territorio nazionale italiano<sup>4</sup> – hanno creato e predisposto diversi dispositivi atti a formulare una nuova epistemologia dell'apprendimento.

Come accennato poc'anzi, è stato il Processo di Bologna ad avviare le modifiche nella configurazione dell'istruzione superiore, promuovendo obiettivi

di cambiamento e l'aggiunta di contenuti innovativi – ad esempio inerenti al rapporto con la ricerca e la dimensione dell'apprendimento continuo (lifelong learning) – peraltro costantemente aggiornati e rivisti grazie ad un gruppo permanente costituito ad hoc per tale scopo, il Bologna Follow up Group. Il nucleo essenziale del Processo risiede nell'aver sancito l'assoluta centralità del discente che è il soggetto in apprendimento: ciò ha comportato lo spostamento del focus attentivo sui risultati dell'apprendimento, che coincidono con quel profilo di competenze acquisite al termine del percorso di studi, e sulle prassi disciplinari che consentono l'acquisizione stessa di tali competenze. In questo modo, pur conservando le caratteristiche peculiari di ciascun corso di formazione si è potuto indicare un punto di comune riscontro che potesse rendere paragonabili gli iter formativi e permettere il riconoscimento dei titoli conseguiti nelle Università di in uno dei Paesi membri UE per via dell'equipollenza sancita. Non solo il Processo di Bologna è stato però predisposto al perseguimento di tali mete. La Commissione Europea, infatti, ha avviato in parallelo anche un altro percorso che si è compiuto con la definizione di un quadro di riforma strutturato in 8 livelli, gli ultimi tre nello specifico sono rivolti all'istruzione superiore: si tratta dell'European Qualification Framework for Lifelong Learning-EQF (SERBATTI; ZAGGIA, 2012, p. 12-13)<sup>5</sup>.

La Raccomandazione EQF, attraverso la richiesta di adempiere a determinati impegni<sup>6</sup> e la costituzione di un linguaggio che sia comune e condiviso tra i paesi membri della riforma, mira a creare quello che poi, di fatto, si trasforma in un pensiero collettivo, promuovendo un “processo di convergenza e al contempo una significativa riduzione della attuale frammentazione” a livello sia europeo che nazionale (PERULLI, 2010, p. 18).

Vale la pena, pertanto, approfondire mediante le definizioni fornite dalle maggiori Linee Guida redatte in materia quegli elementi concettuali identificati come parole chiave, che vanno a strutturare questo innovativo quadro di riferimento (PERULLI, 2010). Nello specifico ci riferiamo ai termini di: Qualification, Learning Outcomes (LO), Assessment e Standard.

- Qualification (qualificazione) per l'EQF definisce il:

[...] risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti. Pertanto, la qualificazione va intesa come «indipendente dai percorsi e dai contesti di apprendimento, e conseguibile attraverso vari percorsi formali (di formazione scolastica, universitaria, etc.) e non formali e informali (PROGETTO S.F.I.D.E., 2016a).

- Learning outcomes (LO), come scrive Perulli (2010, 20) “pietra angolare su cui si basa l'EQF” sono i risultati dell'apprendimento<sup>7</sup> e nella Racco-

mandazione EQF intendono la “descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze”. Tale concetto, così centrale nelle nuove prospettive europee dell’istruzione superiore, lo approfondiremo a breve.

- L’assessment (valutazione) rientra di per sé nel processo per la definizione delle qualifiche (si veda sopra) e dalla recente elaborazione della Raccomandazione ECVET (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull’istruzione del sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale 2008/0070-COD) viene definita come “valutazione dei risultati dell’apprendimento” l’insieme dei “metodi e i processi utilizzati per definire la misura in cui una persona ha effettivamente conseguito una particolare conoscenza, abilità o competenza”<sup>78</sup>.

- Standard, è un concetto che troviamo nella definizione di qualificazione, in cui “si precisa che questa può essere rilasciata solo se i risultati dell’apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti”. Nella Pubblicazione del CEDEFOP *Terminology of European education and training policy - A selection of 100 key terms* la definizione fornita è:

Standard: Insieme di elementi il cui contenuto è definito dalle parti interessate. Nota: Si possono distinguere diversi tipi di standard: lo standard di competenza descrive le conoscenze, abilità e/o competenze necessarie per una determinata professione; lo standard di formazione descrive gli obiettivi dell’apprendimento, il contenuto dei programmi, i requisiti d’accesso e le risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi formativi; lo standard di occupazione descrive le attività e i compiti relativi a una determinata professione ed alla sua pratica (PROGETTO S.F.I.D.E., 2016a).

Traendo le conclusioni, l’EQF è un “linguaggio comune per la descrizione delle qualifiche dei diversi Stati membri allo scopo di accrescerne la trasparenza”; in qualità di meta-struttura, pertanto, è teso a costruire un ambiente omogeneo e uniforme nell’istruzione universitaria così da:

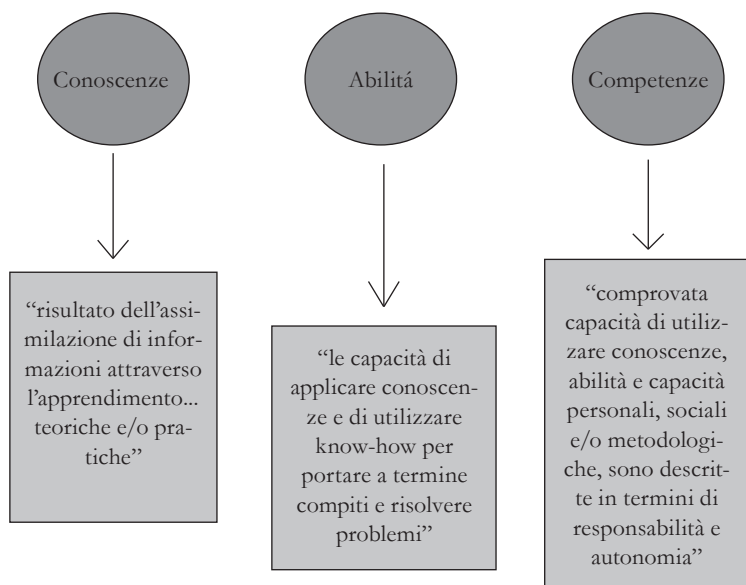
[...] facilitare: le Istituzioni, enti e organismi che erogano formazione, nei diversi Paesi europei, nella comunicazione e nella permeabilità tra i sistemi di istruzione e formazione; gli studenti e i cittadini in generale, nella ‘portabilità’ dei propri titoli, qualifiche e competenze, ampliando la possibilità di vagliare le proposte di istruzione e formazione e le opportunità lavorative dei diversi Paesi europei; le imprese, rendendo più dinamico il mercato del lavoro e facilitando la costituzione di una forza lavoro europea mobile e flessibile; i decisori politici, le parti sociali (PROGETTO S.F.I.D.E., 2016b).

## Il cambio di prospettiva promosso dall'approccio per LOs e l'impatto su insegnamento e verifica

La proposta innovativa di quello che può essere definito un vero e proprio approccio alla concezione dell'apprendimento – e che ne influenza anche la lettura, validazione e verifica come esporremo più avanti – risiede nello spostamento dell'attenzione dai Learning Input, ossia le componenti dell'insegnamento (contenuti, durata dei percorsi, tipologia dell'istituto e così via), ai Learning Outcomes appunto, ossia risultati dell'apprendimento (conoscenze, abilità, competenze, altrimenti detti i descrittori dei risultati dell'apprendimento) (BONACCI, 2012)<sup>9</sup>.

Bonacci e Santanicchia (2011) esemplificano in uno schema le definizioni date dalla Raccomandazione EQF sui descrittori dei risultati dell'apprendimento<sup>10</sup>:

Figura 1 – Schema le definizioni date dalla Raccomandazione EQF.



Fonte: Bonacci (2010, p. 51).

Tale approccio basato sugli output dell'apprendimento, dunque, "riflette un criterio importante e innovativo per descrivere, valutare e certificare l'apprendimento [...] tale passaggio prefigura in alcuni contesti/Paesi una fase di rilettura dei propri sistemi, che precede la concreta implementazione di un sistema condiviso" (BONACCI; SANTANICCHIA, 2011, p. 50). I descrittori dell'apprendimento, in tal senso, hanno proprio la funzione di definire il sostrato epistemologico comune che tecnicamente deve coincidere tra i paesi membri per strutturare un sistema di trasferimento di crediti unificato e trasparente: "sono le condizioni

necessarie per facilitare il riconoscimento e la convalida di qualification, percorsi di formazione, esperienze non formali e informali effettuate in diversi contesti/ sistemi/paesi?” (BONACCI; SANTANICCHIA, 2011, p. 53).

Ci sembra opportuno sottolineare, quindi, che con l'implementazione dell'approccio per LOs a subire un cambiamento sostanziale non è solo il paradigma dell'apprendimento ma, in un'ottica di circolarità tra i processi, anche quello dell'insegnamento e, con esso, ad esserne influenzato è certamente anche il processo di valutazione, in quanto atto sostanziale e parte integrante dell'attività didattica espletata dal docente (EMAD, 2015b). Essendo, infatti, i LO I risultati raggiunti in concreto dal discente, che dimostrano l'avvenuto apprendimento una volta che questo è giunto al termine, essi rappresentano effettivamente ciò che l'insegnante andrà a valutare (MCVEIGH; BIXBY, 2011)<sup>11</sup>.

Emerge da ciò altresì la centralità del concetto di competenza, che nella sua complessità ingloba le categorie di conoscenza e abilità; esso in particolare necessita di un ingente lavoro di interpretazione e comprensione, per permettere il riconoscimento, il trasferimento e la valutazione di “oggetti” analoghi tra i vari paesi della riforma.

## Il concetto di competenza nella Raccomandazione

Nei percorsi di riforma dell'Istruzione Superiore promossi dalla Comunità Europea emerge come elemento fondamentale la centratura sulle competenze, principio che risulta particolarmente evidenziato nell'EHEA. Si parla in tal senso di un apprendimento competence-based, che parte dalla definizione delle competenze (specifiche e sistemiche) ritenute più importanti per il profilo professionale in uscita:

Un tale modello di progettazione ed erogazione dei corsi di studio richiede un grande coordinamento a livello accademico, in cui le diverse discipline siano interrelate e interdipendenti in direzione dello sviluppo autonomo da parte degli studenti di apprendimenti significativi per le loro vite professionali e personali (SERBATI; ZAGGIA, 2012, p. 14).

Nella Raccomandazione EQF viene evidenziato il nesso che in modo paradigmatico lega i concetti di competenza e di risultati dell'apprendimento: “quando i risultati dell'apprendimento sono stati dimostrati in un contesto specifico, risultati dell'apprendimento e competenze coincidono” (BJORNAVOLD; COLES, 2008). Scrivono esemplificativamente Peruli (2010, p. 22) in merito a ciò, che “le competenze rappresentano i risultati dell'apprendimento più pregiati, perché sono la matrice della comprovata capacità di utilizzare, in un contesto specifico, anche conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, integrandole e finalizzandole”.

In un simile contesto, emerge come l'apprendere stesso diventi competenza fondamentale e strategica: si tratta dell' imparare ad imparare, competenza chiave<sup>12</sup> che uno studente dovrebbe essere portato a sviluppare nell'ambito della sua formazione globale, che pertiene sia agli aspetti formali che informali dell'educazione (OTTONE, 2015, p. 16).

## Requisiti fondamentali del passaggio ad un approccio output oriented

Rispondendo ad alcuni interrogativi possiamo, in maniera sintetica, cercare di capire meglio le ragioni che convalidano e rendono efficace l'implementazione di un approccio output oriented.

Innanzitutto cosa sono più specificamente i LOs e cosa identificano questi risultati dell'apprendimento? Abbiamo già potuto vedere come nei LO al centro c'è lo studente (student-centered), sono unità misurabili (measurable), concrete perché orientate all'azione (action-oriented) basati sui risultati (results-driven) e adattati su misura a specifici programmi (tailored to specific programs). Tra le svariate definizioni, quella di Wood (2008 apud MCVEIGH; BIXBY, 2011), che ci appare esaustiva, identifica un LO come una "specifica enunciazione del sapere, delle capacità/abilità o comportamenti che gli studenti acquisiscono al completamento di un percorso di studi...".

In secondo luogo, perché scegliere un simile paradigma? I risvolti positivi che derivano dalla messa a punto di un approccio per LOs sono diversi e possono essere schematizzati come esemplificato da Kane (2010):

- Identificare gli outcomes permettono un effettivo rinnovo del curriculum e dei suoi contenuti, consentendone uno sviluppo più equilibrato e coerente;
- Questo approccio incide positivamente nella definizione di un appropriato processo valutativo;
- I docenti sanno perfettamente cosa gli studenti apprenderanno in ogni unità didattica; se possono valutare facilmente gli outcomes sono facilitati nel valutare i reali esiti del proprio insegnamento;
- Il passaggio direttamente conseguente è quello che avviene dalla centralità sull'insegnamento ai risultati dell'apprendimento; il discente è protagonista e su di lui si incentra il focus dell'attenzione;
- Anche gli studenti sono perfettamente in grado di riconoscere le mete del loro apprendimento per ogni unità didattica; riescono a capire a che punto si trovano del loro percorso e il curriculum risulta loro chiaro e intelligibile;
- I discenti sanno esattamente come sarà valutato il loro apprendimento;
- Gli studenti partecipano attivamente e si scoprono responsabili del proprio apprendimento nel momento in cui sanno dove devono arrivare e che risultati devono conseguire.



E, infine, in che modo effettivamente esprimere i LOs? Dei buoni LO non sono definiti né in modo troppo ristretto né troppo ampio e fanno uso di una terminologia composta da verbi forti, chiari e concreti come quelli che troviamo nella Tassonomia di Bloom, ossia Creare, Valutare, Analizzare, Applicare, Comprendere, Ricordare<sup>13</sup>. Tra le caratteristiche che specificamente contraddistinguono dei buoni LO, quindi, c'è la loro misurabilità/valutabilità; la chiarezza tanto per lo studente quanto per il docente; sono integrati, prони allo sviluppo e trasferibili; usano come base standard e competenze relative ad una specifica disciplina; espressi “al fine di” per cogliere la reale applicazione degli apprendimenti nella realtà; si sviluppano in base ad un range, una scala, che va in ordine da un outcome “basso” ad uno “alto” non risultando mai ambigui.

L'adozione di un tale approccio, dunque, basata sugli output dell'apprendimento e non più sugli input dello stesso rivoluziona il modo di concepire i processi di formazione e di istruzione, coinvolgendo non solo gli enti direttamente forniti ad erogarli ma includendo anche tutti i contesti (informali e non formali) in cui si possono trarre opportunità di raggiungere i suddetti risultati/output. Alla base rinveniamo certamente una concezione olistica dell'apprendimento in cui la persona che apprende è fautrice di un personale processo di costruzione del sapere e della realtà: l'assimilazione di informazioni e l'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze convergono tutte in questo unico processo di costruzione e si sviluppano in modo integrato e sinergico (PERULI, 2010, p. 22).

Resta, probabilmente, da discutere fino a che punto e in che modo tutto ciò è stato finora realizzato in concreto nei contesti accademici prossimi alla nostra realtà, come sono, tra le altre, le istituzioni accademiche ecclesiastiche.

## **Prassi, utilizzo e specifiche necessità per le Istituzioni Ecclesiastiche**

Il disegno di riforma accademica promosso dal processo di Bologna ha naturalmente investito e coinvolto anche il sistema degli studi ecclesiastici. Anch'esso, infatti, è stato invitato non solo a prendere atto, adeguandosi passivamente, delle procedure e dei criteri tecnici delineati, ma chiamato piuttosto ad un compito più radicale che intenda “l'ingente sforzo di ripensamento e adeguamento strutturale e organizzativo come una positiva chance culturale per noi e per tutti: una chance nell'ottica della mission<sup>14</sup>” teologica propria delle istituzioni ecclesiastiche ed essenza stessa connaturata al loro ministero, che aderisce pienamente alla rivelazione cristiana (CODA, 2011, p. 86).

L'istanza posta dai National qualifications frameworks<sup>15</sup> si sostanzia, dunque, nell'offrire secondo alcuni fondamentali parametri (Level, Workload, Quality, Profile, LO) “una descrizione puntuale, oggettiva e intenzionalizzata dei curricula di studio e formazione e dei programmi di ricerca e specializzazione proposti dalle istituzioni accademiche ecclesiastiche” (CODA, 2011, p. 86).

Il suggerimento, che sposiamo e facciamo nostro, rispetto alla prassi e all'utilizzo che le Università della Santa Sede dovrebbero fare di questi strumenti ci perviene da Mons. Coda, il quale – parafrasandone le parole – arguisce come il processo di Bologna chiama alla delicata e impegnativa impresa di integrare l'esercizio di quella necessaria tecnologia con la più rigorosa e creativa fedeltà a quella *theologia*, confessante ed ecclesiale, che qualifica e forma l'orizzonte degli studi ecclesiastici (CODA, 2011, p. 86-87).

In ciò, per dirlo in altro modo e con ulteriore enfasi, risiede la necessità per le Istituzioni Ecclesiastiche di un approccio alla nuova panoramica europea sugli apprendimenti in cui afferisca la missione evangelizzatrice della Chiesa, che opportunamente si collega e giova anche a Facoltà scientifiche che non hanno evidente connessione con la Rivelazione cristiana. In uno spirito di condivisione, dialogo e interscambio, dunque, si inserisce la pertinenza e la rilevanza delle istituzioni ecclesiastiche nel complesso della cultura e della formazione terziaria (CODA, 2011, p. 89).

Sotto il profilo del tema cruciale relativo ai LO, cui si fa specifico riferimento nel presente contributo, esso gioca un ruolo determinante per due aspetti: 1) uno riguarda, l'effettiva apprezzabilità dei risultati favoriti dagli atenei ecclesiastici; e 2) il secondo, riguarda la rilevante spendibilità dei titoli forniti in funzione della mission di loro propria competenza. Nel concreto, allora, l'implementazione dell'approccio LO, con la griglia di lettura e di verifica che essi propongono, significa ridefinire e riorientare il focus attentivo che nel sistema degli studi ecclesiastici attuali è tutto incentrato alla docenza, alla struttura, alla dinamica e ai contenuti dei corsi erogati, per dirigerlo invece verso la “formazione integrale cui lo studente accede tramite i suoi studi”, in direzione della più ampia partecipazione all'esperienza di vita – esperienza che deve cominciare proprio nell'intenzionalità degli atenei ecclesiastici (CODA, 2011, p. 94).

## **Spendibilità dei titoli conseguiti presso le Istituzioni Ecclesiastiche**

Mediante l'acquisizione del titolo di laurea, che si consegue al termine del percorso formativo universitario, si attestano le competenze acquisite e le esperienze effettuate dall'individuo durante il suo percorso di studi. Più precisamente:

un titolo di studio universitario si può considerare composto dal documento che il laureato può esibire, dalle conoscenze acquisite nel corso di studi completato, dalle competenze professionali e personali rifinite con la frequenza del corso di studi (FABBRIS; MARTINI; ROTA, 2002, p. 171).

Si tratta, tuttavia, di riflettere su quanto la pergamena di laurea a seguito dei percorsi di riforma sia poi effettivamente spendibile in un mercato del lavoro

complesso e dinamizzato ormai su scala europea e globale. Nello specifico del nostro contributo, poi, l'interesse è quello di esprimere alcune considerazioni rispetto alla misura in cui il suddetto documento erogato dalle Istituzioni Ecclesiastiche permetta un reale inserimento nel mondo professionale, favorendo quindi l'occupazione e realizzazione lavorativa dei laureati.

Quando si parla di spendibilità del titolo di studio si intende il valore di mercato dello stesso. Volendo essere più precisi:

il valore di un titolo di laurea sul mercato del lavoro e delle professioni è funzione delle possibilità che il titolo dà a chi lo possiede di trovare un lavoro soddisfacente e in tempi rapidi e della spendibilità nel posto di lavoro delle competenze acquisite durante il curriculum (FABBRIS; MARTINI; ROTA, 2002, p. 171).

In tal senso, a nostro avviso, è opportuno elicitare ciò che viene previsto dalla Sapiientia Christiana. In particolare, il documento redige specificazioni in merito alla spendibilità dei titoli di Licenza, come abilitazione alla docenza nei seminari, e di Dottorato, come abilitazione alla ricerca e docenza nella Facoltà, Atenei e Università ecclesiastiche (VESCOVO, 1979). Testualmente viene previsto nell'Art. 50 che:

Il Dottorato è il grado accademico, che abilita all'insegnamento in una Facoltà, ed è perciò richiesto a tale fine; la Licenza è il grado accademico che abilita all'insegnamento in un Seminario maggiore o in una scuola equivalente ed è perciò richiesto a tale fine (VESCOVO, 1979).

## Il Supplemento al Diploma

Un importante strumento, la cui natura e ruolo sono indirizzati al completamento delle informazioni contenute nei diplomi e titoli ufficiali rilasciati dalle istituzioni universitarie, è rappresentato dal Supplemento al Diploma. Tale documento, rilasciato dall'ente stesso di formazione universitaria, in pratica "descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori dei titoli d'istruzione superiore, [...] agevolando la comprensione - dei titoli stessi - specie da parte di datori di lavoro o enti al di fuori del paese che lo rilascia" (EUROPASS-CEDEFOP, 2016).

In virtù di quanto affermato finora, dunque, appare chiara la rilevanza del Supplemento, poiché nell'integrazione che esso svolge sono contenuti in nuce anche gli sbocchi professionali per il possessore del titolo di studio cui si riferisce.

La natura seppur solo informativa del documento coniuga, da una parte, l'esigenza del laureato per una maggiore valorizzazione e definizione delle competenze raggiunte al termine del suo percorso accademico e, dall'altra, risponde alla domanda di chiarificazione che perviene dalle imprese per poter discernere

più compiutamente i profili professionali che meglio si addicono alle loro esigenze. Il tutto improntato nell'ottica di trasparenza e interattività che pertiene la riforma qui oggetto di disamina.

## Riconoscimento dei titoli in aree specifiche negli altri Paesi dell'UE

La Comunità Europea ha sviluppato programmi per promuovere la mobilità lavorativa degli studenti in possesso di un diploma di laurea tra gli stati membri dell'UE e combattere, quindi, la disoccupazione giovanile. Ciò è reso possibile grazie al lavoro di riforma congiunto dei Paesi membri dell'UE per cui i titoli di studio acquisiti presso gli istituti di formazione universitaria sono equipollenti ed hanno riconosciuta validità anche fuori dal proprio paese di residenza.

Un esempio concreto che realizza l'obiettivo, nell'ottica europea di mobilitazione di risorse umane e lavorative, di integrare saperi e background culturali per dar vita ad un percorso esperienziale significativo ed arricchente, è il progetto YFEJ-Your First Eures Job. In particolare, questa iniziativa si propone di sostenere anche economicamente coloro che vogliono fare esperienza nel campo specifico di una mansione lavorativa e professionale in un paese diverso da quello in cui risiedono (facente comunque parte dell'UE) supportando anche le piccole e medie imprese potenziali datori di lavoro. Con ciò, quindi, si "offre gratuitamente una gamma di strumenti e servizi, al fine di individuare il candidato giusto da abbinare al datore di lavoro che ha bisogno di inserire un candidato con un know-how specifico e delle competenze trasversali adeguate" (IFEJ, 2016).

Ecco, dunque, come si definisce operativamente quanto elaborato in termini di approccio teorico ed epistemologico nei disegni di riforma dell'istruzione superiore:

Si da forma in maniera concreta alla volontà dell'Unione Europea di sostenere la mobilità dei giovani all'interno dei paesi comunitari, permettendo loro di fare esperienze estremamente qualificanti ed al contempo consentire alle aziende di avere a disposizione profili professionali diversi da quelli rintracciabili sul mercato interno (IFEJ, 2016).

È questo, in altre parole, un modo di adempiere ad uno tra gli obiettivi ritenuti più importanti da raggiungere per la riforma, ossia rafforzare l'occupabilità dei laureati (COMUNICATO DI BUCARESTI, 2012).

Tutto ciò è particolarmente rilevante e costruttivo, ma non solo da un punto di vista personale in ambito professionale e sociale. Ci sembra, infatti, che si apra un vasto orizzonte di riflessione che investe anche la sfera personale più intima e profonda, strettamente legata al senso del lavoro e dell'esistenza. Il risvolto pratico di realizzazione professionale che si manifesta con l'acquisizione

di un'occupazione lavorativa, infatti, non è scisso e non è scindibile dal risvolto emotivo connesso alla soddisfazione di vita: in altri termini, si tratta della interrelazione tra il senso del lavoro e il senso della vita di una persona. Molte ricerche (MORIN, 2008; STEGER; DIK; DUFFY, 2012; GUÉDON; BERNAUD, 2014) hanno pienamente dimostrato l'impatto che il senso del lavoro ha sul percorso di vita, correlando positivamente con la soddisfazione per la vita, il benessere psico-fisico e buone capacità di adattamento (BERNAUD et al., 2015, p. 47-49).

Queste indicazioni, certamente molto interessanti e significative, a nostro avviso, potrebbero rappresentare forse il vero fine che la riforma si dovrebbe prefiggere: potremmo ritenere auspicabile, in tal senso, che il lavoro comunitario intrapreso rappresenti non solo la definizione di quadri strategici e misure operative sterilmente indirizzate al rinnovo europeizzato dei sistemi d'istruzione e del lavoro, ma che congiuntamente a ciò si premuri di promuovere, e magari verificare, l'impatto qualitativo sulla globalità della persona di tali imprese.

## Considerazioni conclusive

Il presente contributo ha affrontato in maniera sintetico-analitica i temi legati alla riforma dell'Istruzione Superiore di terzo grado. Dal Processo di Bologna all'EQF si è evinto il complesso ed innovativo sistema di riorganizzazione dell'apprendimento universitario legato a doppio filo ed in modo propedeutico al traghettamento dei laureati nel mondo del lavoro connotato ormai in una dimensione europea, e pressoché globale. Mediante i processi e i progetti di riforma avviati dalla Commissione Europea di concerto con i Paesi membri aderenti all'iniziativa si è perseguita la volontà di consolidare e rendere equo il sistema accademico, soprattutto puntando all'accrescimento della qualità dell'offerta formativa universitaria (attraverso Standard, linee guida e criteri specifici per definire livelli di qualità) e al rafforzamento dell'occupazione dei laureati (favorendo la cooperazione tra organi aziendali, studenti e istituzioni di formazione superiore; solidificando il legame tra ricerca, insegnamento, apprendimento e lavoro) (COMUNICATO DI BUCAREST, 2012, p. 4).

La definizione di una nuova epistemologia dell'apprendimento e di nuovi approcci alla gestione del processo formativo, come quello sulla base dei risultati dell'apprendimento-LO, contengono strumenti e dispositivi atti ad edificare un'istruzione superiore omogenea all'interno di un contesto europeo e mettono in luce l'importanza fondamentale di questo "mezzo" in funzione dello sviluppo di un ambiente democratico coeso ed evoluto, connotato da prosperità sia a livello culturale che economico e sociale. Risulta chiaro, dunque, il ruolo chiave delle università in tale processo, esse infatti "non possono che essere le prime forze motrici [...] sono parte di un percorso di apprendimento che dura l'arco di tutta la vita e richiede una forte collaborazione tra le istituzioni coinvolte"

(EMAD, 2015a, p. 323). Gli atenei ecclesiastici, seppur con una mission specifica e direttamente improntata alla fedeltà alla dottrina della Chiesa rientrano a pieno titolo e con decisivo impegno nel panorama delineato.

Svariati, a nostro avviso, possono essere gli spunti da cogliere per avviare un processo di riflessione che si diriga verso progetti di esplorazioni sistematiche atte a comprendere meglio, ed in maniera operativa, alcune tra le tematiche esposte. In virtù della recente implementazione, o di avvio della stessa, dei nuovi approcci all'apprendimento e dei percorsi di riforma che hanno impattato sul mondo della formazione universitaria e di conseguenza quella lavorativa, si configura, infatti, un ampio margine di questioni interessanti da scoprire ed approfondire.

A tal proposito, indichiamo di seguito cinque punti chiave che possono rappresentare dei validi spunti per eventuali proposte di ricerca sull'approccio per LOs:

1. Verificare se le università ecclesiastiche hanno definito, all'interno dei propri statuti, i LOs, implementando un approccio Output Oriented;
2. Verificare se i docenti ne sono consapevoli e se lavorano in vista del raggiungimento degli stessi;
3. Verificare di quali strumenti dispongono le università ecclesiastiche per misurare/valutare il raggiungimento dei LOs e la definizione operativa delle competenze promosse;
4. Verificare quali metodologie e strategie assumono i docenti al fine di allineare il proprio insegnamento ai LOs;
5. Verificare la spendibilità dei titoli rilasciati dalle università ecclesiastiche che hanno implementato l'approccio per LOs.

## Notas

1 Docente aggiunto della facoltà di Scienze dell'Educazione na Università Pontificia Salesiana, Roma. E-mail: emad@unisal.it

2 Comunicato di Bucarest (2012).

3 La sigla sta per Crediti Formativi Universitari, un sistema basato sul modello dell'European Credit Transfer System (ECTS), per cui tali crediti "rappresentano l'impegno richiesto agli studenti per il raggiungimento degli obiettivi formativi di un corso di studio, obiettivi, generalmente, espressi in termini di apprendimento previsto e competenza acquisita. Questo impegno da parte dello studente è comprensivo del tempo dedicato a tutte le attività di apprendimento. Per definizione, quindi, i crediti ECTS si basano sui tempi di apprendimento (piuttosto che di insegnamento) e sui risultati dell'apprendimento (piuttosto che sui contenuti dei piani di studio), intesi non solo come conoscenze ma anche come attitudini acquisite. In conformità con il sistema europeo, il valore attribuito ad ogni anno di studio è di 60 crediti" (AVEPRO, 2016).

4 Si fa qui riferimento alla Commissione Europea e, quindi, ai Ministeri della Pubblica Istruzione e Università.

5 Sullo sfondo delle modalità ideate per attuare la fase di cambiamento e sviluppo del sistema universitario europeo si stagliano questi due quadri (Processo di Bologna e EQF) la cui conciliazione, dati i diversi approcci basati rispettivamente l'uno sui titoli e l'altro sulle competenze,



è avvenuta per mezzo del progetto Tuning. Con l'obiettivo di chiarire la terminologia in uso e di fornire un supporto metodologico alla progettazione di percorsi di studio rendendoli comparabili su scala europea, il Tuning identifica le competenze come "qualità, abilità o capacità di utilizzare conoscenze e abilità che viene sviluppata da uno studente e che gli appartiene", e il learning outcome, ossia risultato di apprendimento, come "risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, che consente di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o accresciuta. I risultati di apprendimento non sono acquisizioni uniche di ciascuno studente, bensì definizioni che consentono alle istituzioni di istruzione superiore di misurare se gli studenti hanno sviluppato le loro competenze al livello richiesto" (LOKHOF et al., 2010 apud SERBATTI; ZAGGIA, 2012, p. 13). Per ulteriori approfondimenti inoltre si veda Tuning Educational Structures in Europe.

6 Alle autorità che desiderano aderire al programma di riforma l'EQF domanda entro tempi prestabiliti: la produzione di un Report di referenziazione argomentato e condiviso dei loro sistemi di qualificazione; la concreta attuazione dell'EQF con l'indicazione del livello EQF relativo per ogni titolo e certificato rilasciato nel Paese (PERULLI, 2010, 16).

7 Risultati dell'apprendimento effettivamente dimostrati e osservabili intersoggettivamente, e non risultati attesi in maniera solo descrittiva all'inizio di un percorso di studi.

8 Per una disamina del concetto di valutazione si veda anche Emad S. (2015b).

9 Shift from input to output, si veda anche Bonacci e Santanicchia (2011) e Bonacci (2012).

10 Allegato I, paragr. 1.

11 Una distinzione importante va fatta con gli obiettivi (outcomes vs objectives), i quali invece definiscono i risultati dell'apprendimento attesi, specificati all'inizio di un percorso di istruzione al fine di descrivere cosa dovrebbe essere valutato (MCVEIGH; BIXBY, 2011). N.T.: nostra traduzione.

12 In qualità di "Competenza delle competenze" l'imparare ad imparare si annovera tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente in ambito europeo, così come si può rinvenire nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 n. 962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, riguardante le competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta ufficiale" L. 394 del 30.12.2006, 10. Nel contesto italiano la Raccomandazione si trova nel Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, in "Gazzetta ufficiale" n. 202 del 31 agosto 2007.

13 Ogni livello è poi corredato da una serie di verbi opportunamente correlati a quello principale e di riferimento.

14 O profile, ossia "dichiarazione di intenti a cui la Facoltà si ispira nel definire i propri obiettivi e successivamente la strategia per il loro raggiungimento" (AVEPRO, 2016).

15 "Quadro nazionale dei titoli di istruzione superiore (National Qualifications Framework - NQF). Descrive i titoli in termini di carico di studio, di livello, di obiettivi formativi, di competenze, di profilo. Si colloca all'interno di quadri generali internazionali (EQF)" (AVEPRO, 2016).

## Bibliografia e Sitografia citata

AVEPRO - Agenzia della Santa Sede per la Valutazione e la Promozione della Qualità delle Università e Facoltà Ecclesiastiche. **Glossario**. Roma: AVEPRO, 2016. Disponibile em: <[http://www.avepro.glauco.it/avepro/italiano/00000025\\_GLOSSARIO.html](http://www.avepro.glauco.it/avepro/italiano/00000025_GLOSSARIO.html)>. Accesso em: 27 jan. 2016.

BERNAUD, Jean-Luc et al. **Psicologia dell'accompagnamento**. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale. Trento: Erikson, 2015.



BJÖRNAVOLD, Jens; Coles, MIKE. Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações. **European Journal of Vocational Training**, v. 42/43, n. 3/1, p. 203-235, 2008.

BONACCI, Manuela. Experience Networking in the TVET System to improve occupational competencies. **eLearning Papers**, n. 31, p. 1-18, nov. 2012. <[https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy\\_files/asset/In-depth\\_31\\_2.pdf](https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/In-depth_31_2.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BONACCI, Manuela; SANTANICCHIA, Marta. Il Sistema ECVET: Elementi tecnici, criticità, prospettive. In: ANTONAZZO, Riccardo; LANCELLOTTI, Rocco; PAPPADÀ, Gabriella. **La referenziazione dei sistemi nazionali delle qualifiche all'EQF e lo strumento ECVET**. Milano: Franco Angeli, 2010. p. 37-61.

CODA, Piero. Learning outcomes e unità dei saperi. **Seminarium**, n. 1, p. 85-97, 2011.

COMUNICATO DI BUCAREST. **Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore**, Comunicato dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore, Bucarest, 26-27 aprile, 2012. Disponível em: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/35f0ef44-7e5f-43ad-8a1a-c826bca26fd1/Traduzione\\_comunicato.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/35f0ef44-7e5f-43ad-8a1a-c826bca26fd1/Traduzione_comunicato.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

EFEJ – Your First Eures Job. Disponível em: <<http://www.yourfirsteuresjob.gr/it/employers>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

EUR-LEX. Raccomandazione n. 962, del 18 dicembre 2006. Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. **Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea**, 30 dic. 2006. L394/10. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

EUROPASS-CEDEFOP. Disponível em: <<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport/diploma-supplement>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FABBRIS, Luigi; MARTINI, Maria Cristina; ROTA, Gilda. (2002), Il valore di mercato dei titoli di laurea e diploma di Padova a sei mesi dal conseguimento. In: CARLI SARDI, Laura. DELVECCHIO, Francesco. **Indicatori e metodi per l'analisi dei percorsi universitari e post-universitari**. Padova: Cleup, 2002. p. 171-194.

GUÉDON, Dominique; BERNAUD, Jean-Luc. **Le sens du travail dans la communauté universitaire**: quel role des risques psycho-sociaux? 2014. (Article soumis).

ITALIA. Decreto Ministeriale n. 139, del 22 agosto 2007. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. **Gazzetta Ufficiale**, 31 ago. 2007. Serie Generale n.202

KANE, Lauren. Learning outcomes workshop. **Slideshare**, 28 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.slideshare.net/lkaneANU/learning-outcomes-workshop?next\\_slideshow=3](http://www.slideshare.net/lkaneANU/learning-outcomes-workshop?next_slideshow=3)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

LOKHOFF, Jenneke et al. **A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles**. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes Bilbao: University of Deusto, 2010. Disponível em: <<http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MATTA, Emad. La qualità dell'offerta formativa oggi e l'occupabilità. **Salesianum**, n. 77, p. 321-345, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Educare valutando**: la dimensione educativa del processo valutativo. Roma: LAS, 2015b.

MCVEIGH, Joe; BIXBY, Jennifer. Writing effective learning outcomes. **Slideshare**, 29 mar. 2011. Disponível em: <[http://www.slideshare.net/Joe\\_McVeigh/writing-effective-learning-outcomes?next\\_slideshow=2](http://www.slideshare.net/Joe_McVeigh/writing-effective-learning-outcomes?next_slideshow=2)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MIUR - Ministero dell'Università e della Ricerca. **Dichiarazione di Bologna**. 19 giugno 1999. Disponível em: <[http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia\\_cf2.htm](http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MORIN, Estelle. **Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel**. Montreal: IRSST, 2008. (Santé psychologique: études et recherches, Rapport R-543).

OTTONE, Enrica. **Apprendo**: Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento. Roma: Anicia, 2015.

PERULLI, Elisabetta. Trasparenza e certificazione di qualifiche e competenze: esperienze nazionali e prospettive europee, In: ANTONAZZO, Riccardo; LANCELLOTTI, Rocco; PAPPADÀ, Gabriella. **La referenziazione dei sistemi nazionali delle qualifiche all'EQF e lo strumento ECVET**. Milano: Franco Angeli, 2010. p. 13-34.

PROGETTO S.F.I.D.E - Strategie Formative per l'Implementazione e la Disseminazione di ET2020. **EQF – Descrizione I learning outcomes**. Disponível em: <<http://www.progettosfide.eu/page.php?285>>. Acesso em: 25 jan. 2016a.

\_\_\_\_\_. **EQF e trasparenza Premessa**. Disponível em: <<http://www.progettosfide.eu/page.php?287>>. Acesso em: 25 jan. 2016b.

SERBATI, Anna; ZAGGIA, Cristina. Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, anno V, p. 11-26, 2012.

STEGER, Michael; DIK, Bryan; DUFFY, Ryan. Measuring meaningful work: the work and meaning inventory (Wami). **Journal of Career Assessment**, v. 20, n. 3, p. 322-337, 2012.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. **Introduzione a Tuning Educational Structures in Europe: Il contributo delle Università al Processo di Bologna**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010. Disponível em: <[http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution\\_IT.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

VESCOVO, Giovanni Paolo II. **Sapientia Christiana**, Roma, Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, 29 apr. 1979. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15041979\\_sapientia-christiana.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

## Educação Básica e Ensino Médio à luz do cenário político brasileiro

MICHELLE JORDÃO MACHADO<sup>1</sup>

DIVANEIDE LIRA LIMA PAIXÃO<sup>2</sup>

RICARDO SPÍNDOLA MARIZ<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo busca contribuir para o debate acerca das reformas da educação brasileira e, especialmente, do Ensino Médio, assim como de seus principais desafios, abordando os princípios políticos, a complexidade e a dinâmica eleitoral que circunda as políticas de educação no país. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais capazes de subsidiar análises mais detalhadas sobre o novo ensino médio. Os resultados apontam para a educação como um espaço privilegiado de disputas político-partidárias, um campo cheio de descontinuidades, centradas na lógica eleitoral. A nova reforma do Ensino Médio, aprovada por meio de medida provisória, está inscrita nessa dinâmica e mantém lacunas muito evidentes, que não poderão ser preenchidas com as ações imediatistas das atuais políticas públicas. Conclui-se que o campo da educação não pode mais viver à mercê de soluções imediatistas, de reformas com fins eleitoreiros, sem reverberação na prática escolar e na aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, o Ensino Médio não é o maior problema na educação brasileira, pois é somente revelador das deficiências de todo o sistema educacional brasileiro. É preciso superar com urgência o imediatismo sob a pena de o país, em pouco tempo, não ser mais capaz de dar o salto desejado e cumprir com sua responsabilidade de contribuir com os jovens no avanço humano, científico e social, oportunizando, assim, um futuro melhor para a nação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Ensino Médio. Políticas públicas. Cenário educacional brasileiro.

**Abstract:** This article seeks to contribute to the debate within the Brazilian education reforms and, specially, the high school and its major challenges, addressing the political principles and the electoral complexity and dynamics that encircle the country's education policies. It has been made reference to bibliographies and documents able to ensure the most detailed analyses about the new High School. The results point to the education as a privileged space of political-party disputes, with plenty of discontinuities, in a centered electoral logic. The new High School reform, approved by a Provisional Measure, is enrolled in the dynamic and contains highly evident gaps, that cannot be filled with the immediate actions of the public policies. It can be concluded that the education field cannot live

any more by immediate solutions, by reforms with electoral purposes, nonetheless with out effects in the scholar practices and the students schooling. In this direction, the High School system is not our major problem in the Brazilian education, therefore it just reveals the deficiencies of the entire Brazilian education system. Immediacy must be overcome urgently, otherwise the country will soon be no longer able to make the necessary leap and fulfill its responsibility to contribute to young people, to their human development, social and scientific, thus providing a better future to Brazilian nation.

Keywords: Basic education. High school. Education policies. Brazilian educational scenario.

**Resumen:** Este artículo busca contribuir para el debate sobre las reformas de la educación brasileña, especialmente, de la Enseñanza Media y sus principales desafíos; tratando los principios políticos, la complejidad y la dinámica electoral que envuelven las políticas de educación en el país. Se realizaron análisis bibliográficos y documentales que subsidiaron una investigación más precisa acerca de la nueva Enseñanza Media. Los resultados destacan la educación como un espacio privilegiado de disputas políticas entre partidos, un campo lleno de discontinuidades, centradas en la lógica electoral. La nueva reforma de la Enseñanza Media, aprobada por medida provisional, está inscrita en esa dinámica y mantiene lagunas muy evidentes, que no se podrán resolver con las acciones inmediatistas de las actuales políticas públicas. Se concluye que el campo de la educación no puede más seguir dependiendo de soluciones de corto plazo, de reformas con fines electorales que no repercuten en la práctica escolar ni en el aprendizaje de los estudiantes. En esta perspectiva, la Enseñanza Media no es nuestro mayor problema en la educación brasileña, puesto que solo revela las deficiencias de todo el sistema educativo en Brasil. Es preciso superar con urgencia el inmediatismo, bajo pena de que el país, en poco tiempo, no sea ya capaz de dar el salto deseado para cumplir con su responsabilidad de contribuir, con los jóvenes, al avance humano, científico y social que asegure un futuro mejor para la nación brasileña.

Palabras clave: Educación básica. Enseñanza media. Políticas públicas. Escenario educativo brasileño.

## Introdução

O propósito deste artigo é contribuir para o debate acerca das reformas da educação brasileira, nos últimos anos, e da reforma do Ensino Médio, em particular, tendo como pano de fundo os princípios políticos, a complexidade e os desafios do contexto educacional brasileiro.

Observa-se que análises, como as sugeridas aqui, são sempre parciais e decorrem de um produto híbrido formado pelo conjunto de ações propostas legalmente pelo Estado e o que se concretiza, efetivamente, na prática cotidiana.

As reformas educacionais expostas na legislação brasileira defendem que todo cidadão deve ter acesso a uma educação de qualidade e se preocupam com a inserção iminente dos jovens no mercado de trabalho. Contudo, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados por meio do

relatório síntese de indicadores de 2015, revelam que apenas 85% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estão matriculados nas escolas, o que significa que mais de 1 milhão deles estão fora das escolas (IBGE, 2015). Esse dado é assustador, ainda mais quando se sabe que os jovens que permanecem nas escolas não têm acesso a uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma dos estudantes, de maneira democrática e efetiva.

As reformas educacionais, de modo geral, têm gerado desconfortos e resistências. Questionam-se os sentidos políticos das reformas, os interesses velados dos diferentes grupos e segmentos sociais que, conforme observa Piana (2009), disputam os projetos societários e buscam conquistar a hegemonia política e cultural do país. Assim, no presente artigo, será apresentada, inicialmente, uma breve trajetória histórica das reformas vivenciadas pela Educação Básica. Em seguida, serão discutidas as políticas públicas de educação, correlacionando-as à dinâmica eleitoral. Por fim, serão focalizados a nova reforma do ensino médio e os seus principais desafios para o contexto educativo.

Pretende-se mostrar, primeiramente, que o maior problema na educação brasileira não é o Ensino Médio, pois ele apenas descortina as deficiências de todo o sistema educacional brasileiro; depois, que a dinâmica político-partidária influencia intensamente, e de forma equivocada, nas políticas públicas de educação quando fazem delas moeda troca, além de, historicamente, oportunizarem reformas aligeiradas, com pouco debate da sociedade civil e com grandes chances de fracasso, como se tem visto ao longo da história no Brasil.

## **Educação Básica no Brasil: historicidade, complexidades e dilemas**

A educação ganhou destaque em vários setores e virou palco de tensões em função das grandes transformações sofridas nas últimas décadas. Essas transformações foram capazes de ampliar consideravelmente o número de pessoas que têm acesso às escolas e de aumentar o nível médio de escolarização da população. Entretanto, elas não conseguiram conceder ao cenário educacional brasileiro o lugar de destaque necessário para fazer o país elevar sua capacidade tecnológica, de pesquisa, de competitividade e de desempenho requerida no século XXI.

### **As reformas da educação brasileira no século XX: breve retrospectiva dos planejamentos educacionais**

O Brasil exhibe uma extensa história no que se refere a planejamentos educacionais. A primeira referência ao planejamento do ensino no Brasil República data de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Tal como evidenciado por Saviani (1998), o Manifesto nasceu no rastro do movimento escolanovista, o que concedeu ao planejamento o *status* de instrumento da racionalidade científica.

Entre as bandeiras defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, estavam: a modernização do sistema educativo; a responsabilização do Estado pela disseminação da escola brasileira; a escola única, constituída sob a égide do trabalho produtivo, entendido como o fundamento das relações sociais; a organização científica da escola (VIDAL, 2013).

Após ser lançado, simultaneamente, em vários órgãos da imprensa brasileira, o Manifesto gerou frutos dois anos depois da inclusão, na Constituição de 1934, de um dispositivo que estabeleceu a competência da União para coordenar, implantar e executar o Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, segundo Sander (2012), as discussões sobre o Plano foram interrompidas em 1937 com o fechamento do Congresso Nacional no Estado Novo, ficando viva, entretanto, a ideia de planejamento educacional, que se acentuou na Constituição de 1946, quando foi atribuída à União a competência para legislar acerca das “Diretrizes e bases da educação nacional”, fato franqueado no Programa de Metas do governo de Juscelino Kubitschek em 1950 (HORTA, 1997).

Na década de 1950, o pensamento progressista havia ganhado força sob a influência do ideal socialista, conquistando apoio de um grupo de intelectuais que passou a atuar com partidos de esquerda, injetando conteúdos teóricos para fortalecer o compromisso com o ensino público.

Nessa época, conforme observa Rosa (2006), foi possível perceber um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais, mas também o crescimento da organização e consciência social por parte do povo, que reivindicava, cada vez mais, os seus direitos. Assim, após longos e extenuantes debates nos meios políticos e acadêmicos, foi promulgada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que criou o Conselho Federal de Educação, responsável por elaborar os planos de educação do país.

O contexto político de 1964, todavia, impactou imediatamente na LDB, provocando não apenas uma reestruturação da educação como também a perda de inúmeros direitos sociais coletivos e individuais, marcando o período ditatorial com a censura a diversas atividades artísticas, culturais, e com a criação de medidas arbitrárias fortalecidas pelos atos institucionais repressores e violentos.

O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, por exemplo, tirou do povo brasileiro todas as garantias individuais e criou o Decreto-Lei nº 477, aplicado exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas, que coibiu, como explica Romanelli (1978), toda e qualquer manifestação de protesto nas universidades.

A LDB, de 1961, foi, portanto, desarticulada por reformas pedagógicas parciais e planos de natureza tecnocrática, tornando-se mais fortemente uma ferramenta de manipulação da sociedade brasileira por meio da ideologia tecnicista com propósitos capitalistas.



Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se deu início a uma nova fase em matéria de políticas públicas e planejamento educacional, já que essa diretriz constitucional traz, em seu artigo 214 (BRASIL, 1988), a obrigatoriedade do estabelecimento do PNE, com a finalidade de:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federais (PEIXOTO, 2012, p. 67).

Nesses termos, a LDB nº 9.394/1996 determinou, em seus artigos 9º e 87, que cabe à União a elaboração do PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996). Tal como estabeleceu a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), as ações do PNE devem conduzir à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica, além da aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB).

Sob essas recomendações legais nasceu o PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que envolveu o debate entre dois projetos com concepções políticas e programáticas diferentes – um encaminhado pela sociedade brasileira, outro encaminhado pelo Executivo Federal – como lembra Dourado (2011). Entre as reivindicações da sociedade civil não contempladas pelo projeto aprovado, estavam as recomendações acerca do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, da natureza do Conselho Nacional de Educação e da ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB.

Segundo Sander (2012, p. 33), as avaliações feitas a partir do PNE 2001-2010 mostram que esse fracasso se deu, sobretudo, em função das “[...] falhas no processo de elaboração e aprovação legislativa, ausência de indicadores de acompanhamento e avaliação do processo de execução e na falta de vontade política para sua efetiva implantação”, além da falta de previsão e garantia de financiamento.

O PNE 2001-2010 não ganhou centralidade nem do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nem no governo Lula (2003-2010), uma vez que foram criados outros projetos e programas próprios, desarticuladas do PNE, como é o caso do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), a despeito do esforço da população e do próprio governo para elaborar um plano nacional, conforme havia sido estabelecido pelo artigo 214 da Constituição (KIPNIS, 2012).

O governo Lula, em contrapartida, investiu no planejamento para o decênio 2011-2020 e convocou a participação dos atores da sociedade civil e política para a elaboração do novo plano nacional que assumiria o *status* de política de Estado para a educação brasileira, nascendo a partir daí o segundo PNE, sancionado em junho de 2014 pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 traz 20 metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade. As seis metas iniciais tratam do acesso ao ensino, da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, com destaque para um sistema inclusivo e para a ideia de “universalização”, compreendida como uma necessidade. As demais metas seguem, entre outros, dando ênfase na elevação da qualidade e aumento de desempenho, na formação profissional em nível técnico, na ampliação do acesso ao ensino universitário e à pós-graduação, na necessidade de valorização da carreira docente, por meio de formação e planos de carreira para alcançar melhores salários, na participação da comunidade escolar em projetos político-pedagógicos e, por fim, no aumento crescente do PIB na educação, que deve chegar a 10% ao final de dez anos.

A elaboração dos PNEs, assim como a aprovação de outras leis e programas que fazem parte da história da educação brasileira, revela de modo muito claro como o campo da educação é um espaço privilegiado para disputas de concepções que, normalmente, não encontram consenso nem entre os grupos que tomam posição no campo político, nem entre estes e os atores dos movimentos sociais. Revelam ainda as complexidades e os desafios que formam esse campo, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Além disso, chama a atenção nesse percurso as discontinuidades políticas que dificultam não apenas a implementação das propostas em todos os níveis da Educação Básica, mas a própria avaliação das ações realizadas. Cabe, portanto, evidenciar aqui a complexidade e os desafios que circundam a Educação Básica brasileira, já que ela é palco tanto para o domínio de organismos nacionais e internacionais que direcionam seus rumos, como já foi evidenciado por vários pesquisadores (GUIMARÃES-IOSIF, 2009; AKKARI, 2011; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2014), como para os mecanismos de poder político-partidário que buscam ditar as regras, cujas consequências sejam as mais proveitosas para seus interesses, deixando a população brasileira à mercê de uma educação aparentemente inovadora, mas cheia de lacunas, pouco efetiva e pouco justa.

## **Políticas públicas de educação e dinâmica eleitoral: a pseudocentralidade da educação no cenário político brasileiro**

A educação é “presença” garantida nos discursos e programas políticos. Nesse caso, não se encontram diferenças entre os partidos. Todos, de uma forma

ou de outra, sinalizam a educação como pauta prioritária. Isso pode ser observado no volume de programas de governo, nas esferas municipais, estaduais e federal, com o tema da educação. Eles quase sempre nascem de uma leitura fragmentada do problema da educação, por vezes negam as ações anteriores e apontam soluções instantâneas. A falta de continuidade e de regularidade é elemento constante nas políticas de educação no Brasil.

Dessa forma, a educação, apesar de ocupar o centro do palco discursivo na política brasileira, ainda vive questões graves, em especial relativas à qualidade da aprendizagem dos alunos. A dificuldade é que soluções estruturais solicitam um tempo e regularidade e não podem ser pensadas na lógica eleitoral a cada quatro anos.

A educação, quando confinada na lógica da política eleitoral, estrutura-se marcadamente em função dos seus efeitos simbólicos (BOURDIEU, 1989), ou seja, na ampliação do capital político de quem está ofertando. Nesse sentido, ela beneficia efetivamente mais o proponente da política do que a própria educação. Isso significa que a educação deixa de possuir um fim em si mesma e se transforma em um meio ou instrumento para as disputas eleitorais. É nesse sentido que alguns programas de educação parecem ter ficado mais tempo na “mesa” de um publicitário do que na “mesa” de um educador.

Ao que parece, vive-se um reducionismo da ação política à sua dinâmica eleitoral. Assim, a educação tende a ser transformada em uma suposta moeda de troca com eleitores, o que acarreta em uma redução da efetividade dos programas educacionais, aumentando o fosso já existente entre a política e o poder (BAUMAN, 2007), na medida em que se cria uma espécie de esquizofrenia na qual as políticas propostas não parecem ser as mesmas quando são avaliadas. Em outras palavras, a prática não retrata o que foi planejado, revelando uma distância e uma contradição cada vez maiores entre o anúncio e a efetivação, o que não prejudica somente a educação, mas a própria ação política.

As políticas de educação, centradas na lógica eleitoral, construíram resultados importantes quando se consideram o acesso e a permanência dos estudantes dentro do sistema escolar. Sem dúvida, foi um passo importante, mas insuficiente e gerador de exclusão mais sutil, que se concretiza pela frágil qualidade do aprendizado. Esse dever de casa ainda não foi possível concretizar, mas não parece ter muita importância, já que a prova sobre a efetividade da educação é sempre cobrada no futuro e foge às disputas do presente e do imediatismo.

As políticas públicas de educação, quando estruturadas exclusivamente na lógica das disputas eleitorais, oferecem “puxadinhos” mal-arrumados para os novos moradores. A reforma do Ensino Médio encaminhada pelo governo por meio de medida provisória e aprovada no Congresso Nacional está inscrita nessa dinâmica. O que se pode dizer sobre ela em um futuro próximo? Esse texto, que ainda não foi escrito, está nas mãos da população brasileira.

## O caso do Ensino Médio: contextualização e desafios a enfrentar

Os dados a respeito do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, revelam uns dos maiores desafios da educação brasileira. A Constituição Federal, ao afirmar que a Educação Básica obrigatória e gratuita deve se estender dos 4 aos 17 anos (artigo 208, inciso I) e que, nos termos do artigo 6º da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, a universalização para esse público deveria ser implementada progressivamente até 2016, contorna uma situação ainda mais preocupante, pois, no Brasil, segundo o Observatório do PNE, atualmente apenas 61,4% dos jovens de 15 a 17 anos cursam essa etapa da Educação Básica.

Além do significativo contingente de jovens fora da escola, há de se considerar que aqueles que se matriculam também encontram uma situação adversa: os escores do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão estagnados desde 2011. Em português e matemática, a situação é ainda mais preocupante, pois o desempenho nas duas áreas do conhecimento é menor hoje do que em 1997. Além disso, somente 17% da população do Ensino Médio ingressa na educação superior, deixando o país distante da meta do PNE de 33% das matrículas no ensino superior, segundo o Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2016b).

Resultados como esses atestam que o Ensino Médio no Brasil enfrenta um quadro bastante desafiador, o que demanda esforços conjuntos visando minimizar as consequências do que denunciam esses resultados, bem como o fortalecimento das práticas curriculares das escolas que o ofertam. A trajetória histórica e a busca pela construção da identidade desse nível de ensino no país constituem um problema nevrálgico para o país: o Ensino Médio oscila ora para um caráter mais propedêutico, ora profissionalizante.

Os dados mostrados anteriormente refletem essa falta de identidade do referido segmento da Educação Básica. Significa, sobretudo, lembrar que as finalidades definidas para esse nível de ensino manifestam, em seu conteúdo, a necessidade estrutural de formar adolescentes e jovens tanto para a vivência cidadã das práticas sociais quanto deixá-las aptas para o trabalho.

Partindo desse pressuposto, Saviani (2007) considera que o papel fundamental da escola de nível médio deve ser o de recuperar essa relação entre sujeitos e seus contextos, o conhecimento e a prática do trabalho, afirmação com a qual se concorda.

Nesse sentido, é indiscutível a necessidade e urgência das mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio. O modelo atual não atende nem prepara bem o aluno para os desafios da contemporaneidade, pois o currículo é extenso e nada atrativo. O discurso reducionista para essa etapa da Educação Básica, que insiste em atribuir à escola a função restrita de atender às exigên-

cias do mercado e/ou ingressar na educação superior, precisa ser superado com uma formação integral e integradora que permita aos alunos se tornar cidadãos atuantes, éticos e criativos no modo de pensar e agir diante da sociedade.

Há que se considerar ainda que o país passou por um importante processo de democratização com a ampliação do número de matrículas na Educação Básica, contudo a qualidade do ensino ofertado está cada vez mais fragilizada. Podem-se citar, entre os fatores significativos, a desvalorização do trabalho docente, o baixo índice de atratividade do magistério, a falta de professores formados nas mais diversas licenciaturas, os baixos investimentos no setor educacional e cultural, as más condições de infraestrutura das escolas, as inadequações dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a pouca flexibilização curricular, que não contribuem para a formação integral dos alunos.

A excessiva especialização levou à fragmentação do conhecimento, perdendo o sentido do saber, do para que e do porquê do conhecimento adquirido e de sua ética. A fragmentação do conhecimento conduziu a modelos de formação também fragmentados e dispersos, em que, às vezes, privilegiaram-se a forma, o conteúdo, a burocracia, a despeito do próprio sentido da formação.

De certa forma, é um modelo educativo que continua confundindo obediência com subserviência, abandono com incentivo à autonomia, que valoriza o silêncio, a falta de imaginação e a cópia, e que continua punindo os “erros” e as tentativas de liberdade de expressão. Um modelo em que os termos educação e liberdade são ainda conflitantes e excludentes, em vez de convergentes e solidárias.

Sabe-se que as mudanças devem ocorrer, mas não podem ser feitas de forma apressada, por medida provisória (MP) ou decreto, e fundamentadas na dinâmica de disputa política, sem envolvimento dos próprios estudantes, das famílias, dos gestores, dos professores e da academia.

Ademais, cabe considerar que não foi publicada, ainda, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, sobre a qual parte da proposta governamental para o Ensino Médio está alicerçada, apesar de ser eleita como o “grande divisor de águas” da reforma. Fala-se apenas em uma nova versão da referida base, completamente diferente das duas versões anteriores, guiadas pelos componentes curriculares das áreas de conhecimento.

A proposta apresentada pelo governo tem como fundamento, nos termos da MP, a valorização do protagonismo juvenil e a flexibilidade curricular. Parte-se do princípio de que o estudante é capaz de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida e de seus horizontes. Nesse sentido, os estudantes poderão cursar apenas uma área de conhecimento, dentre cinco elencadas: linguagens e suas tecnologias; ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; e formação técnica e profissional. Tal fato constitui-se em um risco imenso para os jovens, pois, ao cursar uma única área de conhecimentos, terá, incontestavelmente, uma formação precarizada.

Se a reforma privilegiar apenas objetivos educacionais dos componentes curriculares, se não valorizar todas as áreas de conhecimentos na BNCC, sem hierarquizá-las, os conteúdos específicos continuarão sendo priorizados, reforçando o cenário atual.

Essa flexibilização, portanto, exige grande comprometimento e rigor da gestão educacional para garantir a oferta igualitária a todos. Só haverá plena liberdade de escolha se, de forma equitativa, os estudantes tiverem acesso a todos os caminhos curriculares, o que poderá ser uma realidade imediata nos grandes centros metropolitanos, com maior oferta de escolas ou escolas privadas, mas não o será para a totalidade das escolas públicas.

É preciso salientar a dificuldade que os jovens encontrarão para fazer suas escolhas quanto aos itinerários formativos, uma vez que grande parte dos jovens de hoje já demonstra imaturidade e insegurança na escolha profissional aos 17 anos de idade.

Sendo assim, como estarão preparados para escolherem, aos 16 anos, uma área de formação? Terão maturidade e segurança suficiente para essa escolha, mesmo sem uma efetiva vivência das diferentes áreas? Será que daqui a alguns anos não se registrará no Brasil uma elevação da evasão escolar no Ensino Médio, como já se observa no ensino superior?

Inseguranças dessa natureza poderão afetar, inclusive, a falta de sentido da formação. Sentido que não provém da exterioridade dos seres, pois emerge da participação. Esses princípios, quando concebidos como fim e meio de viver, poderão trazer plenitude ao processo formativo, propiciando a mudança e transformação dos sujeitos, pois a formação é vista como algo a descobrir, a refletir e a experienciar por meio das relações entre os diversos saberes e as culturas da humanidade.

Há que se considerar ainda o contexto histórico para explicar os riscos que podem vir com uma mudança estrutural imposta a todas as escolas. Nos anos de 1970, o governo federal obrigou a implementação do Ensino Médio profissionalizante. O resultado foi que as escolas particulares, com mais recursos, mantiveram seu currículo geral e criaram nova oferta, enquanto as escolas públicas, sem poder manter uma diversidade de atividades, tiveram que optar apenas pela profissionalização obrigatória. Assim, a distância de qualidade entre os dois sistemas tornou-se latente.

Ainda a respeito dos currículos, é importante destacar que foi retirado do rol de componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio o ensino da educação física, filosofia, sociologia e da arte. Essa opção pode ser trágica, prejudicando a formação integral do ser humano embasada em várias dimensões, como a corporeidade, o pensamento, o movimento e a fruição.

Outro aspecto da MP foi a ampliação progressiva da carga horária mínima para 1.400 horas anuais. Essa previsão articula-se à Meta 6 do PNE, que prevê o



oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. Mas é preciso considerar que a correlação entre educação em tempo integral e melhoria de qualidade não é consensual, pois há outros fatores intervenientes. Não se pode negar que horas a mais na escola, utilizadas de forma criativa e dinâmica, podem contribuir, sim, para a multiplicação das oportunidades educacionais. Porém, para a expansão do número de horas no ambiente escolar, são necessárias adequações estruturais e de contingente humano.

Sabe-se que fazer “mais do mesmo”, como lembra Miguel Arroyo (2012), não possibilitará que os estudantes tenham uma experiência de educação integral, assim como não contribui diretamente sobre a qualidade de sua formação. Assim, a concepção de educação integral vinculará a expansão do tempo à ampliação das dimensões de formação dos sujeitos. E, nesse sentido, é possível perguntar: o que fazer com o tempo ao ampliá-lo? Que possibilidades de uso do tempo e dos espaços é possível apresentar nas propostas pedagógicas?

Um primeiro elemento a ser considerado na ampliação da jornada se relaciona à construção de outros tempos bastante diferenciados dos existentes na rotina escolar, até então centrados praticamente nos tempos de estudo – tempos de socialização, tempos de lazer, tempos de diálogos consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Uma educação integral que se restrinja aos muros da escola pode significar um retrocesso, um retorno aos colégios semi-internos. A integralidade se faz presente em uma concepção educativa na medida em que oferece espaço privilegiado para as marcas identitárias dos sujeitos, reveladas pelas formas de ensinar, de aprender, de conviver e de relacionar contextos pessoais e coletivos, privados e públicos, intrapessoais e interpessoais, nas áreas do conhecimento e entre elas.

Além do mais, é preciso garantir que todos tenham acesso a essa educação integral e integradora, que acolhe a todos com suas potencialidades e suas diferenças, mas, hoje, um dos grandes problemas que uma parcela grande da população brasileira enfrenta é a falta de vagas em escolas públicas, mesmo naquelas em que há turmas nos três turnos. Como concentrar a população escolar nesses locais em período integral? Há necessidade de construção/ampliação de espaços físicos e contratação de profissionais. Essa é uma questão que o governo vai resolver de imediato?

Outra questão bastante importante é de caráter social: parte significativa dos alunos do Ensino Médio da rede pública precisa trabalhar no contraturno. Na proposta do novo Ensino Médio, os estudantes do noturno terão que ampliar o tempo na escola. Nesse caso, haverá dificuldade de cumprir as horas de estudo, por ano, exigidas pelo governo, o que fatalmente os levaria a optar entre trabalho e estudo, ampliando, significativamente, a evasão escolar.



A integração das modalidades presencial e virtual é outra possibilidade apresentada na reforma do Ensino Médio. Apesar de as tecnologias digitais estarem cada vez mais presentes na sociedade e na escola, é preciso considerar que, por si só, as tecnologias digitais não conduzem à transformação do conhecimento. É, portanto, necessária a mediação do educador no processamento da informação com os estudantes. Sendo assim, cabe considerar que não é o ambiente virtual que define a educação. Ele a condiciona, mas não a determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos (SANTOS, 2005).

O grande desafio da atuação docente com as tecnologias digitais está relacionado ao fato de que a realidade mais comum é de professores aprenderem fazendo. Além da ausência de uma formação específica para a atuação com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula, alguns professores sequer têm experiências discentes que possam tomar como princípio de ação, pois nunca participaram de cursos virtuais como estudantes. Não raro, suas ações pedagógicas trazem um cenário de velhas práticas de mediação da aprendizagem, ultrapassadas até mesmo na sala de aula presencial. Práticas que subutilizam as potencialidades comunicacionais e interativas da web e desconsideram as possibilidades da autoria, da cooperação, do compartilhamento, da colaboração, da invenção, enfim, do trabalho em rede.

Outro problema que pode assolar o mundo educativo com a utilização da modalidade virtual refere-se ao fato de as instituições educacionais optarem pelo uso da referida modalidade para cumprir a extensiva carga horária determinada na MP do Ensino Médio apenas como garantia do lucro por meio da oferta de massa, adotando a mediação pedagógica pelos chamados “tutores”, que não têm formação, *status* nem remuneração equivalentes aos de professores. Com a atuação dos tutores, a atividade virtual resume-se à distribuição e ação de pacotes prontos e instrucionais, com atitudes de uma lógica unidimensional de produção das mídias de massa.

É evidente que a educação virtual deve estar em sinergia com modalidade presencial para garantir o desenvolvimento de atividades integradas e potencializar a busca de informações do cotidiano da sala de aula, que auxiliam a apreensão do conhecimento científico. Metodologicamente, significa pensar em recursos digitais que integrem o saber ser, conhecer, fazer e conviver, considerando o conhecimento e a aprendizagem como processos constantes de vir a ser, portanto, inacabados, incompletos. Significa pensar nas estratégias de ensino como emergência importante do processo de formação e como facilitadora da construção do conhecimento que podem ser previstas, mas também modificadas, dinamizadas, movimentadas, como algo se fazendo de acordo com as necessidades colocadas no ato formativo. Nesse contexto, a educação mediada

pelas tecnologias só agregará valor pedagógico se não for tratada como uma possibilidade de ganho em escala e “barateamento” dos custos.

Sabendo qual é o cenário que compõe o Ensino Médio no Brasil de hoje, será que é possível confiar que essa integração que se propõe entre ensino presencial e virtual será capaz de romper as limitações do tempo e do espaço e ampliar os espaços de interação entre professores e estudantes? Talvez não, já que se tem um processo de formação docente estruturado de modo muito tradicional, pouco inovador, que não consegue fazer as devidas relações entre as diferentes áreas de conhecimento, que não consegue se beneficiar da tecnologia e evoluir para além do trabalho com conteúdos específicos.

A formação de professores é, de fato, um enorme desafio. Hoje, existem cerca de 2 milhões de professores, dos quais 614 mil deles não têm licenciatura nem complementação pedagógica. Segundo o Censo Escolar de 2015, a maior lacuna de formação está em física: do total de 27.886 professores que lecionam a matéria, 19.161 atuam sem a formação que a legislação exige. Trata-se de um número significativo, que costuma impactar a qualidade do ensino oferecido (BRASIL, 2016a).

Por meio da justificativa da falta de profissionais licenciados para atuar na Educação Básica, a MP abre a possibilidade para a contratação de profissionais com notório saber para atuar na educação técnica e profissional, ressaltando apenas que, para docência, é necessário ter experiência prática no campo de atuação profissional. Ora, esse é um conceito difícil de ser definido, pois é subjetivo, o que vai, certamente, ter implicações claras para a sua adequada comprovação.

Essa pauta chama atenção também porque, ao admitir profissionais com notório saber, tiram-se dos brasileiros os direitos trabalhistas já adquiridos no que se refere à atividade docente. Ademais, perdem importância os saberes docentes adquiridos nos cursos de licenciatura, reforçando uma ideia equivocada de que, para a prática docente, bastaria o domínio do conteúdo ou habilidade para fazer algo. Saber fazer é, sem dúvida, diferente de saber ensinar esse fazer.

A legislação muda, abrindo os campos de formação, ao retirar do artigo 62 da LDB a exigência de que apenas em universidades e institutos superiores de educação se faça a formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996). Essa providência, em vez de ampliar as possibilidades formativas para o ingresso na docência, podendo ser cursada em faculdades isoladas, credenciadas pelo MEC, pode gerar uma formação ainda mais desqualificada. E o que o Brasil menos precisa nesse momento é que se aumente o fosso entre suas políticas de Educação Básica e as possibilidades de crescimento que um país como este é capaz de obter.

A atual reforma do Ensino Médio possui o mérito de colocar em pauta um problema fundamental e construir alternativas para um redesenho do trabalho pedagógico no Ensino Médio, superando uma compreensão linear exclusivista

que não permite a possibilidade de itinerários flexíveis, de ampliar a carga horária de ensino e apontar uma possibilidade de ampliação da educação a distância como estratégia suplementar. Todas essas possibilidades possuem, como não poderia ser diferente, seus riscos, que já foram sinalizados durante o próprio artigo. Agora se está diante de um “jogo aberto”. Algumas cartas foram colocadas à mesa. É preciso fazer um próximo lance e não apostar na sorte, já que o tema em curso é fundamental para o futuro do país.

## **A urgência do salto na educação: algumas considerações**

O maior problema na educação brasileira não é o Ensino Médio; ele somente é revelador das deficiências de todo o sistema. No Ensino Médio, as lacunas ficam mais evidentes. É preciso compreender que a perspectiva enciclopédica (TEXEIRA, 2007) é presença antiga e crescente em todo sistema de ensino brasileiro. Essa perspectiva, traduzida no conteudismo e reforçada pelos processos seletivos excludentes, foi distanciando os conteúdos da matéria dos conteúdos do sujeito (FREIRE, 2008). Esse distanciamento se traduz na ausência de sentido na escola que se pode notar, de forma mais evidente, nos estudantes de Ensino Médio.

Neste sentido, a educação/formação não se reduz a técnicas e procedimentos didático-pedagógicos, pautada como algo externo ao sujeito e localizada somente no conhecimento daquele que transmite, mas significa o processo de construção e reconstrução de subjetividades, a qual envolve saberes, experiências e práticas sobre a docência e as atitudes que implicam essa docência.

Significa ainda olhar aquele que se forma a partir do que sabem, do que querem, do que necessitam, dimensionando a formação com o que se tem a dizer, com o que pensam, com o que fazem, com o que sentem, enfim, com os projetos de vida e de formação. As transformações da educação e sua reverberação na sociedade só ocorrerão se os atores estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessas mudanças paradigmáticas, tendo em vista que a formação humana não se constituiu apenas na esfera científica, mas também nas esferas de ordem ética e política.

A urgência que impera na educação é superar o imediatismo de vários programas e reformas. O salto desejado precisa ser construído com passos firmes, com cadência e regularidade. Não basta reformas com fins eleitoreiros, sem reverberação na prática escolar e aprendizagem dos estudantes. Educação é um empreendimento humano que deve contribuir com o desenvolvimento do humano em cada um. Essa é, possivelmente, uma das tarefas mais sérias que os adultos precisam empreender. Assim, é preciso encontrar formas efetivas e serenas para cada um cumprir sua tarefa. “É o que se tem para hoje”: cumprir a responsabilidade com o futuro.

## Notas

1 Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdades Simonsen/RJ. Licenciada em Letras e Pedagogia (Administração Escolar) pela UCB. Assessora das áreas de Educação Básica e Superior da União Marista do Brasil (UMBRASIL). Professora e coordenadora de cursos de pós-graduação *lato sensu* no Centro Universitário IESB. E-mail: michellejm@gmail.com

2 Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), com tese na área de Psicologia Social. Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduação em Pedagogia (Orientação Educacional) pela UnB. Membro do Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social Serge Moscovici. Pesquisadora na área de Representações Sociais, Educação, Juventude e Direitos Humanos. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de cursos de pós-graduação *lato sensu* no Centro Universitário IESB e no Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste (UNIDESC). E-mail: divatabira@gmail.com

3 Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Educação. Graduado em Pedagogia. Pesquisador e professor do Programa de Mestrado de Gestão do Conhecimento e Tecnologias da Informação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenador das Áreas de Missão e de Gestão da União Marista do Brasil (UMBRASIL). E-mail: marisricardo@gmail.com

## Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. (Eds.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2015**. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>> Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2016/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2016/)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação 2011-2020: avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiás: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a Cidadania Global Emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HORTA, José Olivério Bahia. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Olivério Bahia; BRITO, Vera Lúcio (Eds.). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 137-207.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KIPNIS, Bernardo. Universidades e políticas de educação básica no marco do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Eds.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 93-98.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino funda-

mental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Celio (Eds.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

PEIXOTO, Maria do Carmo. Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Eds.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 67-91.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, Juliano. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2006.

SANDER, Benno. Políticas de educação básica no marco do Plano Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Eds.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 29-46.

SANTOS, Edmea. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abádia. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Celio (Eds.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96

TEXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

## Gestão educacional e formação do professor: implicações para o processo educativo

OLMIRA BERNADETE DASSOLER<sup>1</sup>

DENISE MARIA SOARES LIMA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo focaliza a dinâmica interativa no modo de ser e de fazer o ensino atualmente, propondo um olhar mais apurado aos desafios que a gestão educacional e a formação do professor requerem. A partir de uma pesquisa bibliográfica, assim como por meio de um processo reflexivo, de práticas construídas e experiências vivenciadas ao longo da trajetória educativa das autoras, buscamos alinhar conceitos, trazendo à tona possibilidades para o desenvolvimento de processos educativos. Evidenciamos a importância de práticas implementadas com base em relações circulares e construções coletivas, ou seja, com novas formas de pensar e de fazer as coisas. Portanto, trata-se de uma reflexão sobre como construir novas práticas, tendo por eixos a interação, a cooperação e a construção coletiva, oportunizando uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto, respeitando as diferenças. Cabe à comunidade educacional agir e aplicar os conceitos que se estabeleceram a partir do que foi proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/2009), em função da abertura que a democratização do ensino propõe na Carta de 1988. Cabe, ainda, à gestão educacional o enfrentamento dos desafios no seu cotidiano, pois é a partir desse tipo de ação que a realidade educacional se configura e passa por transformações, almejando por uma educação pautada nos princípios da qualidade, com competência no processo formativo dos profissionais.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação do professor. Educação de qualidade.

**Abstract:** This article focuses on the interactive dynamics in the way of being and teaching, currently proposing a closer look at the challenges that educational management and teacher training require. From a bibliographical research, as well as through a reflexive process, of constructed practices and experiences lived along the educative trajectory of the authors, we seek to align concepts, bringing to the fore possibilities for the development of educational processes. We highlight the importance of practices implemented based on circular relationships and collective constructions, that is, with new ways of thinking and doing things. Therefore, it is a reflection on how to construct new practices, having as axes the interaction, cooperation and collective construction, providing an education committed to the “wisdom” of living together, respecting differences. It is up to



the educational community to act and apply the concepts that have been established based on what was proposed in the Law on Guidelines and Bases of National Education (Brazil, Law nº 9.394 / 2009), due to the openness that the democratization of education proposes in the Charter It is also up to educational management to confront the challenges in its daily life, because in view of this type of action, the educational reality is configured and undergoing transformations, in the path that seeks education based on the principles of quality, with Professionals and their training process.

Keywords: School management. Teacher training. Quality education.

**Resumen:** Este artículo se centra en la dinámica interactiva en la forma de ser y hacer la enseñanza actualmente, proponiendo una mirada más atenta a los desafíos que la gestión educativa y la formación docente requieren. A partir de una investigación bibliográfica, así como a través de un proceso de reflexión, construida de prácticas y experiencias vividas a lo largo de la trayectoria educativa de las autoras, buscamos alinear los conceptos, contribuyendo para las oportunidades de desarrollo de los procesos educativos. Se demuestra la importancia de las prácticas implementadas en base a las relaciones circulares y construcciones colectivas, es decir, con nuevas formas de pensar y hacer las cosas. Por lo tanto, se trata de una reflexión sobre la manera de construir nuevas prácticas, teniendo por ejes la cooperación y la construcción colectiva, proporcionando oportunidades para una educación comprometida con la “sabiduría” de vivir juntos, respetando las diferencias. Corresponde a la comunidad educativa actuar y aplicar los conceptos que se establecieron a partir de lo que se propone en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, Ley nº 9.394/2009), en función de la apertura que la democratización de la educación propone en la Carta 1988. Corresponde también a la gestión de la educación el enfrentamiento de los desafíos en su vida diaria, pues en vista de dicha acción es que la realidad educativa está conformada y sufre transformaciones en la forma en que anhelan una educación basada en los principios de calidad, con profesionales competentes y su proceso de formación.

Palabras clave: Gestión escolar. Formación del profesorado. Educación de calidad.

## Introdução

O contexto atual da educação brasileira é profundamente complexo em relação aos acontecimentos históricos e às constantes transformações, que constituem as exigências fomentadas pela era da globalização e pela revolução científico-tecnológica.

Os reflexos de tais exigências se fazem sentir igualmente nas instituições de ensino no sentido de adaptação e adequação a esses novos tempos associados a céleres mudanças. Acreditamos que alternativas de expressões diversas se manifestam também por meio do trabalho educativo, mas que carecem de planejamento consistente, permeado de propostas delineadas pelos seus princípios filosóficos e pedagógicos.

Diante do exposto, entendemos que o processo educativo engloba a escolarização e todos os seus aspectos teóricos, técnicos e práticos que decorrem das práticas educativas desenvolvidas nos espaços de convivência do contexto escolar, os quais acabam contribuindo para torná-lo (o processo educativo) mais criativo e articulador de saberes.

Assim, propomos este texto às lideranças educacionais (gestores, coordenadores de diferentes áreas, educadores) que, no seu afã diário, buscam, por meio de fundamentação e discussão dos processos educativos, criar e inovar suas práticas de gestão – processos que se instauram na organização das práxis cotidianas do ambiente escolar sob a perspectiva da interação e da construção coletiva.

## Reflexões sobre a gestão educacional

Administração ou gestão? Os dois são termos que se incorporaram à língua portuguesa e sugerem a mesma medida, embora autores como Paro (1986) e Lück (2006) façam distinção entre eles, destacando que gestão traz, no seu bojo, tanto o sentido de gerir quanto o sentido de administrar aliados às implicações de coordenar, planejar, avaliar, dirigir e controlar – vetores esses do conjunto de processos vinculados às instituições.

A administração é uma ciência centrada no campo do saber e seus códigos são estruturados nas teorias do século XX. Ao longo de sua trajetória histórica, a administração tem apresentado diferentes fases voltadas para focos específicos, marcando épocas.

Segundo Paro (1986) e Lück (2006), o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução e encaminhamentos feitos nas organizações. Em relação às ações educativas, mais especificamente, existe uma dinâmica interativa no modo de ser e de fazer; bons processos de gestão dependem e baseiam-se em estratégias e cuidados de administração, inspirados na cooperação recíproca, buscando o cumprimento dos objetivos da escola.

Cabe ao gestor inspirar iniciativas destemidas de inovação e de criatividade nos processos de melhoria no seio da organização/instituição, com a participação e o envolvimento das pessoas, no atendimento às suas necessidades e expectativas, para situar a gestão educacional no contexto da sociedade e compreender a escola como um espaço de formação e de responsabilidade social. Isso é qualidade em educação.

Nessa mesma linha, evidenciamos a importância de se desenvolverem programas de formação tanto no aspecto pessoal quanto profissional, uma vez que eles compreendem espaços de discussões e investigações de questões cotidianas, ampliando, assim, os canais de diálogo com as dificuldades administrativo-pedagógicas e do ser educador no contexto social em constantes mutações (PAZ, 2012).

Certamente, nessa busca por qualidade, é preciso identificar fatores que motivem as pessoas a se comprometerem com a organização. Trata-se de comportamento e/ou posturas que têm relação direta na excelência da qualidade dos produtos e serviços nas organizações e instituições de ensino, uma vez que as pessoas são dotadas de características próprias de personalidade, aspirações, valores, crenças, atitudes e objetivos individuais. Fazendo parte da organização, elas trazem um repertório de talentos que precisam ser valorizados e desenvolvidos e que constituem o capital intelectual da instituição. Vale ressaltar que também se lida com diferenças que devem ser respeitadas e acolhidas como riquezas no desenvolvimento dos processos de uma organização/instituição, a qual, neste caso específico, é a escola. Ressalte-se ainda que a relação entre indivíduo e sociedade constitui uma rica relação, mas também pode ser conflitiva e complexa, visto que o ser humano busca, na sua prática diária, exercer sua liberdade e realização pessoal.

Essa ótica da gestão educacional não prescinde nem elimina a ótica clássica da administração; apenas a ultrapassa, dando-lhe um novo significado e passando a ser uma dimensão da gestão. É, pois, pela gestão que se estabelecem unidade, consistência e coerência à ação educacional, em uma perspectiva abrangente e proativa de superação das dificuldades cotidianas no âmbito escolar.

A organização e a gestão escolar são os meios com os quais a escola busca atingir seu objetivo primeiro, que é o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Paro (1986), a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados e deve ser entendida como mediação, ou seja, ela leva os recursos para alcançar o fim. Ramos (1992) complementa afirmando que uma escola envolvida na filosofia da qualidade deixa evidente que trabalha em função do aluno como coparticipante do processo educacional.

Para Silva (1995), qualidade é algo que deve ser construído. E, para fazer frente a desacertos e urgências, a necessidade de aperfeiçoamento tendo em vista a qualidade da gestão educacional constitui, hoje, um imperativo. Os desafios são inúmeros, porém inúmeras também são as oportunidades para que a escola modernize seu processo gestor, otimizando suas ações, agilizando suas decisões, com criticidade, sem perder de vista as peculiaridades do processo pedagógico, com foco na excelência acadêmica e organizacional.

A gestão da escola deve ter suas raízes na especificidade do ato pedagógico essencialmente dialético e dialógico na construção de novas práticas, novas concepções e nova forma de pensar e fazer as coisas. A tarefa é desafiante e exige estabelecimento de relações circulares, tendo como eixos a interação, a cooperação e a construção coletiva. Podemos dizer que esse processo constitui um imperativo, uma vez que o educador e o gestor devem ter expediente de: (1) pessoa aberta ao novo, “inquieta” na busca incessante de novos conhecimentos; (2) alguém voltado para a implementação de ações em direção à autonomia

escolar; (3) pessoa que descentraliza o poder, aderindo ao método do trabalho coletivo; (4) alguém que procura articular a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar; (5) alguém que abre os espaços escolares para a implantação de experiências inovadoras; (6) pessoa que prioriza o investimento na formação continuada dos docentes; (7) pessoa que coloca o aluno na centralidade do processo educativo; (8) alguém com habilidades para desenvolver projetos, mobilizar e facilitar processos de equipe (MOTTA, 2001).

A gestão é uma forma de transitar por um caminho mais seguro para propiciar novas formas de vida humana digna e comprometida (SAVIANI, 1998) com a qualidade da mediação, no seio da prática social global, oportunizando uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver juntos. Por isso, a gestão da escola possui uma dimensão local, mas também um compromisso com a formação da cidadania mundializada e abrangente.

Para Sacristán e Gomes (1989, p. 15), trata-se de prática que evidencia “[...] o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional [...]”, assim como propicia inspiração para que os professores sejam capazes de buscar o desenvolvimento profissional, permitindo, ainda, que os cidadãos sejam interlocutores de seus anseios e conquistem “[...] garantia de qualidade na prestação coletiva do serviço educativo”.

Destarte, cabe à gestão escolar o enfrentamento dos desafios no seu cotidiano, pois é a partir desse tipo de ação que a realidade educacional se configura e passa por transformações. A gestão escolar requer observação e interpretação sobre os atores da escola que fazem os fatos acontecer, de modo a ensejar que políticas educacionais sejam implementadas e revigoradas. Cabe ao gestor propiciar articulação e desenvolvimento de habilidades e atitudes de participação com esses atores.

Compreender os cenários, projetar ações e resultados, permitir que os insights se tornem realidade, abrangendo todos os segmentos da instituição, de acordo com a autora Gilda Lück<sup>3</sup> (2006), é o que faz uma boa escola. Uma comunidade de pais, professores, funcionários e gestores que, diante dos desafios e percalços, executa um trabalho cuja resposta é a busca de crescimento próprio e dos que estão sob sua responsabilidade.

Para que uma instituição de ensino se mantenha na vanguarda, cabe-lhe gerar ideias originais e incorporá-las a seus processos e a seus produtos de educação, em um ambiente de aprendizado contínuo. Uma gestão pela excelência desenvolve uma liderança ativa que estabelece estratégias desafiadoras e impulsiona a força de trabalho, gerando satisfação e fidelidade em relação aos consumidores dos produtos e serviços educacionais.

Segundo Ferreira e Aguiar (2001), a gestão da educação propicia à escola a garantia da autoformação de todos os envolvidos na construção e gestão do trabalho ali desenvolvido, ou seja, a formação de seres humanos com as possibili-

lidades de uma educação de qualidade voltada para a cidadania. Uma escola que prioriza a prática criativa e coerente segue em compasso de equilíbrio e afinada com os princípios teóricos críticos que defende, porque tem visão de futuro, prioriza o aprimoramento e persegue a qualidade. E o lugar do educador nesse processo de inovação e busca de novas estratégias para a educação? É sobre isso que discutiremos a seguir.

## **Reflexões sobre a formação do professor**

A globalização permite, a cada dia, o acesso a um mundo novo de informações. No intuito de responder às necessidades da sociedade, contribuindo, de maneira eficaz, na formação de cidadãos capazes e competentes, a escola também se obriga a atualizar-se. Inserida em uma sociedade do conhecimento, seu papel é o de buscar que relações internas e externas com a comunidade sejam ampliadas para construir laços culturais e desenvolver a sua função social, na construção coletiva e na formação cidadã dos indivíduos.

Capanema (2004), sintetizando o papel do educador da pós-modernidade, afirma que é educando jovens mais criativos que estaremos ensejando a construção de personalidades genuinamente livres, saudáveis e autênticas.

E acrescenta que o ser humano é um projeto em movimento e que ensinar essa construção evidencia a crença de que a realidade é móvel e que a necessária relação homem-mundo se dá na interação e na interdependência, pois um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias no tempo e espaço concretos. O ser humano funda-se e busca apoio em relações cuja individualidade é intrinsecamente social.

De acordo com Lara (1996), os vocábulos “mundo” e “humano” supõem a relação dialética do animal homem com a natureza, evidenciando que a transformação do mundo é a transformação do homem. Assim também a educação deve ser entendida como uma produção social, pois ocorre no interior da sociedade que forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas.

E, no caso da educação formal, isso cabe à escola, uma instituição que coloca em ação os meios eficazes para alcançar as finalidades educativas perseguidas por essa sociedade (TREDEZINI; SILVA, 2006). Desse modo, a aprendizagem significativa é o conhecimento sendo processado em forma de construção.

De acordo com Demo (1993), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor. Para a sua formação, faz-se necessário levá-lo a aprender a aprender, instigá-lo a saber pensar, permitir-lhe informar-se e reformar todo o dia a informação, a questionar-se constantemente.

Cury (2006), ao discorrer sobre o direito à educação, chama a atenção para o fato de que a qualidade na educação é um padrão a ser exigido como um

princípio, pois a Constituição Brasileira assim o declara no seu artigo 206, VII. Em síntese, “[...] exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo” (CURY, 2006, p. 9). Busca-se padrão científico, uma atuação voltada para a fundamentação do que se quer transmitir daquilo que o conhecimento acumulou, de modo que haja a manutenção da qualidade *pari passu* com a conquista da universalização de oferta para a população em idade escolar.

A qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção no desenvolvimento do aluno. Compete ao professor ser agente possibilitador do desenvolvimento dos seus alunos, por meio de uma boa formação profissional (LA TAILLE, 1992). Portanto, para alcançar a almejada qualidade, são necessários profissionais do ensino com sólida formação básica, com domínio de métodos e técnicas de ensino e com acesso à educação continuada, presencial ou a distância.

Vygotsky (1999) afirma que é preciso suscitar questionamentos em torno de temas nevrálgicos no sistema educacional, sobretudo apontando para a necessidade de criação de uma escola diferente onde as pessoas possam dialogar e compartilhar saberes.

Acrescenta-se ainda que, segundo Dewey (1953), é necessário exigir do professor uma atitude de permanente atenção ao mundo experiencial e cultural da criança. E que a criação de um ambiente e de uma cultura participativos constitui um importante foco de atenção e de liderança do gestor escolar para provocar ações significativas na organização e orientação da escola com o professor e o processo ensino-aprendizagem.

O professor está envolvido e segue *pari passu* nesse processo de gestão? Tem consciência da importância da sua atuação? Busca atualização? Compreende que educa o ser humano do futuro?

Freitas (1995), em sua obra sobre a organização do trabalho pedagógico, afirma que o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a formação do ser humano são permeados de limites e de procedimentos que fazem parte da própria organização global educacional, à medida que se buscam estabelecer parâmetros para as demandas dos processos educativos.

## **Escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento de possibilidades educativas**

Na perspectiva de que existem muitas possibilidades de educação, a escola se situa como um espaço cultural, de incentivo à criatividade e de estímulo à reflexão, ao conhecimento e à formação de todos os que a compõem. Certo? Na teoria, sim.



Porém, se olharmos para o contexto das exigências da realidade contemporânea e das novas tecnologias de formação, vemos que, para poder lidar com um mundo em mudanças, reformas educacionais buscam sintonizar o sistema educacional com as novas demandas de tais mudanças. Essas mudanças, de certa forma, provocam novas formas de trabalho, novas formas de se relacionar, novas práticas inerentes à própria formação do educador (DEMO, 2000).

De acordo com Bastos (2006), houve um tempo em que era um trabalho que atraía mais profissionais de gênero feminino por causa da jornada parcial. Além disso, por ter uma demanda maior que a oferta, era aceita a presença de leigos. Esses fatores contribuíram para que a remuneração não tivesse um peso importante na profissão, ou seja, por causa da carência de diplomados, a preocupação com a formação do professor tinha objetivos menos ambiciosos. Atingido o patamar do satisfatório, os novos profissionais, com facilidade, assumiam logo um emprego. Com o atrativo de prover complementação de renda, acomodavam-se em uma escola privada ou em uma escola pública, onde a cobrança para atuar, de fato, como professor condizia com os baixos salários.

Infelizmente, apesar das políticas recentes, que exigem 100% do quadro de professores com graduação, e de muitos investirem em sua formação com afinco, falta uma avaliação para identificar se há consciência da importância do papel social do professor, se há comprometimento com o conhecimento, se há a inteireza da concepção de competência profissional, que é um processo que excede a sala de aula e a própria instituição.

Portanto, pode-se inferir que a escola persiste em seu papel conservador, fechada em si mesma, confirmando o *status quo*, com uma pedagogia desinteressada na transformação da sociedade e no crescimento de seres ativos e reflexivos. Como resultado, tem-se uma escola que pratica um discurso dissociado da prática.

A partir dessa afirmação, com base na realidade da formação profissional dos educadores, questiona-se sobre a competência para trabalhar conteúdos de forma viva, concreta, contextualizada e criativa, ou seja, sobre as ações necessárias para que a capacitação do professor alie conhecimentos teóricos, experiências pessoais e profissionais, de modo a atender às demandas de situações cotidianas, permitindo-lhe formar um aluno atuante, capaz de agir em situações complexas, com base na apropriação e domínio de saberes teóricos e práticos.

Corroborar essa reflexão o psicólogo da Universidade Pontifícia de Salamanca, na Espanha, Alfredo Hernando Calvo, ao afirmar que, nesse aspecto, inovar em educação e em nosso trabalho pedagógico é perseguir o objetivo de aprimorar as experiências de aprendizagem e a busca de resultados por meio de inovações metodológicas e criativas. No entanto, acentua-se que a figura fundamental do professor como orientador abre caminhos para enfrentar os desafios



da aprendizagem, em que o aluno pode criar e interagir com seus colegas, e não recebendo apenas informações, de acordo com Lino Macedo, professor aposentado do Instituto de Psicologia da USP.

Ressalte-se, assim, que o processo de formação do professor é um crescente e um *continuum*. Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. E que a escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores. Essa visão implica também em clarificar as especificidades administrativas e pedagógicas para que se possam realizar um serviço em conjunto e partilhado, conforme apontam Fernandes e Muller (2006):

O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar. Entretanto, na gestão de uma escola, a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos ainda é, para muitos gestores, um grande desafio a ser vencido.

Cabe à equipe gestora a missão e o poder de animar, alimentar e fortalecer a cooperação, o aprendizado e a sinergia entre todas essas pessoas para que a escola seja percebida como um sistema vivo, como uma organização aprendente (FULLAN, 1999), movida a pensamentos, emoções, sentimentos, interações, tendo por foco a construção de conhecimentos e valores éticos.

Mudanças educacionais só ocorrem quando as pessoas, em cada escola, mudam sua forma de pensar, seus modelos mentais ou conceitos subjetivos sobre a realidade. Em escolas “aprendentes”, os gestores criam, organizam, estruturam tempo para que possa ocorrer a reflexão coletiva sobre a prática que leva à experimentação de novos insights, os quais permitem que os docentes expressem e compartilhem seus conceitos e a leitura que fazem sobre a vida da instituição. Alimentar a alma da escola exige cabeça e coração. Essa afirmação contempla emoções, sentimentos e preocupações das pessoas envolvidas no processo educativo a fim de que as aprendizagens ocorram.

Um processo profissional contínuo deve considerar as necessidades psicológicas básicas, pois “[...] a emoção e os sentimentos constituem a base daquilo que os seres humanos têm descrito há milênios como alma ou espírito humano. Os sentimentos estão em toda a atividade mental, em tudo que se pensa, abstrai, reflete e deduz” (DAMÁSIO, 2000), pois todo relacionamento é permeado pelo afeto. Esse é o principal componente das relações humanas. E uma das funções essenciais do professor é ajudar e estimular o educando no seu desenvolvimento emocional e cultural. O professor deve ter um bom equilíbrio emocional e, so-

bretudo, ser o agente facilitador no desenvolvimento e na eficiência da aprendizagem. A aprendizagem significativa é o lugar do conhecimento e da inteligência que leva ao entendimento, à aprendizagem e à reformulação, não excluindo também o descobrir (GALVÃO, 1995). A fonte de todo conhecimento é a sensação.

## Considerações finais

Pretendeu-se, com este artigo que resultou de leitura e reflexão, instigar o debate sobre a gestão educacional e a formação do professor e as implicações que delas decorrem para o processo educativo. Destacam-se pontos convergentes sobre a prática perseguidora da qualidade, sem desmerecer a necessidade de maior cuidado e dedicação à tarefa da formação dos atores que nela realizam um trabalho de coesão e sintonia.

Aquilo que permite resultado de qualidade recomenda a construção curricular coletiva, a avaliação efetiva e constante da instituição, extensiva à inteireza da concepção de competência profissional, e a constante atualização, em forma de mudança metamorfoseada, em uma perspectiva transformadora.

Há que cuidar da busca por novos conhecimentos, da implementação de ações contextualizadas ao local onde a escola está situada, da constância em praticar o agir coletivo, da inclusão de toda a comunidade, da centralização do aluno no processo, da abertura para experiências inovadoras.

Na escola, todos os envolvidos têm consciência da condição de “aprendizes” da educação, porque nela tanto se ensina quanto se aprende, significativa e constantemente, por meio das relações e ações que traduzem uma aprendizagem envolvente e dinâmica na formação e das condições de trabalho do professor. Escola não significa um prédio, um único espaço ou local; significa projeto em determinado espaço de atuação profissional. Como todo bem que se quer bem, há que cuidar. Entende-se que à gestão educacional e à formação do professor cabe estabelecer sustentação e dinamismo com objetivos que envolvem o cenário escolar em todo o seu contexto pedagógico e social.

## Notas

1 Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Vice-diretora e coordenadora pedagógica do Colégio Santos Anjos, em Porto União, Santa Catarina. Pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO. E-mail: olmirabd@gmail.com.

2 Doutoranda e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora voluntária da Cátedra UNESCO. E-mail: advdenise@yahoo.com.br

3 Assessora pedagógica do grupo Dom Bosco. Mestre em Educação pelo Lesley College (Estados Unidos). Doutora em Engenharia da Produção.

## Referências

- BASTOS, Elane. A formação do professor atual. **Revista Eletrônica Brasil Escola**, 2006. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacao-professor-atual.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/2008, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248.
- CAPANEMA, Clélia. Gênese das Mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: D&PA, 2004. p. 36-52.
- CURY, Carlos Roberto. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. **Escola de gestores da educação básica**, 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamil-cury.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais. In: ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Texto...** Caxambu: 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13a.PDF>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- DEWEY, John. **Liberdade e cultura**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1953.
- FERNANDES, Denise; MULLER, Murilo. Função do gestor na escola pública. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, jul./dez. 2006.
- FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FULLAN, Michael. **Change forces: probing the depths of educational reform**. London: The Falmer Press, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNANDO CALVO, Alfredo. **Viagem à escola do século XXI**: assim, trabalham os colégios mais inovadores do mundo. 1. ed. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LARA, Tiago. **A escola que não tive... o professor que não fui**. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, Vozes, 2006.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2007. (Dados eletrônicos).

MOTTA, Maria do Carmo Sousa. Diretor educador-gestor: a perspectiva de uma diretora. **Revista de Educação ANEC**, Brasília, v. 30, n. 119, p. 88-97, abr./jun. 2001.

PARO, Vitor. **Administração escolar**. São Paulo: Cortez, 1986.

PAZ, Ana Célia Oliveira de. A formação profissional do gestor escolar: alicerce para uma postura verdadeiramente democrática. **Cadernos CIMEAC**, v. 2, n. 1, p. 38-47, 2012.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMES, Angel Pérez. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal S.A., 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Maria Vieira. **Trabalho docente e gestão escolar**: formação, deformação e transformação do educador. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFU, Uberlândia, 1995.

TREDEZINI, Adriana; SILVA, Jefferson. Gestão escolar e administração empresarial: aproximação e confronto. **Revista de Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 163-185, jan./jun. 2006.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## Os processos pedagógicos no exercício da docência

LUIZ SÍVERES<sup>1</sup>

**Resumo:** Os processos educacionais estão vinculados a distintas categorias, sejam elas de ordem política, estratégica ou pedagógica. Contudo, no cotidiano do exercício da docência, o fator mais influente caracteriza-se pelos procedimentos pedagógicos. Por isso, o objetivo deste artigo é articular a dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica, compreendendo o ser humano por meio de suas relações, o conhecimento como um diálogo de saberes e o agir pedagógico como uma disposição de presença, proximidade e partida. A fundamentação teórica, para cada um desses aspectos está vinculada, respectivamente, à proposta de Martin Buber (1878-1965), de Boaventura de Sousa Santos (1940-) e de Paulo Freire (1921-1997). Em conjunto com outros teóricos, procurou-se seguir o método fenomenológico que, tendo como pressuposto o mundo da vida, estaria buscando o sentido da própria condição humana e o significado da reflexão e da prática educativa. Por isso, a partir da experiência do cotidiano e de pesquisas em andamento, podem-se indicar alguns aspectos resultantes da pedagogia proposta, como o despertar da consciência de autonomia do sujeito, o interesse pela ampliação e a integração com a diversidade de conhecimentos, bem como a eficácia e efetividade dos processos pedagógicos no exercício da docência.

Palavras-chave: Docência. Pedagogia. Presença. Proximidade. Partida.

**Abstract:** Educational processes are connected with distinct categories, whether of a political, strategic, or pedagogical order. However, in the daily practice of teaching, the most influential factor is characterized by pedagogical procedures. Thus, the aim of this study is to articulate the anthropological, epistemic, and pedagogical dimension by understanding human persons through their relationships, knowledge as a dialogical process, and pedagogical action as willingness through presence, proximity, and (de)parting. The theoretical foundations for these aspects are connected with proposals of Martin Buber (1878-1965), Boaventura de Sousa Santos (1940-), and Paulo Freire (1921-1997), respectively. Together with other theoreticians, we sought to follow the phenomenological method, which, under the presupposition of the world of life, would be seeking the very sense of the human condition and the meaning of reflection and educational practice. For that purpose, from experience of daily life and from studies in progress, some aspects stemming from the proposed pedagogy can be indicated, such as awakening of awareness of autonomy of the human subject, interest in expansion and integration with the diversity of knowledge, and the efficacy and effectiveness of pedagogical processes in the practice of teaching.

Keywords: Teaching. Pedagogy. Presence. Proximity. (De)parting.

**Resumen:** Los procesos educativos están vinculados a diferentes categorías, a nivel político y estratégico o pedagógico. Sin embargo, en el ejercicio de la enseñanza diaria, el factor más influyente se caracteriza por procedimientos pedagógicos. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es articular lo antropológico, epistemológico y pedagógico, incluyendo a los humanos a través de sus relaciones, el conocimiento como un diálogo de saberes, y el acto pedagógico como un camino de presencia, de proximidad y partida. La base teórica para cada uno de estos a su vez, está ligado, respectivamente, a la propuesta de Martin Buber (1878-1965), Boaventura de Sousa Santos (1940-) y Paulo Freire (1921-1997). Junto con otros teóricos, hemos tratado de seguir el método fenomenológico, dando por sentido el mundo de la vida, de buscar el sentido de la condición humana y el sentido de la reflexión y la práctica educativa. Por lo tanto, a partir de la experiencia de la vida cotidiana y de la investigación en curso, si puede indicar algunos aspectos derivados de la propuesta pedagógica, como el despertar de la conciencia de la autonomía del sujeto, el interés en la expansión y la integración con la diversidad de conocimientos, y la eficiencia y la eficacia de los procesos pedagógicos en el ejercicio de la docencia.

Palabras clave: Docencia. Pedagogía. Presencia. Proximidad. Partida.

## Introdução

Os processos pedagógicos desenvolvidos no exercício da docência dependem, em grande parte, do projeto de formação inicial e continuada dos docentes, da incorporação de metodologias e tecnologias educacionais, da relação entre professor e estudante, da integração entre teoria e prática, bem como da articulação entre a escola e a comunidade. Esses aspectos, embora considerados essenciais no procedimento de ensino e aprendizagem, estão integrados às políticas públicas e às diretrizes institucionais.

O projeto educativo, portanto, faz uma referência explícita aos organismos de regulação, seja na sua abrangência nacional, estadual ou municipal. Além disso, todas as instituições educacionais têm, ainda, certa vinculação com uma entidade mantenedora, que pode ter um caráter público ou privado. Mas elas têm, principalmente, uma correlação pedagógica, aspecto que é exercitado no cotidiano da sala de aula.

Essas características, no sentido de fazer referência às políticas de educação, às estratégias da mantenedora e aos processos pedagógicos, constituem-se em um movimento transversal, porque aquilo que é definido nas instâncias mais amplas impacta nas articulações pontuais e aquilo que é exercitado por meio de projetos locais reflete nas políticas globais. Essa dinâmica, porém, embora nem sempre explicitada, influencia o conjunto das políticas e dos projetos educacionais.

O aprofundamento da temática deste artigo, embora reconheça a importância das orientações políticas e das diretrizes estratégicas, realiza-se pela compreensão e proposição de um projeto pedagógico que procura revelar o sentido da vida e do próprio projeto educacional. Para isso, referencia-se um procedi-

mento tridimensional que compreende: a dimensão antropológica, entendendo a educação como um encontro de pessoas; a dimensão epistemológica, que considera o diálogo entre os saberes; a dimensão pedagógica, que segue um percurso de presença, proximidade e partida.

## **A educação como um encontro de pessoas**

A dimensão antropológica do processo educativo pode ser entendida por distintas abordagens, seja pela ótica de uma expressão individual e coletiva, sob o olhar de uma manifestação social e cultural ou sob a visão material e espiritual. Tais aspectos são atributos importantes da condição humana e contribuem para entender o ser humano como um ser de relações (BUBER, 2001). Nesse sentido, a percepção antropológica está vinculada às relações que o ser humano pode estabelecer consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente.

Essas possibilidades relacionais precisam, no entanto, levar em conta as características da sociedade contemporânea, que privilegia uma conduta humana baseada nos contatos e nas interações, aspectos que, por sua vez, têm promovido uma cultura individualista e competitiva, contradizendo, em parte, a importância da dimensão relacional na própria condição humana.

Tal característica está sendo influenciada pelas condições socioculturais que dominam o cenário da civilização humana e, dentre uma diversidade de tendências, poder-se-ia concordar que houve o reducionismo da própria condição humana para o aspecto da racionalidade instrumental, a adequação das metodologias educativas às tecnologias digitais e o direcionamento da finalidade educativa para atender às expectativas e necessidades da sociedade.

Por essa razão, entre inúmeras tendências, poderia ser afirmado, inicialmente, que a história contemporânea não tem mais as características estáveis de algumas décadas atrás, mas está se revelando como um processo, de acordo Bauman (2011), em que tudo flui ou tudo está em constante movimento. Portanto, em um mundo em oscilação permanente, em que a velocidade está impressa em todos os setores da sociedade, percebe-se uma diluição das instituições sociais e, em consequência, dos sistemas educacionais.

Outra tendência que compõe a problemática educacional é que a fisionomia do planeta, o semblante da cultura e o rosto do povo estão sendo maquiados a cada instante. Existe, sob esse ponto de vista, uma manifestação superficial de todas essas expressões, contribuindo com um período, segundo Lipovetsky (2005), de vazio existencial, principalmente em decorrência da dinâmica hegemônica do mercado. O vazio existencial é, portanto, um elemento inerente ao cenário da civilização contemporânea, de modo explícito, como resultado do acúmulo de instrumentos digitais e do dilúvio de informações sociais.



Além da fluidez e do vazio existencial, é oportuno indicar, ainda, o processo de fragmentação que se instalou, gradativamente, nos ambientes nucleares da família e nos projetos pedagógicos da escola. Por essa razão, pode-se perceber na dinâmica educativa, de forma muito evidenciada, uma justaposição de conhecimentos em detrimento de uma compreensão mais integrada dos saberes. Todo esse movimento potencializou o desinteresse, fortaleceu o desencanto e incrementou, conforme Taylor (2009), a razão instrumental.

Portanto, em um contexto que está se revelando pela fluidez global, pelo desencanto pessoal e pela predominância da razão instrumental, é recomendado intensificar um movimento que possa transformar, de acordo Morin (2008), as informações em conhecimentos, e estes em sabedoria, de modo preferencial, no tempo e no espaço educativo. Isso demandaria do processo educacional, no horizonte da sua singularidade, a abertura de consciência e a tomada de posição em favor de um projeto formativo de valorização da condição humana.

Tal proposta aponta, portanto, para a importância de compreender a educação como uma relação que se estabelece entre o docente e o discente, priorizando procedimentos pautados na problematização e reflexão, na pesquisa e ensino, na criticidade e criatividade, na pedagogia e política, no planejamento e avaliação, nas tecnologias e metodologias, no currículo e valores, na formação inicial e continuada do professor.

A dimensão relacional mais personalizada necessita, no entanto, ser ampliada com o objetivo de abranger o conjunto da comunidade escolar e o contexto sociocultural. Esse procedimento deveria ser desenvolvido levando-se em conta uma coerência contínua entre o ser e o agir, um empenho integral e progressivo entre reflexão e ação, e um procedimento integrador e permanente entre a teoria e prática educativa, aspectos favoráveis para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade.

Assim, a característica antropológica que compreende o ser humano como um ser relacional pode ser encontrada na proposta de Martin Buber (1964), que procurou superar uma antropologia tanto individualista quanto coletivista. O autor estaria compreendendo o ser humano em sua integralidade, contribuindo para distanciar o entendimento do rosto humano como uma faceta individualizante ou um recorte coletivista. Para superar esse antagonismo, o autor sugere uma disposição relacional capaz de conhecer a própria humanidade, mas também de reconhecer e praticar a alteridade, porque somente entre pessoas autênticas seria possível um encontro autêntico.

A vida humana é feita de múltiplas relações, mas, no contexto da condição humana, Buber (2001, p. 3) sugere duas formas principais que se identificam como “[...] a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir”. Assim, o ser humano dispõe de duas maneiras relacionais pautadas nas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-Isso, que se caracterizam como palavras fundantes sobre as quais se

estrutura a condição humana. Nesse sentido, elas não expressam um dualismo, mas a possibilidade de escolha porque essa dualidade, mais do que a composição de dois elementos, é a tensão entre energias que potencializam o ser humano para a sua humanização.

Além de apresentar as possibilidades de encontro, caracterizadas pela dinâmica relacional, Buber (2001) aponta para a importância do inter-humano que se estabelece nessas relações. O inter-relacionamento, mais do que valorizar a dualidade Eu-Tu e Eu-Isso, mergulha na profundidade dos seres, na qual ocorre a reciprocidade e a responsabilidade, aspectos que só podem ser proferidos na inteireza e na integralidade de uma relação do tipo Eu-Tu.

Nesse âmbito acontece, conforme Buber (2001), a sinergia do *dia-logos* e da *dia-práxis*. Entretanto, existe ainda uma terceira esfera de relacionamento, que é explicitado pela comunhão entre a natureza, os homens e os seres espirituais. Esses movimentos tridimensionais – Eu para o Tu, e vice-versa; Eu e Tu em uma relação do inter-humano; Eu-Mundo-Deus – caracterizariam o ser humano como um ser de encontros relacionais.

Além dos mencionados aspectos relacionais, recomenda-se indicar a importância das relações sob uma dinâmica mais social. Para justificar essa proposição, torna-se oportuno recorrer a Rios (2010), para quem a dimensão social implica uma consciência de pertença a uma comunidade, que exige, por sua vez, participação responsável para a construção da cultura e da história.

É oportuno destacar que, além de uma relação mais pessoal e social, é necessário integrar, no contexto atual, as tecnologias educacionais, que se transformaram em instrumentos mediadores na relação estabelecida entre professor e aluno. Isso revela que a relação entre docente e discente é mediada pelas tecnologias, aspecto que deveria ter como pressuposto uma relação mais humanizada e socializada.

As distintas esferas relacionais indicadas são diretrizes necessárias para que a relação entre aluno e professor possa acontecer por meio da interação humana, pela partilha de conhecimentos ou pela participação em um projeto cultural. Considerando que a relação entre discente e docente tem ocorrido em meio às tecnologias, o projeto educativo pode trazer benefícios na linha de maior acesso aos conhecimentos, mas pode inibir os vínculos humanos e sociais, que fundamentalmente são também educativos.

Nesse sentido, é oportuno considerar que uma relação mais dialógica entre os sujeitos educativos, entre os meios e os fins da educação, assim como entre a comunidade escolar e o contexto social, torna-se uma proposta mais condizente com a aprendizagem que contemple os objetivos da educação, principalmente naquilo que se refere à compreensão da condição humana como um encontro relacional.

Buscando situar, portanto, essa proposta no conjunto da dimensão antropológica, seria recomendável perceber que tal posicionamento não se esgota nas

estratégias da instituição ou nas exigências da regulação, mas caracteriza-se como uma atitude inerente a todo educador e a todo educando, que, na continuidade do percurso educativo, pode dispor do princípio epistemológico, compreendido como um diálogo de saberes.

## A educação como diálogo de saberes

O processo epistemológico poderia fazer referência a uma diversidade de conceitos e práticas, mas em um olhar retrospectivo sobre a construção do conhecimento, desde a cultura grega, destaca-se uma preocupação com os saberes que se desenvolveram por meio do diálogo. Para se chegar a essa caracterização, recomenda-se compreender o diálogo nas distintas manifestações culturais ou nos diferentes períodos históricos, tendo consciência de que, de uma forma ou outra, contribuíram com a natureza dialógica do projeto educativo.

Assim, o diálogo é um princípio existencial da condição humana, mas também uma dinâmica transversal da trajetória civilizacional, e se revela, essencialmente, no processo epistemológico e pedagógico. A palavra *dia-logos* tem na sua raiz grega um significado polissêmico, podendo ser compreendido pelo discurso e pela racionalidade, identificado pela palavra quanto e pensamento, definido pela conversação e pela ação.

O diálogo pode significar, portanto, o processo de conhecimento que se faz por meio da reflexão, da explicação ou da prática. Nesse caso, o diálogo torna-se ato revelador de um exercício do cotidiano e coloca-se em estado de encontro para, a partir dele, instaurar novas práticas dialogais. A vida humana caracteriza-se, dessa forma, não apenas pela predominância das condições econômicas, políticas ou sociais, mas pode ser desenvolvida pela dimensão relacional com base no pressuposto dialógico.

Nesse direcionamento, o diálogo é uma palavra e uma experiência cheia de sentidos e plena de significados para a existência humana porque se revela por meio de uma proposta criadora e comprometedora com a realidade pessoal e social. Assim, o sentido estaria direcionado mais para a realização da própria condição humana, e o significado, para as condições necessárias para se atingir tal humanização.

O projeto pautado no diálogo de saberes está sendo influenciado, porém, por distintas tendências, sendo uma delas a primazia, segundo Taylor (2009, p. 20), da “razão instrumental”. Essa dinâmica tem ampliado a sua influência na sociedade a ponto de ameaçar as demais características humanas, principalmente pela predominância dos conhecimentos tecnológicos e das instrumentalidades técnicas. Tais tendências, entre tantas outras, revelam que o sujeito estaria cada vez mais dependente das instrumentalidades tecnológicas e das informações sociais.

Esse modelo, porém, depois de alguns séculos de sucesso, está começando a mostrar seus limites, porque reduziu o ser humano à condição da sua racionalidade. Aos poucos, emergem outros atributos que poderiam ser considerados no contexto pessoal e social para a produção de conhecimentos. Nesse caso, para além da razão instrumental, é indicada uma razão vinculada ao sentimento, à intuição e à imaginação.

Assim, a dimensão epistemológica, de acordo Santos (2010), estaria pautada em uma racionalidade cosmopolita, em um pensamento alternativo de alternativas e em uma sociologia das emergências. Essas sugestões apontam, justamente, para a importância da universalidade, da diversidade e da singularidade do conhecimento, categorias favoráveis para dar a sustentação para uma ecologia dos saberes, aspectos que implicariam a construção e a comunicação dos saberes, identificada como diálogo de saberes.

Esse diálogo de saberes caracteriza-se, conforme Santos (2010, p. 77), em uma ecologia de saberes, que “[...] são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes com pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo”. Essa proposta carrega em si a exigência de abertura para acolher a diversidade de saberes, a necessidade de criar comunidades epistêmicas que se relacionam com os distintos conhecimentos e que estes possam estar disponíveis para uma variedade de aprendizagens.

Com base nessa proposta, a dimensão epistemológica da ecologia de saberes, no processo educacional, seria uma contribuição específica ao ato de conhecer porque o diálogo possibilita, justamente, a articulação entre os diversos conhecimentos, gerando um diálogo de saberes. Essa proposta, segundo Gadotti (2004, p. 46), lembra que “o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos”. Esse fato poderia proporcionar, de modo especial, distintas possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos.

A dinâmica dialogal no espaço educativo precisaria exercitar a competência de acolhimento da diversidade de conhecimentos já incorporados na cultura, dispor os diversos sujeitos do conhecimento para dialogarem com os saberes já sistematizados, principalmente com aqueles que estão sendo inovadores no contexto contemporâneo, bem como indicar as possibilidades para que o diálogo de saberes possa contribuir com a efetivação de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerando essa possibilidade, o diálogo passa pela problematização, pela sistematização e pela proposição de um projeto institucional. Com o objetivo de referendar essa proposta, Zitkoski (2006, p. 22) afirma que “é pelo diálogo, que implica uma atitude de vida, que homens e mulheres constroem um mundo mais humano, fazendo o que já existe e projetando um futuro que está

por realizar-se”. O diálogo educativo promove, assim, uma consciência dialógica por meio da qual as relações humanas possam estar pautadas em princípios que contribuem com a realização da cultura humana.

O processo epistemológico, como um diálogo de saberes, poderia ser compreendido pela sua originalidade, identificado pela sua mediação e, finalmente, indicado para definir a intencionalidade do diálogo para consolidar um projeto pedagógico. Ancorada no pressuposto de que a condição humana é essencialmente relacional, isto é, dialógica, e que o significado dos conhecimentos é um diálogo de saberes, poder-se-ia sugerir uma proposta pedagógica que estaria vinculada à dinâmica da presença, proximidade e partida.

## A educação como um processo pedagógico

O processo pedagógico é compreendido como um movimento integrador que procura contribuir com a formação humana por meio das relações pessoais e sociais, com a construção do conhecimento por meio do diálogo de saberes e com um projeto pedagógico, proposto por Síveres (2015) como a pedagogia da presença, da proximidade e da partida.

Essa pedagogia está sendo vivenciada pelo próprio autor no decurso do último decênio e foi objeto de fundamentação teórica no seu pós-doutoramento, tendo como referência a compreensão relacional de Buber (2001), a ecologia dos saberes de Santos (2010) e o processo pedagógico de Freire (1998). A opção por esses teóricos deu-se pelo fato de contribuírem com a articulação entre o ser relacional, o saber dialogal e o agir pedagógico, respectivamente. Atualmente, essa pedagogia está sendo exercitada por pesquisadores, professores e estudantes, seja no âmbito da pesquisa científica ou da experiência do cotidiano em sala de aula, destacando-se a relação educativa entre professor e aluno.

Essa pedagogia tem o propósito de romper com um percurso mais linear e monológico, porque se acredita que o processo transversal e dialogal tem uma afinidade maior com a própria conduta humana. Além disso, busca superar uma metodologia de causa e efeito, porque se intenciona compreender o conhecimento por meio do diálogo de saberes, e, com base nisso, estaria se sugerindo um caminho pedagógico de presença, proximidade e partida.

Para o entendimento metodológico dessa proposta, está se sugerindo o símbolo *alpha*, que é a primeira letra do alfabeto grego ( $\alpha$ ). Nesse símbolo, é possível imaginar três movimentos articulados que se expressam por meio da circularidade, da conectividade e da abertura das hastes. São três dinâmicas que se articulam em um percurso que revela a característica da presença, proximidade e partida, aspectos que correspondem à integração do ser (antropologia), saber (epistemologia) e agir (pedagogia), respectivamente.

## Pedagogia da presença

A pedagogia da presença, no processo educativo, é compreendida com base na dinâmica do ser, saber e agir. Nesse sentido, é possível assegurar a importância de a presença caracterizar-se como um exercício constante da condição humana, um percurso contínuo de construção das ciências, e como tais movimentos impactam o processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia da presença é proposta tendo consciência de que a realidade atual está fortemente demarcada pela ausência. Essa situação pode ser intuída, principalmente, na esfera da própria condição humana, que está se ausentando de si mesma pelo excessivo envolvimento com as tecnologias. A ausência pode ser percebida também no exercício do pensamento, de modo especial, porque a autoria do conhecimento se transformou em um arquivamento de informações. Essa ausência pode ser entendida, ainda, no processo pedagógico, porque a dinâmica do ensino e aprendizagem não contempla o sentido existencial e o significado profissional dos sujeitos educativos.

Apesar de essa realidade estar sendo predominante no contexto atual, o ser humano, conforme Buber (2001), estaria sempre em um procedimento de enraizamento na vida, principalmente pelo confronto com o mistério da presença. Embora esse atributo esteja sendo questionado pelo movimento de esvaziamento existencial e de preenchimento instrumental, permanece o desejo da conduta humana em buscar, na presença física, simbólica ou espiritual, um projeto desejável para a civilização contemporânea.

A presença é, portanto, uma categoria necessária do próprio ser humano, que vivencia essa experiência na explicitação da sua própria humanidade e busca a sua plena realização na correlação com a presença dos demais seres humanos. Nesse sentido, a presença se torna uma copresença, enquanto que a presença do outro renova a própria presença do ser humano. Essa presença do outro na vida de cada pessoa, seja como uma dádiva, como companhia, como provocação, exige, no entanto, um compromisso mútuo de responsabilidade e corresponsabilidade.

É possível perceber também que a presença é um elemento inerente à construção do conhecimento. Tal aspecto pode ser constatado desde a experiência na Grécia Antiga, na medida em que a presença dos próprios filósofos possibilitava a formação humana para a cidadania e potencializava o “parto dos espíritos” para a construção de conhecimentos, fazendo desse procedimento um ato educativo. A presença filosófica era, fundamentalmente, questionadora para inaugurar novas ideias e novos projetos de sociedade, tendo como pressuposto, segundo Ghiraldelli Júnior (2005), os princípios da justiça e da ética.

Na continuidade dessa percepção, no contexto das demais ciências, a presença, em conformidade com Bornheim (2001, p. 129), “[...] é um presente que se conquista na paciência, isto é, um presente que encontra a sua raiz na pre-



sença, no ser presente”. Essa proposição contribui para que a construção dos conhecimentos, vivenciados no espaço educacional, não se transforme em uma mercadoria a ser adquirida, mas em um presente a ser desvelado. Os saberes seriam, portanto, mais do que produtos comerciais; seriam presentes que seriam saboreados, por isso os saberes possuem sabores, os quais explicitam saberes.

A presença tem, ainda, uma conotação ativa e proativa, porque é no agir intencional do ser humano que vai se revelando a sua identidade. Nesse sentido, a presença, que é sempre uma possibilidade, segundo Harada (2009), poderia ser compreendida como a plenitude da potência. Essa possibilidade, por meio do agir consciente, caracterizaria a presença como a plenitude da condição humana.

A pedagogia da presença, compreendida pela dinâmica tridimensional do ser, do saber e do agir, poderia contribuir com um percurso educacional que pudesse atribuir um valor ao sentido existencial, um sabor aos saberes e um significado ao próprio percurso educacional. Cada vez que essa proposta se torna intencional no exercício da docência, por meio de uma diversidade de metodologias, a presença se transformaria em uma proposição educativa e se direcionaria para a proximidade.

## **Pedagogia da proximidade**

A pedagogia da proximidade pode ser desenvolvida de inúmeras maneiras, mas é sugestivo resgatar a proximidade do ser, do saber e do agir, porque tais diretrizes poderiam contribuir com a proximidade dos sujeitos educativos, dos teóricos e das teorias do conhecimento, e da proposição de um projeto interativo e integrador no espaço educacional.

No processo pedagógico contemporâneo, percebem-se, no entanto, um distanciamento das finalidades da educação, uma justaposição das funcionalidades educativas, um atrofiamento dos assuntos éticos, um aumento das questões técnicas, um fortalecimento do individualismo em detrimento de uma ação cooperativa na educação. Tais desafios revelariam a necessidade e a importância de um percurso de proximidade educativa.

A proximidade como um atributo antropológico deveria desenvolver-se, de acordo com Roca (1999), em um clima caloroso e acolhedor, objetivando minimizar a força do consumismo e do materialismo, bem como diluir a energia do individualismo e do egoísmo. Nesse direcionamento, a proximidade não é apenas um deslocamento físico, mas uma dinâmica questionadora de um projeto de sociedade que está distanciando cada vez mais as pessoas e os agrupamentos sociais.

É oportuno reconhecer que o movimento de proximidade era bastante valorizado nas relações familiares, nas manifestações de vizinhança, nas celebrações religiosas, nas ocupações profissionais ou nos acontecimentos sociais. Aos poucos, esses movimentos foram perdendo o seu simbolismo de encontro e de pertença e passaram a ser uma simples amostra da convivência social. Também



no ambiente educacional, principalmente em realidades mais grupais, a proximidade era muito apreciada, mas, com a proposta de uma educação em série, esse processo ficou comprometido. Assim, a proximidade passou a ser muito mais ocasional, necessitando ser retomada como uma disposição de acolhimento, de partilha e de solidariedade.

Diante desses desafios, é recomendado ampliar a compreensão de proximidade, tendo como suporte a característica epistemológica, porque, de acordo com Freire (1998, p. 28): “Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigurosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Essa aproximação pode ser feita de distintas maneiras, mas quando ela puder ser feita, integrando o sentir e o pensar, tanto mais significativo pode ser o processo de aprendizagem.

Na possibilidade de estabelecer essa integração, em um procedimento pedagógico, a proximidade exige, segundo Freire (1998), uma convivência com aqueles que fazem parte daquele agrupamento social. A proximidade no espaço educativo exige, portanto, um exercício constante de convivência, aspecto que contribui, fortemente, com a realização da própria condição humana.

Além disso, a proximidade, dentro do processo pedagógico, indicaria, ainda, para a universalidade e para a pluralidade, porque, de acordo com Mancini *et al.* (2000, p. 207), “[...] o chamado à proximidade, por sua vez, não se resolve em definitivo numa ética das relações interpessoais. Nada estaria mais distante de uma ética política de vocação planetária”. Por essa razão, a proximidade, como um constante percurso para a sociabilidade, considera tanto as relações mais próximas quanto as diversas dimensões sociais e as características universais.

Assim, a proximidade, além de ser um gesto pessoal, revela também uma intenção social, seja pela abordagem política, econômica ou cultural, inaugurando um convívio educativo e contribuindo com a solução dos problemas da humanidade. A proximidade tem, portanto, um movimento de acolhimento dos outros, mas, principalmente, de proposição de um conjunto de procedimentos sociais.

Com base nessas premissas, a pedagogia da proximidade, por meio do ser, do saber e do agir, é um elemento essencial do projeto educativo, porque permite estabelecer uma sinergia que busca potencializar um movimento de proximidade entre as pessoas, uma dinâmica de criação e recriação de novos saberes, e um processo que aponta para os grandes desafios da humanidade e para o desejo de se posicionar para novas partidas.

## **Pedagogia da partida**

A pedagogia da partida, na continuidade do percurso da presença e da proximidade, constitui-se em uma dinâmica essencial do ser humano, da necessidade de construir conhecimentos e da possibilidade de agir pedagogicamente.

Nesse sentido, a condição do ser humano se expressa em um estado de partida porque estaria sempre em um processo de peregrinação, sendo identificado como um ser itinerante. Por isso, a história da humanidade, segundo Síveres (2015), é apenas um toque na existência humana, um contato na nucleação familiar, uma participação nas organizações sociais e uma passagem pelas instituições educacionais, pois o ser humano é um ser em constante partida.

O desafio da partida vem ao encontro, conforme Síveres (2015), de um movimento que está encurtando as possibilidades existenciais, principalmente pela ausência de sentido experimentado pela sociedade moderna, pela retração do conhecimento que se alimenta, quase que exclusivamente, das informações técnicas e pelo encurtamento do olhar utópico, porque a humanidade tem a necessidade de realizar suas necessidades de forma muito imediata.

A partida, como superação desse procedimento, não é apenas um deslocamento físico, mas é abrir-se para o sentido pessoal e histórico como explicitação da própria condição humana. Nesse direcionamento, de acordo com Castoriadis (2006, p. 92), “o ser é sentido”. Tal afirmativa revelaria que todo ser é histórico e, como tal, teria sentido. Assim, o ser humano é sentido, e a história teria um sentido para a humanidade.

Essas distintas instâncias, entre outras, buscam acolher por algum período o ser humano, mas promovem a partida e proporcionam um movimento de continuidade, até para legitimar a própria identidade existencial. Por essa razão é oportuno caracterizar a condição humana como uma dinâmica que está sempre em movimento, que está sempre peregrinando ou está sempre partindo de uma realidade, de uma condição ou de uma situação, seja no aspecto existencial, conceitual ou geopolítico.

É com esse desejo que Bachelard (1996) insiste em colocar a cultura científica em permanente mobilização, passando de um conhecimento fechado para um aberto, ou de uma ciência acabada para um conhecimento como possibilidade, dando razões para estar em constante evolução. O conhecimento estaria, nesse caso, em constante processo de partida. Para isso, necessitaria fazer rupturas, e não ser apenas a continuidade de tudo o que já foi considerado científico ou acadêmico. No contexto das ciências modernas, porém, conforme Weber (2003), a humanidade vive e convive em uma jaula de ferro. Com base nessa metáfora, é possível entender que as grades que compõem essa jaula podem ser caracterizadas pela tendência individualista das relações humanas, pelo desencantamento para com os processos sociais, mas, principalmente, pelo fortalecimento da racionalidade tecnológica, porque as energias humanas estariam sendo aprisionadas por essa percepção. Daí a necessidade de romper com todas as formas de enquadramento e potencializar o ser humano para novas partidas.

Considerando essa disposição do ser e do saber, a partida é uma energia pedagógica que se direciona para a esperança, considerada uma exigência ne-

cessária para consolidar uma história que potencializa a passagem da opressão para a liberdade, do individualismo para a solidariedade e do desencanto para o encantamento. Essa exigência de partida caracterizaria, conforme Freire (1987), a vocação histórica do ser humano e, como tal, um ser de esperança.

Na possibilidade de implementar a vocação histórica do ser humano como esperança, seria recomendado, no contexto da realidade contemporânea, abrir as portas e as janelas dos distintos sistemas econômicos, sociais e culturais. Isso exigiria, no entanto, uma abertura para outros horizontes de humanização, um despertar para outras energias sociais e uma passagem para novas experiências utópicas.

Tudo isso levaria a considerar a importância da partida, que pode ser compreendida como um procedimento que integra o ser, o saber e o agir, por meio da caracterização do ser humano como um sujeito em constante processo de fazimento, pela possibilidade de os saberes estarem ampliando a compreensão de mundo, e com a indicação de novos horizontes na busca do sentido da existência humana, que estaria direcionada para uma nova presença, e assim sucessivamente. Portanto, a pedagogia da presença, da proximidade e da partida tem uma dinâmica matricial porque incorpora a dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica. E as possibilidades para implementar essa pedagogia são inúmeras e dependem, em grande parte, da disposição relacional entre educador e educando, da competência articuladora entre a diversidade dos conhecimentos e da criatividade metodológica para indicar novas possibilidades de realização pessoal e profissional.

Essa pedagogia tem, ainda, um movimento em espiral, pois consegue estabelecer uma interação entre: a dimensão dialógica, compreendida como expressão da própria condição humana; a categoria da dialética, entendida pelo debate de ideias e pensamentos; e a dinâmica da dialogicidade, percebida como formulação política para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e ética.

A pedagogia da presença, proximidade e partida tem, enfim, um movimento inercial, visto que aquilo que é considerado partida se transforma em uma nova presença, dando continuidade a uma constante proximidade entre o ser, o saber e o agir, articulando o símbolo do *alpha* por meio da circularidade, da conectividade e da universalidade.

## Considerações finais

Os modelos educacionais estão inseridos, geralmente, em uma dinâmica de perplexidade, definida, de um lado, pela tradição e, do outro, pela inovação; de um lado, pelo passado e, do outro, pelo futuro; de um lado, pelo estabelecido e, do outro, pela mudança. Mas nesse contexto de movimentos rápidos, de passagens transversais e de mudanças instantâneas, a pedagogia da presença, proximidade e partida poderia constituir-se em uma proposta recomendada para a dinâmica educativa na realidade contemporânea.

Essa proposta pedagógica extrapola, inicialmente, a compreensão de espaço físico delimitado, porque todos os espaços escolares e sociais são educativos. Em seguida, é necessário compreender que a educação é um processo de conexões, em que a diversidade de interações entre os conhecimentos pode acontecer e onde a interconexão humana pode ser vivenciada. Essa pedagogia poderia ser, ainda, um ponto nodal das chegadas e partidas humanas, dos encontros e reencontros do conhecimento, das criações e ensaios de novas ações pedagógicas.

Para que esse modelo tenha alguma efetividade, é recomendado passar de uma atitude individual para uma mais relacional, de um conhecimento disciplinar para um mais interdisciplinar e de um percurso pedagógico linear para um mais matricial. Por essa razão, o sujeito educativo e o processo educacional atuam no campo do inesperado, da travessia e do movimento, não permitindo que a segurança, a rotina ou a acomodação sejam predominantes.

A possibilidade de compreender a problemática do exercício da docência e dos respectivos procedimentos pedagógicos, mas, ao mesmo tempo, indicar possíveis soluções, por meio dessa proposta pedagógica que integra a dimensão antropológica (ser), epistemológica (saber) e pedagógica (agir), bem como sugerir um projeto pedagógico pautado na dinâmica da presença, da proximidade e da partida, constitui-se, apenas, em indicadores do caminho que pode ser percorrido. Nesse sentido, educadores e educandos, na possibilidade de formarem uma comunidade educativa, nunca deveriam se encontrar em um estado de justaposição, mas estarem sempre em uma disposição de presença humana; jamais deveriam estar amparados pela margem da estrada, mas peregrinando nas pegadas da proximidade histórica; e, de forma nenhuma, deveriam apressar o passo para chegar logo ao destino, mas seguir os sinais que indicam para a partida de novos horizontes.

## Notas

1 Pós-doutorado em Psicologia e em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB. E-mail: luiz@ucb.br

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. 10. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BUBER, Martin. **Que és el hombre?** 5. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

\_\_\_\_\_. **Eu e tu.** Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva:** entrevistas e debates 1974-1997. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Caminhos da filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARADA, Hermógenes. **Iniciação à filosofia.** Teresópolis: Daimon Editora, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

MANCINI, Roberto et al. **Éticas da mundialidade:** o nascimento de uma consciência planetária. São Paulo: Paulinas, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCA, Joaquín García. **A educação cristã no terceiro milênio:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos.** Pedagogia da presença, da proximidade e da partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade.** Lisboa: Edições 70, 2009.

WEBER, Max. **A política como vocação.** Brasília: UnB, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

# Que escolas e professores precisamos para formar os profissionais da revolução digital?

LUCIANA ALLAN<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo explora temas como educação 3.0, tecnologias educacionais, profissões do futuro, metodologias ativas, metacognição, cultura maker e inteligência emocional. Também faz uma profunda reflexão sobre como a escola e a educação devem reavaliar seus modelos pedagógicos para formar uma geração de jovens inovadores, com uma visão global e que leve em consideração o respeito ao próximo e ao meio ambiente. A necessidade de revisão das metodologias de ensino emerge não somente do fato de que as tecnologias digitais estão cada vez mais disponíveis, impactando a forma como nos relacionamos uns com os outros, acessamos informações, trabalhamos e consumimos bens e serviços, mas também porque hoje temos crianças e jovens que aprendem de uma forma diferente. Conhecer as mais diferentes tecnologias, comunicar-se e se relacionar bem, saber fazer boas perguntas e administrar o tempo, buscar qualidade de vida e ser socialmente responsável são algumas das competências necessárias aos jovens que querem ter e perseguir seus sonhos. E a escola precisa acompanhar essas mudanças para que cumpra sua função social, sendo capaz de preparar cidadãos que consigam dar continuidade aos seus estudos, iniciar sua vida profissional e constituir uma família com amor e responsabilidade.

Palavras-chave: Educação 3.0. Tecnologia na educação. Metodologias ativas. Profissional do século XXI.

**Abstract:** This article explores topics such as education 3.0, educational technologies, professions of the future, active methodologies, metacognition, culture maker and emotional intelligence. It also reflects on how school and education should re-evaluate their pedagogical models to form a generation of innovative young people with a global vision and taking into account respect for others and the environment. The need to revise teaching methodologies emerges not only from the fact that digital technologies are increasingly available, impacting how we relate to one another, access information, work and consume goods and services, but also because we have Children and young people who learn differently. Knowing the most different technologies, communicating and relating well, knowing how to ask good questions and managing time, seeking quality of life and being socially responsible are some of the skills necessary for young people who want to have and pursue their dreams. And the school must follow these changes

so that it fulfills its social function, being able to prepare citizens who can continue their studies, start their professional life and establish a family with love and responsibility.

Keywords: Education 3.0. Technology in education. Active methodologies. 21st century professional.

**Resumen:** Este artículo explora temas como educación 3.0, tecnologías educativas, profesiones del futuro, metodologías activas, metacognición, cultura maker e inteligencia emocional. También hace una profunda reflexión sobre cómo la escuela y la educación deben reevaluar sus modelos pedagógicos para formar una generación de jóvenes innovadores, con una visión global y que tenga en consideración el respeto al prójimo y al medio ambiente. La necesidad de revisión de las metodologías de enseñanza emerge no sólo del hecho de que las tecnologías digitales están cada vez más disponibles, influyendo la forma en que nos relacionamos unos con otros, accedemos a informaciones, trabajamos y consumimos bienes y servicios, pero también porque hoy tenemos niños y jóvenes que aprenden de una manera diferente. Conocer las más diversas tecnologías, comunicarse y relacionarse bien, saber hacer buenas preguntas y administrar el tiempo, buscar calidad de vida y ser socialmente responsable son algunas de las competencias necesarias para los jóvenes que quieren tener y perseguir sus sueños. Y la escuela necesita acompañar estos cambios para que cumpla su función social, siendo capaz de preparar ciudadanos que consigan dar continuidad a sus estudios, iniciar su vida profesional y constituir una familia con amor y responsabilidad.

Palabras clave: Educación 3.0. Tecnología en la educación. Los métodos activos. Profesional del siglo XXI.

O mundo mudou em uma velocidade jamais vista nas últimas décadas e isso se deve ao avanço da quarta revolução, a aclamada revolução digital. De acordo com Sevckenko (2005, p. 24):

As revoluções tecnológicas transformaram as relações humanas, os processos de comunicação, a dinâmica do conhecimento e as formas de trabalho. As Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC – são responsáveis por alterarem as formas de se construir conhecimento, uma vez que agora ele se difunde pelas redes, cresce com a participação de diversos sujeitos e não pertence mais a um indivíduo. Ao se somar as descobertas científicas, invenções e inovações técnicas realizadas pelos seres humanos, desde as origens da espécie até os dias de hoje, chega-se à espantosa conclusão de que mais de oitenta por cento de todas elas se deram nos últimos cem anos.

Ao se observar a escola, verifica-se que está ainda não alterou muitos de seus processos administrativos e pedagógicos. Assim, é possível dizer que a escola recebe alunos do século XXI, com professores que tiveram a formação do século XX e que se utilizam de metodologias do século XIX, totalmente desconexas dos desafios do mundo contemporâneo. Para Costa (2004, p. 23-24):



Para além de factores de cariz eminentemente cultural, como a resistência à mudança e a inércia própria da instituição escolar, aliás abundantemente estudados e normalmente referidos como justificação para “atrasos” de outra índole, este tipo de justificações desloca para os diferentes agentes educativos em particular a responsabilidade do actual estado de coisas nomeadamente em termos da sua incapacidade de inovação e mudança

É possível afirmar que as instituições de ensino continuam a repetir um modelo pedagógico que não acompanha, com algumas raras exceções, as transformações sociais e económicas. Dessa forma, caso não haja uma reestruturação das práticas pedagógicas, é possível que o desenvolvimento profissional das futuras gerações seja comprometido. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o que se passou a chamar de Educação 3.0.

Esse conceito vem sendo amplamente disseminado por pensadores como o professor Jim Lengel<sup>2</sup>, da Universidade de Nova Iorque, que define essa nova escola como uma instituição na qual “alunos e professores produzem em conjunto, empregam ferramentas apropriadas para a realização das tarefas e aprendem a ser curiosos e criativos”.

De acordo com Fava (2014, p. 42):

A educação 3.0 traz um novo conceito de aprendizado, o papel do professor muda de detentor do conhecimento e centralizador da atenção entre os alunos, sendo reconhecido como o instrumento que proporciona a circulação do conhecimento dentro da sala de aula. Nesta nova concepção, o aluno deixa de ser apenas um espectador da aula, sendo motivado a buscar conhecimento e desenvolvendo criatividade para sempre buscar soluções para novos problemas. Ele é protagonista da aprendizagem.

Então, para se adequarem os processos de ensino e aprendizagem, a educação do século XXI deve atender a cinco princípios elementares: promover oportunidades de aprendizagem significativa; mobilizar competências contemporâneas; implementar metodologias ativas e inovadoras; repensar os tempos e espaços de aprendizagem; fazer uso dos Recursos Educacionais Abertos (REAs).

Belloni (2009) afirma que a educação para o século XXI permite maior autonomia dos alunos para escolherem o que e como estudar. Um exemplo dessa construção autônoma pôde ser verificado em pesquisa realizada por alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola situada na cidade de São Paulo, os quais estavam preocupados com a dissonância entre o que era aprendido na escola e o que eles acreditavam ser importante para participar ativamente de um mundo que está em constante evolução. A pesquisa teve como sujeito professores, alunos, pais, além de ex-alunos (jovens que concluíram o Ensino Médio há menos de cinco anos). O levantamento mostrou que 96,6% dos professores acreditavam que

eles não deveriam ser os únicos detentores do conhecimento, o que também era enfatizado por parte dos alunos: 86,5% queriam ter mais autonomia para escolher o que e como estudar e 90% deles queriam realizar atividades de aprendizagem fora da sala de aula, ou seja, romper a relação tradicional do aprender entre quatro paredes. Outro dado que vale a pena ser ressaltado é que passar no vestibular não era o foco (apenas 12% acreditavam que esse era o principal papel da escola). Para os professores, o elemento mais significativo a ser incentivado na escola era o de “ser um bom cidadão” (31,6%). Já para os pais (55%) e alunos (33,1%), a escola deveria desenvolver o aluno intelectualmente. Quando questionados se eram a favor de mudanças metodológicas no sistema de ensino brasileiro buscando uma sintonia com a Educação 3.0, teve-se quase uma unanimidade sobre essa necessidade: 96,4% dos alunos, 95,3% dos professores e 95% dos pais eram a favor de repensar o modelo de ensino e aprendizagem vigente.

É inegável afirmar que as mudanças na educação passam pela transformação digital, o que está levando corporações tradicionais a rever seus modelos de negócios sob o risco de perder a liderança para startups engendradas em garagens lideradas por jovens nativos digitais. Diante desse fato, o professor tem que assumir o papel de mentor, há a necessidade de incorporar as tecnologias digitais às práticas de ensino e aprendizagem, além de se criar uma cultura pedagógica, sustentada pela inovação.

Segundo Catapan (2000, p. 4):

Nesse sentido, o processo de trabalho pedagógico que se constitui na inter-determinação entre cultura e educação mediada pela comunicação precisa transformar-se radicalmente para que não fique cada vez mais distanciado do novo modo de ser dos sujeitos. Portanto, o desafio está em descobrir, no espaço privilegiado do processo pedagógico, as possibilidades de interação que ocorrem na relação professor, aluno e conhecimento, mediadas pela Tecnologia Avançada de Comunicação Digital.

Atualmente, a incorporação de recursos digitais nas práticas pedagógicas tem revelado um cenário desafiador para gestores e professores à medida que a forma como ela foi concebida não atende mais às demandas da sociedade atual e do mercado de trabalho. Um estudo recente da consultoria Ernst & Young sobre o futuro do mercado de trabalho concluiu que até 2025 um em cada três empregos será substituído pela inteligência artificial, levando a extinção de profissões operacionais como atendentes de telemarketing e caixas de supermercado. Em contrapartida, ocupações que demandem criatividade, inovação, capacidade de empreender e conhecimento tecnológico terão cada vez mais relevância, ou seja, irá crescer a procura por curadores digitais, consultores para recomendar aplicativos, hardwares e softwares, condutores de drones, profissionais especialistas em inteligência artificial, impressoras 3D, professores web, entre outros (DINIZ; VANINI, 2016).

Vale ressaltar que, mesmo que muitas profissões não desapareçam, não há dúvidas de que as tecnologias digitais irão exercer um papel preponderante em todas as áreas de trabalho e que os profissionais vão precisar desenvolver competências para uso de todos os recursos que são disponibilizados no mundo virtual.

Para Correa (2009, p. 163):

[...] a relação organização/tecnologias digitais/comunicação tem como um dos pontos mais sensíveis a adequação de ritmos: a rapidez da inovação digital e as diferenças em sua absorção e implementação por parte da organização (delimitada pela estrutura) e dos públicos (motivados pelo protagonismo adquirido). Tal adequação exige das organizações e dos profissionais novos posicionamentos e conhecimentos, muita flexibilidade e criatividade no planejamento e na gestão de processos [...].

Diante desse cenário, é preciso ter claro que a transição para uma nova escola, digitalizada, interconectada, multidisciplinar, que adote metodologias ativas e que atue além das fronteiras das salas de aula, não será apenas uma consequência das revoluções que as tecnologias digitais estão trazendo para todas as áreas do conhecimento, mas sim uma necessidade diante do novo perfil profissional. A necessidade de revisão das metodologias de ensino emerge não somente do fato de que as tecnologias digitais estão cada vez mais disponíveis, mas também porque hoje temos um mercado de trabalho que exige novas competências – no qual leitura, escrita e raciocínio lógico deixam de ser consideradas as competências principais e básicas, juntando-se a elas outras para criar, inovar, empreender, colaborar, interagir, ser capaz de resolver problemas, exercer sua cidadania e ter caráter.

Chega-se então a Educação 3.0 que mostra a importância de os recursos digitais emergentes estarem cada vez mais disponíveis na mão de alunos e professores; mostra ainda que é necessário se trabalhar por projetos de aprendizagem ou por projetos para resolução de problemas do mundo real, valorizar a organização de grupos de trabalho com competências diversas, estimular a ascensão de lideranças, apresentar desafios, alavancar novas ideias e disseminar conhecimentos. O papel do professor nesse processo é visto como de agente de mudança e mentor, capaz não só de promover acesso a conhecimentos diversos, mas também de instigar seus alunos para que vivenciem oportunidades de aprendizagem significativa.

Com base em Ausubel (1982, p. 29):

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé-da-letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Para que a aprendizagem possa enveredar-se pelos caminhos da significação, é preciso romper com o paradigma de escola do século XII, que estabeleceu alguns padrões que são seguidos até hoje, com crianças enfileiradas e professores como os únicos detentores do conhecimento, e que são somados às diretrizes do século XIX, nas quais passou-se a dividir as aulas em disciplinas básicas, como ciências, matemática, história e geografia. E nunca mais se alteraram. Até hoje, o aluno exerce um papel de coadjuvante no processo de aprendizado. O professor define o que deve ensinar, quando, como e onde, enquanto o aluno, muitas vezes, não sabe o porquê e para quê. O foco, quase sempre, é o vestibular e a transmissão dos infinitos conteúdos estanques.

Na escola tradicional, não há conexão com o mundo real, não se privilegia a aprendizagem solidária e o protagonismo juvenil, não há espaço para questionamentos e tomada de decisões. Além disso, o foco da avaliação é a verificação da aprendizagem relacionada à absorção de conteúdos e não se olha o desenvolvimento de competências e menos ainda a metacognição, na qual os alunos são capazes de perceber seus próprios avanços perante o processo de aprendizagem.

Atualmente, já é possível observar mudanças significativas com a integração das tecnologias ao currículo rumo à Educação 3.0. Nesse novo cenário, o professor já se denomina como educador, do latim *educator* (quem alimenta, orienta, prepara), e que também carrega na sua formação o verbo *ducare*, cujo significado é “conduzir para fora”. Como afirma Esteve (1995):

[...] No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social etc.

Nesse novo cenário, a formação dos docentes também precisa passar por alterações profundas, deixando de focalizar apenas a didática tradicional e os saberes do currículo específico para apresentar elementos ao futuro professor no sentido de que estes consigam não simplesmente incluir as tecnologias digitais na educação, mas auxiliar para que estas proporcionem processos de aprendizagem significativa aos alunos.

É inegável o fato que, atualmente, com a quantidade de informações disponíveis na nuvem, o autoaprendizado e a metacognição ganhem cada vez mais espaço, fazendo com que a escola deixe de ser o único espaço para aquisição de conhecimento. Para Kant (*apud* ALLAN, 2015a), a “Genialidade é a habilidade de chegar de forma independente ao entendimento de conceitos que normalmente deveriam ser ensinados por outra pessoa”.

Com uma infinidade de conteúdos e materiais didáticos disponíveis em bibliotecas e museus virtuais, redes de conhecimento, cursos de educação a distância e plataformas de aprendizado adaptativo, ser um autodidata não é mais uma vocação para poucos que conseguem estudar sem a presença e a orientação permanente de um professor ou mentor. Manter-se atualizado e à frente das tendências é o maior desafio que a era da informação trouxe para os profissionais que estão ingressando no mercado e também para os que já há algum tempo deram por concluída a vida acadêmica. Se, em um passado não muito distante, o conhecimento adquirido nos bancos das universidades era suficiente para ter boas credenciais, hoje a velocidade com que novos conceitos e modelos de negócios surgem, em qualquer canto do planeta, faz com que só estejam preparados os que sabem ter disciplina para estruturar seu próprio aprendizado e avaliar os resultados desse processo. Então, preparar os futuros profissionais para que sejam protagonistas de seu próprio aprendizado deve começar desde os primeiros passos na escola.

Hoje, já existem propostas educacionais que focalizam o autoaprendizado e a metacognição, como o Uncollege<sup>3</sup>, criado por Dale Stephen, que é uma organização que ajuda pessoas a se desenvolverem fora dos muros acadêmicos. A grande questão a ser reconhecida é que os nativos digitais aprendem de forma diferente e, para eles, a escola de hoje faz cada vez menos sentido.

De acordo com Mitra (*apud* ALLAN, 2015b), “Os professores podem ser substituídos por uma máquina” e “As escolas como as conhecemos estão obsoletas”, uma vez que as transformações sociais estão desafiando os modelos pedagógicos desenhados há centenas de anos para formar aprendizes que, até recentemente, eram estimulados a, exclusivamente, repetir e decorar informações, e não a aprender a partir de suas próprias descobertas.

No final dos anos de 1990, Mitra realizou diversas experiências em comunidades pobres da Índia, disponibilizando computadores com acesso à Internet para crianças que nunca tinham visto um PC e sem passar nenhuma orientação de como usá-los. Descobriu que, mesmo sem a presença de um professor, elas conseguiram aprender inglês e questões complexas, como a replicação do DNA. Essas experiências vão ao encontro de estudos de neurociências aplicados à educação, os quais indicam que os nativos digitais desenvolvem suas habilidades cognitivas de maneira muito mais independente, ou seja, eles têm maior capacidade de aprender sozinhos. Então, se antes o professor exercia seu poder sobre a classe, porque era o único detentor do saber, hoje basta que o aluno faça uma rápida pesquisa no celular ou em outra mídia para acessar respostas e conteúdos didáticos de qualquer disciplina.

Com um universo cada vez maior de conteúdos armazenados em grandes bancos de dados, que podem ser interconectados para estruturar novas redes de conhecimento, o professor passa a assumir o importante papel de tutoria, de

curadoria e de identificar os potenciais de seus alunos para adaptar o aprendizado de acordo com os interesses e habilidades de cada um. Para Souza e Vieira (2016, p. 4):

Um curador de conteúdos é capaz de agregar novas e inusitadas perspectivas à informação, oferecendo aos seus usuários a surpresa, o inesperado ou simplesmente aquilo que o usuário nem imaginaria existir no mundo e sobre o mundo, ampliando seu próprio ‘mundinho’.

De acordo com Piaget (1973, p. 275):

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Diante do apresentado, é possível afirmar que as tecnologias educacionais têm sido, sem dúvida, essenciais para repensar os modelos pedagógicos obsoletos e para ajudar os professores a propiciar que seus alunos alcancem seu potencial pleno, orientando-os para que não se percam na avalanche de informações que têm acesso.

É importante sublinhar que incorporar as tecnologias digitais não é sinônimo de educação de qualidade. Políticas públicas bem estruturadas, competência da equipe gestora e docente, envolvimento dos pais, entrosamento com a comunidade, relacionamento em rede com outras escolas e o próprio comprometimento e motivação dos alunos são premissas para se inovar em educação. Chaves (1998, p. 66) afirma que:

A informática não deve entrar na escola sem que os profissionais da educação que atuam na escola — diretores, supervisores, mas principalmente os professores — estejam convencidos de que essa tecnologia vai lhes ser de valia em seu trabalho e vai ajudá-los a promover melhor os objetivos educacionais que consideram valiosos: facilitar o aprendizado dos alunos, ajudando-os a se tornar pessoas autônomas e independentes, que sabem buscar por si mesmas as informações e os conhecimentos de que necessitam, que têm condições de analisar e avaliar criticamente as informações encontradas, que conseguem aplicar essas informações no processo de tomada de decisão nas atividades práticas da vida.

Passa a ser necessário disponibilizar no ambiente escolar aparatos tecnológicos para se aprender, deixando de lado modelos educacionais ultrapassados em que o professor manda e os alunos obedecem. É preciso criar oportunidades,

por meio de estratégias pedagógicas, para engajar os alunos em processos de aprendizagem significativa, ou seja, alinhar os processos educativos com os novos tempos por meio do uso de estratégias de aprendizagem capazes de motivar e envolver os alunos, em vez de, por exemplo, coibir o uso de celulares em sala de aula.

Enquanto as escolas insistem em modelos pedagógicos tradicionais que priorizam o ensino linear de disciplinas como matemática, ciências e história, a sociedade e o mercado de trabalho sofrem com a ausência de talentos que tenham aprimorado aspectos não curriculares para empreender, criar e buscar soluções.

Dados da pesquisa “Education at a glance” realizada pela OECD (2012, p. 105) apontam que “Os estudantes estão fracassando na aquisição de habilidades que os direcionem para o sucesso em um mercado global altamente competitivo e dinâmico”, o que é complementado por Zinny (2014), quando afirma que “Os líderes de negócio argumentam que existe uma profunda desconexão entre o que a escola ensina e o que realmente é necessário ao mercado de trabalho” e que é ainda complementado pela pesquisa “La recuperación global y la normalización monetaria”, realizada pelo BID em 2014, na qual é mostrado que 80% das empresas acreditam que é difícil encontrar as habilidades básicas e socioemocionais nos empregados em potencial da América Latina (POWELL, 2014).

A integração das escolas e universidades com as empresas para a construção de modelos pedagógicos mais sintonizados com as demandas que os alunos enfrentarão quando buscarem o primeiro emprego ou decidirem empreender é determinante para que as próximas gerações não se transformem em repositórios de informações com pouca ou nenhuma aplicação na vida profissional.

Os nativos digitais dispõem de ferramentas tecnológicas que possibilitam que o mundo seja colocado constantemente na ponta de seus dedos, mas sem que aprimorem habilidades socioemocionais. Assim, o que aprenderam enquanto estudantes não os ajudará a ser criativos, inovadores, focados, determinados, capazes de trabalhar em equipe, éticos e vencedores. É preciso, de fato, que a escola coloque em prática os quatro pilares para a educação do futuro proposto pela Unesco (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Essas habilidades podem ser desenvolvidas não mergulhando em conteúdos didáticos, mas por meio do envolvimento em projetos multidisciplinares relacionados com questões sociais, comunitárias, históricas ou outros temas de interesse que estão além dos muros escolares e são parte da vida.

A “pedagogia do fazer” (maker pedagogy) não é exatamente uma novidade. No início dos anos de 1970, Piaget (1973) observava que os estudantes com dificuldade em matemática tinham uma atitude completamente diferente quando o problema vinha de uma situação concreta e estava relacionado a outros interesses.



O Dr. Shawn Michael Bullock, professor da Simon Fraser University, está conduzindo um projeto de pesquisa sobre *maker pedagogy* que busca entender como aprendemos a partir da experiência. Para ele (2017), a “pedagogia do fazer” é um método de aprendizado que utiliza os princípios do *hacking ético* (como desconstruir tecnologias com o propósito de criar conhecimento), da adaptação (a liberdade de usar as tecnologias para novos propósitos), do design (selecionar componentes e ter ideias para resolver problemas) e da criação (desenvolver conhecimento a partir do engajamento no processo de fazer e criar produtos tangíveis).

Ainda, segundo Bullock, para se estabelecer uma “cultura do fazer”, é fundamental que os professores estejam dispostos a romper estruturas arcaicas e engessadas de ensino. Já a educadora Jackie Gerstein enumera sete pontos de atenção que impedem que os docentes abracem um modelo de aprendizagem fundamentada em processos (ALLAN, 2015c):

1. Os professores acreditam que devem ser experts em conteúdo. Essa é uma barreira que gera empecilhos para que eles aprendam algo novo com seus alunos.
2. Os professores acreditam que devem dar aulas expositivas para passar conteúdo aos estudantes. Isso é necessário, mas, muitas vezes, torna-se apenas uma transferência das anotações do professor para o caderno do aluno sem que tenha a oportunidade de reflexão.
3. Os professores acreditam que devem ter todas as respostas, mas saber tudo elimina a chance de aprender junto com seus alunos.
4. Os professores foram preparados para acreditar que sempre deve haver conclusões previsíveis ao realizar uma tarefa, mas eles devem estar cientes de que muitas vezes não é possível planejar para aprender.
5. Os professores acreditam que uma classe silenciosa é a mais adequada porque os alunos estão atentos ao que estão dizendo, porém é preciso haver momentos em que os alunos são autorizados a explorar e a criar seus próprios conteúdos e objetos sem a necessidade da intervenção dos mestres.
6. Os professores foram formados para se assegurar que jamais cometerão erros na frente de seus alunos. Mas um erro pode, eventualmente, ser uma grande oportunidade para que todos possam aprender, incluindo o próprio professor.
7. Os professores foram preparados para ser os únicos assessores e avaliadores do trabalho de seus alunos, mas a autoavaliação, a metacognição e a avaliação de seus colegas têm um papel importante no processo de aprendizado.

O professor precisa ter claro que a escola caminha para a institucionalização do ensino híbrido (*blended learning*), pois, à medida que o conhecimento

está cada vez mais sendo disponibilizado na nuvem em sites, redes colaborativas, aplicativos e softwares educacionais, para serem acessados pelos estudantes a qualquer hora e em qualquer lugar, os professores precisarão criar novos espaços de aprendizagem que viabilizem a implantação do ensino híbrido, integrando atividades presenciais, olho no olho, com atividades on-line, que podem ser realizadas dentro ou fora da escola.

Os recursos digitais tendem a tornar as aulas mais dinâmicas, permitem personalizar o ensino para a necessidade de cada aluno e trazem maior autonomia para que estes sejam protagonistas, decidam o que e como querem estudar determinado tema de interesse, dentro de um contexto da vida real, e não especificamente uma disciplina de maneira isolada.

Outro ponto a ser observado no processo de construção de uma educação para o século XXI é o espaço físico das escolas, que precisa sair do formato de educação industrial de massa. De acordo com o arquiteto americano John Elliot (*apud* MENTER, 2006), o novo ambiente escolar deve contemplar espaços para pensar, nos quais os alunos podem se isolar para se concentrar e fazer uma leitura, por exemplo; espaços para criar, nos quais trabalhem em seus projetos com seu grupo de trabalho; espaços para compartilhar, nos quais os alunos troquem ideias e experiências sobre os projetos de pesquisa que estão em andamento; espaços para transmitir, nos quais professores e especialistas sistematizem algum conceito ou reforcem uma ideia e espaços para descobrir onde os alunos colocam a mão na massa e vivenciam as mais diferentes experiências,

Em San Diego, nos Estados Unidos, a High Tech High<sup>4</sup> vem conquistando notoriedade ao quebrar radicalmente esses paradigmas. Essa escola aboliu as salas de aulas padronizadas, com mesas milimetricamente dispostas e cada estudante no seu quadrado. As aulas não focalizam apenas uma disciplina, e a proposta está em unir teoria, prática e “mão na massa”. Professores de várias matérias se reúnem para propor desafios multidisciplinares debatidos e refletidos não em aulas, mas em atividades de artes, carpintaria e engenharia que incorporam o conhecimento e a aprendizagem de física, química, biologia, matemática ou qualquer outro conteúdo que os preparem efetivamente para a realidade além dos muros da escola. A proposta pedagógica da instituição visa integrar a escola com a comunidade, incentivando os estudantes a construir projetos para trazer benefícios à sociedade em que vivem. Na High Tech High, os jovens podem brincar com games, desde que tenham sido programados por eles. Eles não são tratados como crianças, mas como adultos, o que os faz enxergar sentido em estarem ali, construindo um robô ou o protótipo de uma invenção que irá ajudar a melhorar o mundo em que vivem.

Todos esses pontos nos levam a crer que os momentos mais marcantes na jornada de aprendizado são aqueles que envolvem a criação de projetos capazes de impactar a comunidade, com risco de falhas, reconhecimento do sucesso e exposição pública.

No entanto, vemos que as escolas ainda continuam seguindo padrões que estão culturalmente enraizados na sociedade: isolar os estudantes do mundo adulto, separar o pensar do fazer e classificá-los por habilidades acadêmicas, nível social, raça e gênero, critérios estes que podem exterminar potenciais talentos por simplesmente estarem “fora da caixa”.

Entre as práticas pedagógicas que possibilitam viabilizar a educação para o século XXI, tem-se a gameificação. O uso de jogos educativos para auxiliar no aprendizado não é exatamente uma novidade. Não é de hoje que pais e mestres recorrem a jogos de tabuleiro e atividades lúdicas para engajar e motivar os alunos, facilitando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Um exemplo disso foi o jogo de tabuleiro War, lançado no Brasil na década de 1970, que se tornou rapidamente uma febre e conquistou um grande número de jogadores que, ao mesmo tempo em que formavam seus exércitos para conquistar o mundo, aprendiam e melhoravam seus conhecimentos, especialmente sobre geografia e história.

Mas foi com a explosão da indústria de videogames e o avanço da Internet que os sistemas de aprendizado fundamentados em jogos ganharam ainda mais importância, colaborando com a promoção de momentos de aprendizagem significativa.

Os games educativos trazem para os professores uma série de recursos que permitem “customizar” o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, reforçando o conceito de aprendizado adaptativo. E esse é o grande impacto dos jogos na educação. Além das ofertas feitas pelas editoras de materiais didáticos, há recursos disponíveis que permitem ao professor e, inclusive, aos próprios alunos criarem seus jogos digitais. Entre os mais interessantes, vale a pena mencionar os recursos Magic Bubble<sup>5</sup>, TynéTap<sup>6</sup> e H5P<sup>7</sup>. Ao criar seus próprios jogos, os alunos se apropriam de conceitos complexos e se sentem mais motivados a aprender. Nada mais interessante do que criar algo que poderá ser utilizado por outro aluno e colaborar também com seu processo de aprendizagem. De acordo com Fardo (2013, p. 3)

Atualmente, a gameificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

A introdução dos jogos nos processos pedagógicos exige, porém, um planejamento que envolve não somente editoras e desenvolvedores de tecnologia, mas, principalmente, os professores e gestores de escolas, uma vez que sem um

olhar crítico no momento da aquisição e pedagógico, ao ser incorporado nas atividades aos alunos, os jogos irão apenas entreter, e não contribuir para que os alunos aprendam. Entre as possibilidades de aprendizagem trazidas pelos games estão o raciocínio lógico, a produção de diferentes tipos de texto e o uso de tecnologias digitais.

Outra prática pedagógica interessante é o trabalho colaborativo on-line, que possibilita estender o processo de aprendizagem para além dos tempos e espaços formais. Os professores podem organizar comunidades de aprendizagem com os alunos, nas quais compartilham documentos, tiram dúvidas, passam informações e estimulam o pensamento reflexivo por meio da troca de ideias em fóruns on-line.

Mais ousado e interessante ainda é quando o professor se sente encorajado a participar de projetos colaborativos on-line com outras escolas, permitindo aos seus estudantes que conheçam outras culturas e pessoas. Nesse processo, o aprendizado de uma nova língua ou sobre um novo habitat ou sobre a história de determinado povo, por exemplo, torna-se muito mais interessante quando é contada por outro aluno que vive essa realidade. Um exemplo dessa proposta é o “Programa Aprender em Rede”, no qual professores e alunos participam de projetos multiculturais on-line, tendo a cada edição um tema diferente que permite o compartilhamento de informações sobre distintas realidades (INSTITUTO CRESCER, 2017).

Ainda falando sobre novas práticas pedagógicas, além da gameificação e dos projetos colaborativos on-line, vale a pena mencionar a educação fundamentada em projetos de aprendizagem que são aqueles em que o tema de investigação nasce do interesse dos alunos e, posteriormente, pode ser atrelado ao currículo. O primeiro passo é trabalhar a partir daquilo que desperta a curiosidade do aluno. Um exemplo desse processo pode ser visto no ebook “Tecendo Redes”, disponível na plataforma Essia (ALLAN; GARDELLI, 2017). A metodologia organiza a implementação dos projetos de aprendizagem em dez passos, que auxilia na execução de um plano de pesquisa com os alunos, com orientações para se pesquisar na Internet, uso de tecnologias digitais em diferentes etapas do processo e proposta de avaliação formativa. Pela metodologia, estimula-se que:

1. Sejam criadas estratégias para que os alunos façam emergir suas curiosidades por meio de boas perguntas.
2. Sejam agrupadas as curiosidades por temas afins.
3. Os alunos sejam reunidos em grupos com interesses comuns.
4. Os alunos elenquem o que já sabem sobre o assunto que irão investigar e o que mais gostariam de saber.
5. Os professores os ensinem a utilizar palavras-chave para iniciar o processo de busca de informações.

6. Os professores os ensinam a fazer a pesquisa utilizando buscadores avançados.
7. Os alunos reffitam sobre os dados coletados e organizem um mapa conceitual.
8. Os alunos compartilhem com os demais alunos da turma as primeiras descobertas.
9. Os alunos, a partir das considerações feitas pelos colegas, refinem a busca.
10. Os alunos produzam materiais para comunicar os resultados de pesquisa, de acordo com sua criatividade e interesse.

Vale destacar ainda que, no decorrer do processo de implementação, as tecnologias digitais estarão presentes em diferentes momentos para apoio à pesquisa, organização dos grupos de trabalho, interpretação dos dados, produção de materiais para apresentação e compartilhamento de resultados etc. Nesse processo, é possível verificar o desenvolvimento de competências técnicas para pesquisa, leitura e interpretação de diferentes tipos de textos, uso de tecnologias digitais, administração do tempo, entre outras, assim como as socioemocionais, por exemplo, confiança, resiliência, colaboração, criatividade etc.

Então, para que a escola avance no objetivo de propiciar processos de ensino e aprendizagem fundamentado em metodologias ativas e inovadoras, é preciso rever a proposta de atividades teóricas e de exercícios repetitivos que servem apenas para memorizar o aprendizado rumo ao vestibular e, assim, desenvolver e implementar projetos que possam, de fato, impactar a comunidade em que vivem, seu bairro, sua cidade, quiçá, seu país e o mundo.

Manoel Luis Belém, coordenador nacional dos Programas de Aprendizagem STEAM, outra metodologia ativa que promove atividades extracurriculares para estimular o protagonismo dos estudantes, destaca quatro objetivos principais ao se implementar uma cultura “maker” nas escolas: aprimorar a desenvoltura, experimentar a construção coletiva do conhecimento, exercitar o empreendedorismo sustentável de uma maneira lúdica e melhorar a relação entre professores, pais e alunos.

Os programas STEAM são aqueles que visam fomentar o interesse pelas áreas de ciências, engenharia, tecnologias e matemática. Um desses programas é o GreenPower-Edu<sup>8</sup>, competição mundial na qual os aprendizes devem desenhar, projetar e construir um carro elétrico. Outro é o F1 in Schools<sup>9</sup>, que desafia os alunos a fazer um protótipo de um carro de Fórmula 1. Em atividades como essas e com a mentoria dos professores, os estudantes têm a oportunidade de deixar as salas de aula para desenvolver habilidades manuais com ferramentas utilizadas para construir objetos em metal e madeira, com uso de motores e outros recursos mecânicos e elétricos ou com o uso de tecnologias, tais como robótica, impressoras 3D e cortadores a laser.

As grandes potências mundiais, como os Estados Unidos e o Japão, investem na formação de profissionais com capacidade de pesquisar, projetar e inventar soluções em áreas como engenharia, biotecnologia, biomecânica, astrofísica, ciência da computação, física nuclear, engenharia espacial e nanotecnologia, apenas para citar algumas, enquanto o Brasil sofre com a carência de profissionais (PATI, 2015) tecnicamente capacitados para trabalhar em setores como engenharia, tecnologia da informação e operadores de máquinas.

Diante desse cenário, é possível afirmar que o movimento maker tem um grande potencial de crescimento, especialmente nas áreas que envolvem programação e construção de protótipos de carros e robôs.

Em síntese, para fazer uso de metodologias inovadoras e ativas nos processos educacionais, com suporte das tecnologias digitais, visando à promoção de uma nova educação, é necessário ousar, olhar o processo educacional de uma forma diferente, investir na formação de professores e na aquisição de recursos tecnológicos e pedagógicos como apoio à inovação. Em janeiro de 2017, alguns dos destaques da maior feira de tecnologia educacional, a Feira Bett em Londres foram:

- **Cultura maker:** os experimentos com iniciativas que vão além da construção de protótipos, envolvendo competições, como a Vex Robotics<sup>10</sup>, a Hydrogen Horizon Automotive Challenge<sup>11</sup> e a Bloodhound.
- **Gestão escolar:** soluções para área administrativa, pedagógica e o relacionamento com diferentes públicos, como pais, alunos e professores. Nessa área merecem destaque: a Weduc<sup>12</sup> (um serviço na nuvem que conecta a comunidade da instituição em um ambiente web interativo), o SIMS<sup>13</sup> (sistema que tem recursos bem distintos para os diferentes públicos, como professores e gestores) e o Chimpa<sup>14</sup> (software que auxilia na gestão da produtividade de professores e estudantes).
- **Hardwares:** os destaques são as lousas inteligentes, com telas de alta definição e recursos variados. Vale também mencionar o Clevertouch<sup>15</sup> (display interativo de aplicativos educacionais), o Hey Tech<sup>16</sup> (recursos acoplados a um computador que permitem aos professores aplicar testes aos alunos e receber as respostas imediatamente, com a possibilidade de verificar o entendimento dos alunos sobre o tema discutido) e o Padcaster<sup>17</sup> (transforma o iPad em um estúdio móvel para gravação de vídeos).

Os desafios são muitos em um mundo em constante transformação. A melhoria da qualidade da educação de nosso país é questão urgente que somente com um novo olhar, muita disposição, conhecimento técnico, criatividade e planejamento será possível reverter os resultados educacionais, permitindo que crianças e jovens sejam capazes de ter e perseguir seus sonhos em um mundo em constante transformação.

## Notas

1 Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Redatora dos PCNs em Ação e PCNs + Conceitos Estruturantes para o MEC. Atua há mais de 15 anos no Instituto Crescer coordenando projetos nacionais e internacionais 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. E-mail: luciana@icrescer.org.br

2 Jim Lengel – Professor da Universidade de Nova Iorque.

3 <https://www.uncollege.org>

4 [https://www.youtube.com/watch?v=6rv\\_rmJYorE](https://www.youtube.com/watch?v=6rv_rmJYorE)

5 <http://magicbubble.com.br>

6 <https://www.tinytap.it/activities>

7 <https://h5p.org>

8 <http://greenpower.co.uk>

9 <http://www.f1inschools.com>

10 <https://www.vexrobotics.com/competition>

11 <http://hydrogenhorizon.org>

12 <http://weduc.com>

13 <http://www.capita-sims.co.uk/why-sims>

14 <http://www.chimpa.eu/en>

15 <https://www.clevertouch.com>

16 <http://heytech.es/en/hey-educacion>

17 <https://padcaster.com/about>

## Referências

ALLAN, Luciana. A viagem sem fim do aprendizado. **Exame.com**, 7 maio 2015a. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/a-viagem-sem-fim-do-autoaprendizado/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. O aluno sabe-tudo. E agora professor? **Exame.com**, 26 out. 2015b. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/o-aluno-sabe-tudo-e-agora-professor/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. #Mãonamassa.net: pedagogia do fazer para uma aprendizagem prática e divertida. **Revista Profissão Mestre**, Curitiba, ano 16, n. 188, maio, 2015c.

ALLAN, Luciana; GARDELLI, Magda Mulati. **Tecendo redes**: como trabalhar com projetos de aprendizagem na sala de aula Rio de Janeiro: Essia, 2017. Disponível em: <<https://essia.com/@oficinadigital/tecendo-redes>>. Acesso em: 5 abr. 2017

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.



BELEM, Manoel Luis. **Learn Steam**. Disponível em: <<http://mlbelem.wixsite.com/learnsteam>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **ABC da educação a distância**. São Paulo: Pearson, 2009.

BETT. Disponível em: <<http://www.bettshow.com>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BULLOCK, Shawn. Materiality and making. **Maker Pedagogy**, 10 jan. 2017. Disponível em: <[www.makerpedagogy.org](http://www.makerpedagogy.org)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CATAPAN, Araci. 2003. Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. In: SEMINARIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL, 3., Porto Alegre, 2000. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao\\_e\\_formacao\\_de\\_professores/Mesa\\_Redonda\\_-\\_Trabalho/07\\_10\\_51\\_1M1003.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redonda_-_Trabalho/07_10_51_1M1003.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2017.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação**. Campinas: Mindware, 1998. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Eduardo\\_Chaves/publication/268400768\\_TECNOLOGIA\\_E\\_EDUCACAO\\_O\\_FUTURO\\_DA\\_ESCOLA\\_NA\\_SOCIEDADE\\_DA\\_INFORMACAO/links/56b40eae08ae636a540d25e6.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Chaves/publication/268400768_TECNOLOGIA_E_EDUCACAO_O_FUTURO_DA_ESCOLA_NA_SOCIEDADE_DA_INFORMACAO/links/56b40eae08ae636a540d25e6.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2017.

CORREA, Elizabeth. A comunicação digital nas organizações: tendências e transformações. **Revista Organicom**, v. 6, n. 10-11, p. 162-167, 2009.

COSTA, Fernando (2005). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola? **Polifonia**, n. 7, p. 19-32, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6088>>. Acesso em: 13 maio 2017

DINIZ, Ana Carolina; VANINI, Eduardo. Consultoria lista profissões que devem sumir do mapa em 2025. **O Globo**, Rio de Janeiro, 18 set. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/consultoria-lista-profissoes-que-devem-sumir-do-mapa-em-2025-20132143>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função do docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 93-124.

FARDO, Marcelo. A gameficação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RE-NOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

INSTITUTO CRESCER. **Programa Aprender em Rede**. Disponível em: <<https://blogaprenderemrede.wordpress.com>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

LENGEL, Jim. **Princípios da Educação 3.0. InovaEduca3.0**, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.inovaeduca.com.br/opiniaio-jim-lengel.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MENTER, Ian. Action Research and School Initiatives in Environmental Education: a response to John Elliott. **Journal Environmental Education Research**, v. 2, n. 3, p. 375-377, 1996. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350462960020310?journalCode=ceer20>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

OECD. **Education at a glance 2012**. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <[https://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](https://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2017.

PATI, Camila. Os 10 profissionais mais em falta no Brasil e em 41 países. **Exame.com**, 22 maio 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/os-10-profissionais-mais-buscados-no-brasil-e-em-xx-paises/#5>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

POWELL, Andrew (Coord.). **La recuperación global y la normalización monetaria: ¿cómo evitar una crónica anunciada?** Banco Interamericano de Desarrollo, marzo 2014. (Informe macroeconómico de América Latina y el Caribe de 2014).

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOUZA, Priscila; VIEIRA, Livia. Curadoria de conteúdo digital: um estudo do HuffPost Brasil. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 17., Curitiba, 2016. **Resumos...** Curitiba: Intercom, 2016. Disponível em <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-0926-1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília, julho 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ZINNY, Gabriel. **Educación 3.0, la batalla por el talento en America Latina**. Bogota: Books & Books Press, 2014.

# Ação social salesiana em rede no Brasil: a experiência conjunta na construção de respostas mais efetivas aos desafios contemporâneos de desenvolvimento integral da juventude

AGNALDO SOARES LIMA<sup>1</sup>

CLAUDIO ROBERTO STACHEIRA<sup>2</sup>

SILVIA APARECIDA SILVA<sup>3</sup>

**Resumo:** O Projeto Educativo Pastoral Salesiano, para uma atuação com crianças, adolescentes e jovens no Brasil, tem como um importante viés o trabalho social desenvolvido por salesianos (SDB) e salesianas (FMA) em mais de cem obras e presenças em todo o país. Articular-se em rede, constituindo-se como Rede Salesiana Brasil de Ação Social (RSB-Social), vem se mostrando um importante caminho para fortalecer essa ação e, ao mesmo tempo, ressignificar todo o trabalho diante dos desafios que emergem da realidade atual. Ao unirem duas articulações menores de rede, SDB e FMA se deparam com a missão de encontrar caminhos de aproximação para obras e presenças que divergem no tipo de ação, no público atendido, nas estruturas, nas metodologias etc. O presente artigo, além de trazer um pouco da história dessa aproximação, apresenta a proposta de articulação de trabalho em rede construída para integrar a ação social salesiana nas suas diferentes formas e em todo o território nacional. Ao mesmo tempo que se reflete sobre a forma dessa construção da ação em rede, apresentam-se alguns desafios que emergem do contexto atual e que necessitam ser acolhidos para que se possa alcançar uma resposta atual, criativa e eficaz para a educação e garantia de direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens em diferentes contextos de vulnerabilidade.

**Palavras-chave:** Ação social salesiana. Articulação de rede. Políticas públicas para juventude. Identidade carismática.

**Abstract:** The Salesian Pastoral Educational Project for a work with children, teenagers and young people in Brazil has as an important bias the social work developed by Salesians (SDB) and Salesians (FMA) in more than one hundred works and presences throughout the country. Articulate in a network, constituting itself as the Salesian Network of Social Action in Brazil has been showing an important way to strengthen this action. And, at the same time, reassign all the work to the challenges that emerge from the current reality. By joining two smaller network joints, SDB and FMA are faced with the mission of finding ways of approaching Works and Presences that differ in the type of action, in the audience served, in the structures, methodologies, etc. The present

article, besides bringing a little of the history of this approach, presents the idea of articulation of networked work built to integrate the Salesian social action in its different forms and throughout the national territory. At the same time it reflects on the form of this network action, presents some challenges that emerge from the current context and that need to be addressed in order to achieve a current, creative and effective response to education and guarantee of Human rights of children, teenagers and young people in different context of vulnerability.

Keywords: Salesian social action. Network articulation. Public policies for youth. Charismatic identity.

**Resumen:** El Proyecto Educativo Pastoral Salesiano, para actuar con niños, adolescentes y jóvenes en Brasil, tiene como sesgo principal el trabajo social desarrollado por Salesianos (SDB) y Salesianas (FMA) en más de cien obras y presencias a lo largo de todo el país. Articularse en red, constituyéndose como una Red Salesiana Brasil de Acción Social (RSB-Social), está demostrando ser un importante camino para fortalecer esa acción y, al mismo tiempo, resignificar todo el trabajo frente a los desafíos que emergen de la realidad actual. Al unirse dos articulaciones menores de la red, SDB y FMA se enfrentan a la misión de encontrar caminos de acercamiento para Obras y Presencias que divergen en el tipo de acción, en el público atendido, en las estructuras, en las metodologías, etc. El presente artículo, amén de aportar un poco sobre la historia de ese acercamiento, presenta la propuesta de articulación de trabajo en red construida para integrar la acción social salesiana en sus distintas formas y en todo el territorio brasileño. Al mismo tiempo que se reflexiona sobre la forma de esta construcción de la acción en red, se presentan algunos desafíos que emergen del contexto actual y que necesitan ser acogidos para poder obtener una respuesta actual, creativa y eficaz para la educación y garantía de los Derechos Humanos de niños, adolescentes y jóvenes en diferentes contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: Acción social salesiana. Articulación de red. Políticas públicas para la juventud. Identidad carismática.

## Introdução

A ação em rede é um modelo de trabalho que vem ganhando espaço no Estado, no mercado e na sociedade como uma forma inovadora e flexível de atuação colaborativa entre as organizações e que busca responder aos complexos desafios de desenvolvimento integral da juventude. Um exemplo disso acontece no Brasil no âmbito da Rede Salesiana Brasil (RSB), parceria entre as Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco (SDB) e as Inspetorias das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) presentes no país, com o objetivo de promover um projeto educativo-pastoral salesiano compartilhado, articulando ações no âmbito das escolas, da comunicação, da formação e das obras sociais.

O presente artigo tem por finalidade destacar, no contexto da RSB, o viés da ação social que, tendo se constituído inicialmente como duas Redes de Ação Social (RESAS), uma dos SDB e outra das FMA, passa a ser única e a denominar-se RSB-Social.

Traremos no decorrer do texto um pouco do caminho percorrido nos últimos anos, mas buscaremos, sobretudo, apresentar de modo particular os desafios para uma ação em rede no âmbito do trabalho social no Brasil. A criação da Rede Salesiana Brasil de Ação Social incorporou o histórico e as experiências da RESAS SDB e da RESAS FMA.

Também considerou que as dimensões territoriais continentais do Brasil, a diversidade cultural do país, a variedade de leis, de políticas públicas, de instituições, de procedimentos e de possibilidades de atuação na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos das crianças, dos adolescentes e dos jovens brasileiros, formam um complexo sistema sob o qual devem acontecer o desenvolvimento integral e a justiça social no país, exigindo respostas inovadoras, efetivas, ágeis e sustentáveis das organizações comprometidas com essa agenda de trabalho.

Essas características exigem que a promoção da Pastoral Juvenil Salesiana, a partir da ação social no Brasil, seja feita de acordo com as características de cada território em que ela acontece, fazendo da obra social um espaço de referência e de encontro para a comunidade, um elemento de articulação das demais formas de presença salesiana (paróquia, escola, entre outros) e um agente facilitador do desenvolvimento local com justiça social por meio da educação e da evangelização.

Nessa perspectiva, a Rede Salesiana Brasil de Ação Social surge como uma estrutura colaborativa nacional das presenças salesianas do Brasil, para articular, fortalecer e promover a ação social salesiana em rede no país. Ela considera que a complexidade que naturalmente caracteriza a ação social deve estar no centro da identidade organizacional e do *modus operandi* da rede. Nesse sentido, a rede busca articular as obras e presenças sociais a partir da identidade carismática salesiana e de compromissos fundamentais de trabalho. Juntos, esses elementos devem ser capazes de dar a cada obra social as diretrizes fundamentais do trabalho em rede, preservando sua autonomia operacional no território, não exigindo a padronização mecânica de suas ações, ao mesmo tempo que contribuem para a construção de modelos colaborativos entre as presenças salesianas, articulados com a população envolvida e com as políticas públicas, organizados na forma de projetos estratégicos de comunidades saudáveis.

A implantação da Rede Salesiana Brasil de Ação Social é um processo em construção, que articula e incentiva a resignificação das presenças sociais salesianas no território, fundamentado nos complexos desafios brasileiros de desenvolvimento integral da juventude. A partir dela, atualmente salesianos e salesianas estão encontrando alternativas colaborativas e sustentáveis, de fazer da ação social um instrumento educativo-evangelizador de alto impacto da Pastoral Juvenil na transformação positiva da vida de crianças, de adolescentes, de jovens e de suas famílias.

## A experiência salesiana de ação social em rede no Brasil (SDB-FMA)

### Redes e Rede Salesiana de Escolas

Rede é a terminologia da atualidade. Redes sociais, redes comerciais, rede de informação, ação em rede são algumas das formas de expressão desse conceito ou de seus pressupostos de aproximação, articulação e/ou integração. No plano comercial, a atuação dentro de alguns modelos de rede tem ganho sempre mais espaço no atual mercado de consumo, particularmente como forma de enfrentar e se buscar vencer a concorrência. Tais redes buscam alinhamento por meio da utilização de marcas comuns, desenvolvimento de padrões de atendimento, modelos referenciais para o visual das lojas, um mesmo tipo de uniforme dos seus colaboradores e, sobretudo, pela oferta de um mesmo e único tipo de produto. Embora, com frequência, atuem de forma independente e sequer possuam qualquer vínculo de propriedade e/ou administrativo financeiro, esse modelo de rede torna-se uma forma de dar maior visibilidade a empresas e produtos, conquistar mercado e alavancar vendas.

No Brasil, essa forma de constituir-se como rede, ainda que não necessariamente atuando como uma rede articulada e integrada, foi ganhando espaço nos últimos tempos também no campo educacional. Escolas particulares, com diferentes origens, proprietários e até mesmo ideologias educativas, começaram a se articular como rede, adotando marcas e materiais didáticos desenvolvidos e franqueados no mercado por organizações educativas.

Atentos a essa nova realidade e detentores de centenas de unidades escolares em todo o país, salesianos e salesianas, ordens religiosas masculina e feminina, fundadas por Dom Bosco<sup>4</sup> e Madre Mazzarello para atuar na educação da juventude, decidiram, a partir de 2002, constituir-se oficialmente como a Rede Salesiana de Escolas (RSE). Alinhados desde sempre pelo método educativo denominado Sistema Preventivo de Dom Bosco, passaram então a desenvolver e adotar um material didático próprio, assumir uma mesma logomarca, ofertar modelos padrões de uniformes para os alunos, propostas de formações comuns para professores, entre outras possibilidades. O sucesso do trabalho alcançado pela RSE e a experiência de um trabalho integrado entre SDB e FMA motivaram o esforço da articulação da RESAS, que nasceu, porém, como duas redes menores separadas: os SDB começaram seu trabalho de articulação em 2005, e as FMA, em 2009.

### Breve histórico da caminhada da RESAS

#### A RESAS SDB

Presentes no Brasil desde 1883, quando os primeiros salesianos aportaram em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, e pouco tempo depois, 1885, em São



Paulo, capital, a Congregação Salesiana sempre se distinguiu no cenário nacional pelo seu compromisso com ações de caráter social. Na verdade, essa foi a agenda que moveu os primeiros missionários enviados ainda por Dom Bosco e que tinham como destinatários principais imigrantes que vinham da Europa desde o final do século XIX, populações indígenas e grupos populares.

A necessidade de captar recursos que pudessem auxiliar na manutenção de um conjunto de mais de 50 obras sociais, com programas de profissionalização, de abrigos, de ações complementares à escola e tantos outros, fez com que em 1995 se desse início ao movimento União Pela Vida (UPV) como um vasto mutirão da família salesiana para a captação de recursos. Sediada em Manaus e coordenada pela Inspetoria Salesiana São Domingos Sávio, a UPV estruturou um processo sistemático de captação de recursos com pessoas físicas (benfeitores) para fomentar a ação social salesiana SDB, tendo o Boletim Salesiano como um importante veículo de comunicação, que contribuiu decisivamente para a fidelização dos benfeitores ao longo dos anos. No ano de 2002, a UPV e sua gestão foram transferidas para Brasília, onde permanecem desde então sob os cuidados da Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL).

A UPV foi o embrião da então Rede Salesiana de Ação Social SDB, inspirando um trabalho conjunto entre inspetores e fixando um ponto de pauta nacional articulado a respeito da ação social nas reuniões da CISBRASIL. A partir disso também foram iniciadas algumas parcerias externas. Entre elas, destaca-se o apoio da Procuradoria Salesiana de New Rochelle, que contribuiu para o projeto de construção dos cadernos “Largada para o Futuro”, desenvolvidos pelos educadores sociais da RESAS SDB para a sua formação continuada.

A perspectiva de constituição da RESAS SDB consolidou-se no ano de 2005, assim como a composição do Documento de Referência da Rede elaborado pelos respectivos coordenadores inspetoriais. Desde então esses coordenadores passam a se encontrar em reuniões nacionais (uma ou duas edições ao ano), para tratar de assuntos importantes para a RESAS SDB. No ano de 2007, realizou-se a primeira edição do Encontro Nacional da Rede Salesiana de Ação Social (ENRESAS), envolvendo gestores e representantes SDB, seguido de outras sete edições anuais realizadas até o ano de 2014.

A partir de 2009/2010, a pauta de formação continuada dos educadores sociais foi ampliada, tendo sido iniciado um curso de especialização em Educação Social, financiado pela CISBRASIL e executado pela Universidade Católica de Brasília na modalidade de educação a distância, alcançando colaboradores das obras sociais das seis inspetorias SDB do Brasil. Com essa trajetória, a RESAS SDB chegou ao ano de 2014 destacando o fortalecimento do trabalho realizado nas inspetorias, a revisão do Documento de Referência da Rede e a criação do Sistema de Informações da RESAS (Data RESAS) – com a consciência de que a Rede acontece no território em que as presenças salesianas estão inseridas.



## A RESAS FMA

As FMA chegaram ao Brasil em 1892, na cidade de Guaratinguetá, Estado de São Paulo, e também se distinguiram sempre por um trabalho de cunho fortemente social voltado às meninas. Com diferentes formas de atuação, a organização da ação social das FMA em cada inspetoria funciona de maneira particular: cada uma das nove inspetorias FMA do Brasil define e executa sua maneira de estruturar-se em relação à rede. Destacam-se três elementos no modelo de ação social FMA: o primeiro é que existem obras sociais funcionando em prédios da congregação. O segundo diz respeito às obras sociais que acontecem por meio de presenças de Irmãs Salesianas inseridas em comunidades locais, participando em espaços/instituições já existentes no território (comunidades inseridas). O terceiro é que as FMA possuem a iniciativa Parceria Cidadã como plataforma de captação de recursos para as iniciativas sociais desenvolvidas pela congregação no Brasil.

No âmbito da ação social FMA, a proposta de configuração de um trabalho em rede ganhou espaço no ano de 2009, quando da realização de um encontro em Brasília. Em 2010, ocorreu uma nova edição do encontro, pautado em assumir o uso da marca RESAS FMA em conformidade com os salesianos. Em 2011, em nova edição do evento, tratou-se da articulação para ganho de força e visibilidade enquanto RESAS FMA. Por sua vez, o encontro de 2012 pautou a construção do planejamento estratégico da RESAS FMA e a formação da equipe técnica nacional.

O planejamento prospectou quatro macro-objetivos estratégicos, a saber: trabalho em rede, formação continuada, missão educativa e sustentabilidade. Ainda no processo de sua elaboração, realizou-se o encontro da RESAS FMA de 2013, no qual foi apresentado e estudado o documento de planejamento estratégico, assim como decidido pela adoção do nome RESAS. Nesse encontro, também foram definidas como encaminhamentos a apresentação da caminhada da RESAS na Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB) e a elaboração dos documentos para o financiamento de projetos de ação social das inspetorias FMA pela CIB.

No Encontro no ano de 2014, foi apresentado o documento final do planejamento estratégico da RESAS FMA, prévio à exposição na Assembleia da CIB.

Cabe, por fim, destacar que, nas edições do ENRESAS, organizado pelos SDB, houve sempre a participação de um grupo de representantes das FMA.

## A Rede Salesiana Brasil (RSB)

A RSE, embora tenha nascido desde o início com a participação de salesianos e salesianas, sua personalidade jurídica ficou vinculada à CISBRASIL. Somente no ano de 2012, deu-se início à criação de uma nova personalidade jurídica que unisse na sua diretoria religiosos e religiosas, SDB e FMA, e que acolhesse a RSE. Nasceu então a RSB.

O novo espaço de articulação da ação de salesianos e salesianas nascido como RSB logo se apresentou também como uma oportunidade para a união da RESAS SDB com a RESAS FMA. Na Assembleia Geral Extraordinária da RSB de 22 de novembro de 2013 e na Assembleia Geral Ordinária de 23 de abril de 2014, respectivamente, foi aprovado o Projeto 02/2014 (“Implementação da Rede de Ação Social – RESAS sob a RSB”), envolvendo a ação social dos SDB e das FMA no país, e foi designado o Grupo de Trabalho (GT) responsável pela implementação do projeto: o Padre Diego Vanzetta (Inspetor da Inspetoria Salesiana do Nordeste do Brasil, referência para a RESAS SDB), a Irmã Francisca Dias Pereira (Inspetora FMA da Inspetoria Laura Vicuña, referência para a RESAS FMA), o Padre Agnaldo Soares Lima (Coordenador nacional da RESAS SDB) e a Irmã Sílvia Aparecida da Silva (Coordenadora nacional da RESAS FMA).

Na Assembleia Geral Extraordinária de 26 de novembro de 2014, foi definitivamente selada a RSB-Social unindo as RESAS dos salesianos e salesianas, compondo um conjunto de aproximadamente 120 obras ou presenças em todo o território brasileiro.

Mais do que falarmos de Rede Salesiana de Ação Social, o correto é falarmos da RSB como a grande articulação e integração dos salesianos e das salesianas, qualificando e potencializando a Missão Educativo Pastoral realizada pelos filhos e filhas de Dom Bosco e de Madre Mazzarello no território brasileiro. O objetivo de educar e evangelizar, realizado por meio de uma ação conjunta e em rede, acontece sob o viés da escola, sob o viés da ação social e, mais recentemente, também no viés da comunicação, a mais nova articulação dos salesianos e salesianas que se abrigou dentro do “guarda-chuva” da RSB. Assim, não há que se falar de uma Rede Salesiana de Ação Social, mas sim da grande RSB no seu enfoque social, o que equivale a dizer RSB-Social.

## **Novos desafios para uma ação social**

Em uma sociedade em constante transformação econômico-social e com mudanças rápidas advindas a partir das novas tecnologias, incidindo no comportamento e nas relações entre pessoas e grupos, há que se considerar que seja natural, e até mesmo necessária e salutar, a adequação das instituições que atuam na esfera social.

Com práticas consolidadas ao longo de dezenas de anos de trabalhos feitos com esmero e dedicação, de forma gratuita e voluntária, as organizações civis nem sempre têm a facilidade de rever seu modelo enquanto organização, programas e formas de atuação, métodos e técnicas adotadas no cotidiano de suas práticas. Tal necessidade se faz, porém, sempre mais premente para que o bem produzido e os relevantes serviços prestados na vida das pessoas e, por consequência, para a sociedade em geral permaneçam e mantenham sua eficácia.

Alguns fatores, como os que veremos a seguir, impulsionam e exigem mudanças, as quais fazem com que a RSB-Social, ao se constituir como rede e, até mesmo, para efetivamente se articular e se integrar como tal, sinta a necessidade de repensar sua forma de se organizar e de atuar. São, com certeza, desafios que incidem na qualidade da ação educativa, na sua eficácia social, mas também na significatividade do seu escopo maior contido no objetivo pastoral de todo trabalho salesiano.

## **O contexto do crescimento (diversidade) e do avanço (capilaridade) das políticas públicas**

O Brasil, que até um passado recente não apenas figurava entre os países subdesenvolvidos e do terceiro mundo, mas amargava índices de miséria, fome, mortalidade infantil, falta de acesso à educação, déficits habitacionais e tantos outros problemas sociais típicos das nações assim classificadas, tem dado importantes passos para reverter tal condição. As políticas sociais implantadas nos últimos 12 anos melhoraram significativamente os índices do país no que tange a melhorias na economia e na condição de vida da população.

Alguns fatores foram decisivos para as transformações pelas quais o país tem passado e se refletem diretamente na qualidade e na forma como são organizadas as políticas públicas e, concomitantemente, no papel e no modelo de serviços prestados pelas organizações sociais administradas pela sociedade civil. Entre diferentes fatores, destacamos o social reconhecido como direito, e não mais como favor, em especial no campo da infância e da juventude, bem como a implantação de importantes políticas públicas em decorrência dos direitos reconhecidos.

O crescimento na diversidade de políticas públicas ofertadas no campo social, na educação e na saúde, bem como o aumento na oferta dessas mesmas políticas imprimindo-lhes maior capilaridade para que cheguem sempre mais em todas regiões e abracem um maior número daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade, é um processo difícil e longo, mas que vem se fazendo sentir de forma positiva no atual contexto do país. Tal avanço propicia mudanças importante no quadro das demandas, enquanto expande os serviços e aumenta o número de beneficiados. As instituições sociais de caráter privado e filantrópico, que muitas vezes eram as únicas ofertantes de muitos dos atendimentos que chegavam às populações carentes, tornam-se aos poucos coadjuvantes nesse processo.

## **O social como direito**

A Constituição Federal de 1988 e, no campo da infância e da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069 de 1990,

foram não apenas importantes marcos legais na situação jurídica do Brasil e da infância, mas têm sido determinantes para as mudanças sociais pelas quais vem passando o país.

No bojo dessas novas legislações, o princípio que, com certeza, mais contribuiu para as mudanças alcançadas foi o entendimento de que assegurar promoção e proteção social não é um favor que o Estado presta aos cidadãos, sobremaneira às novas gerações, mas trata-se de assegurar direitos fundamentais. No período que antecedeu tais mudanças, muitas das políticas sociais eram confiadas à iniciativa particular, em geral entidades de caráter religioso e prestadoras de serviços de caridade, ou eram confiadas às primeiras-damas, responsáveis pelos fundos beneficentes de solidariedade. Tudo o que se fazia em benefício das classes menos favorecidas e/ou grupos de excluídos ou marginalizados dentro do tecido social era visto como benemerência, ato de generosidade ou de bondade de setores da sociedade civil ou mesmo do Poder Público.

### **Alguns exemplos de políticas públicas**

Acesso ao ensino público, vagas em creches, ações de atividades complementares à escola, formação profissional, atividades lúdicas, recreativas e culturais, benefícios como cestas básicas para assegurar alimentação aos desprovidos de condições mínimas para tal, acesso gratuito ao serviço de saúde e tantas outras coisas eram benefícios que alcançavam poucos privilegiados que conseguiam o atendimento de alguma “Instituição de Caridade” ou eram atingidos em algum momento pelos poucos serviços oferecidos pela assistência social do Poder Público (nas três esferas) ou capitaneadas pelas esposas de prefeitos, de governadores e de presidente, as chamadas primeiras-damas.

Defender em lei e, ao mesmo tempo, despertar a consciência dos cidadãos de que escola, creche, profissionalização, atividades culturais e/ou recreativas, alimentação, saneamento básico, serviços de saúde e tantos outros benefícios sociais são direitos e, como tal, devem ser ofertados com qualidade e favorecendo o acesso de todos exigiu dos governos que todos esses atendimentos e serviços passassem a ser tratados como política pública e política de Estado, e não política de governo<sup>5</sup>.

A afirmação e a garantia em pressupostos legais, como a Constituição Federal e o ECA, e a mobilização social fizeram com que o Estado brasileiro passasse a ter de garantir vagas escolares para todas as crianças e adolescentes. Serviços de creche que estavam vinculados à assistência social e beneficiavam apenas mães que trabalhavam fora de casa e não tinham com quem deixar seus filhos hoje são reconhecidos como direito à educação infantil. Nos casos em que tal serviço não seja disponibilizado, o recurso ao Ministério Público dispara ações civis públicas que obrigam gestores municipais a assegurar vagas para todas as mães que demandam tal atendimento.

A profissionalização, ainda em menor escala, tem aumentado a oferta de vagas para os adolescentes e os jovens. Programas de complementação de renda se pautam por critérios objetivos e que abrem possibilidade de acesso a todos que necessitam de tais serviços. O chamado Sistema Único de Saúde (SUS), porquanto oferece muitas vezes serviços de má qualidade ou insuficientes em algumas regiões ou estabelecimentos públicos, é ofertado para todo e qualquer cidadão, inclusive estrangeiros que estejam no país. Mais recentemente, a oferta da educação deve avançar para o atendimento em tempo integral, o que é incentivado com maiores repasses de recursos financeiros por parte do governo federal para os municípios que começam a executar tal política, fazendo crescer a oferta de atividades esportivas e culturais para um maior número de crianças no contraturno escolar.

Com o fortalecimento da família, os novos modelos de acolhimento familiar para crianças e adolescentes desassistidos por suas famílias, o incentivo à guarda e à adoção, a tendência é diminuir cada vez mais os programas de acolhimento institucional ofertado secularmente pelas instituições religiosas e de caridade.

Em um cenário como o descrito anteriormente, no qual o Poder Público assegura cada vez mais políticas públicas como direitos universais, ainda que com limites no que tange à qualidade e, em alguns casos, com um número insuficiente de vagas, torna-se fato que o incentivo financeiro às organizações filantrópicas por meio do repasse de recursos e/ou a celebração de convênios socioassistenciais decresce cada dia mais.

Organizar-se e articular-se como rede no atual contexto e nas perspectivas futuras apresentadas requer da atuação das organizações sociais filantrópicas – entre elas, as salesianas – um repensar quanto ao seu espaço e papel no novo momento social que se apresenta. Muitas dessas organizações, com forte dependência dos recursos financeiros de origem pública, começam a se sentir abaladas em suas estruturas, perdem as referências e se lamentam pelos grupos de assistidos que estão deixando ou deverão deixar de acolher. Não conseguem perceber que a mudança no campo da garantia dos direitos e da implantação das políticas públicas se faz necessária e urgente. O problema não são os 100, 200 ou 300 que deixaremos de assistir pela falta de recursos, mas trata-se de olhar para os milhares que permaneciam desassistidos e que agora poderão, com maior facilidade, ter acesso aos serviços de que necessitam e, por consequência, seus direitos assegurados.

## Novos estatutos legais

Mover-se como instituições sociais em um cenário de mudanças advindas por um novo contexto e por uma nova forma de gestão social por parte do Poder Público não implica apenas em repensar as formas de financiamentos e

o modo de organizar-se, mas também o adequar-se aos novos Estatutos Legais emanados de tempos em tempos pelos governantes, sobremaneira no âmbito do Governo Federal.

São algumas dessas recentes legislações que orientam ou mesmo determinam condições para as instituições sociais e seus programas:

- Lei Federal nº 8.742 de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social: dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.
- Lei Federal nº 12.101 de 2009 – Lei das Entidades Beneficentes de Assistência Social: dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
- Lei Federal nº 9.790 de 1999 – Lei da OSCIP: dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
- Lei Federal nº 13.019 de 2014 – Lei das Parcerias Voluntárias: estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.
- Resolução nº 109, de 2009, do Conselho Nacional de Assistência Social: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

Há ainda outras leis estaduais, municipais e resoluções do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, nas três esferas (nacional, estadual e municipal), que trazem exigências específicas.

## **Um novo modo de nos articularmos como rede**

A necessidade de articular-se como rede

O empenho para articular-se como rede, da parte dos salesianos desde 2005 e das salesianas desde 2009, constituiu-se, sobretudo, em um processo de busca para encontrar formas de fortalecimento, de qualificação e de sustentabili-

dade do trabalho social realizado pelas múltiplas presenças em todo o Brasil. As mudanças ocorridas no contexto sociopolítico, já mencionadas, e os novos desafios impostos pelos avanços da tecnologia e pelos modelos culturais passaram a exigir de todas as instituições uma atuação de forma mais articulada e integrada como caminho de eficiência e eficácia.

As entidades sociais não apenas não fazem exceção a essa regra, mas, até pelo seu caráter filantrópico – que as leva a conviver com o desafio de oferecer às pessoas e à sociedade, de modo geral, aquilo de que precisam e não o que necessariamente querem<sup>6</sup> –, devem se unir como forma de se renovar e fortalecer o trabalho e as ações que desenvolvem.

A atuação em rede torna-se fundamental no campo social pelo fato de que as demandas apresentadas pelos destinatários das ações de caráter social são, de um modo geral, de cunhos diversificados e complexos. A criança, o adolescente e as suas famílias, expostos ao risco ou à exclusão social, via de regra, sofrem com problemas que dizem respeito à educação, à saúde, à assistência social, à falta de oportunidades no campo da cultura, do lazer, do trabalho, entre tantas outras necessidades.

Responder a tais demandas, de forma concomitante e capaz de ofertar apoio efetivo e soluções consistentes, não é tarefa que uma única instituição consegue dar conta em um território. Criar mecanismos para integrar e articular seus projetos e suas ações, em diferentes áreas de atuação, constitui-se como uma necessidade e uma forma de vencer a tentação das chamadas instituições totais<sup>7</sup>, mais difíceis de serem mantidas e pouco convenientes como proposta em um novo paradigma de atenção social.

Se a construção de rede no âmbito local é uma necessidade entre as diversas entidades sociais presentes em um mesmo território, operar de igual forma entre as presenças salesianas dispersas por diferentes localidades e regiões do país não se constitui um fator de menor relevância. Muito pelo contrário. Nesse caso, a articulação em rede é imprescindível como forma de partilhar experiências de sucesso, promover melhores processos de formação, assegurar maior visibilidade e reconhecimento institucional, afirmar uma marca salesiana de atuação social fortemente alicerçada no Sistema Preventivo de Dom Bosco e no compromisso com a educação integral de crianças e jovens.

Atuarmos como Rede Salesiana Brasil de Ação Social, no atual contexto histórico, imprime sinergia entre as muitas e diferentes presenças, de forma a assegurar maior consistência à ação educativa realizada, bem como, de forma conjunta e articulada, repensarmos o modelo de atuação vigente e as dificuldades permanentes no que tange à sustentabilidade de cada obra. Para tais questões, que envolvem o conjunto das obras, faz-se necessário encontrar também soluções comuns e partilhadas.



## O desafio de articular-se como RSB-Social

Ao falarmos de RSB-Social, cabe um destaque para registrar o diferencial entre a gênese da RSE e aquela da RSB-Social e melhor compreender os desafios para esta última. A Rede de Escolas nasceu a partir do escritório de Brasília, que, apoiado pelos inspetores e inspetoras, definiu a política de integração da Rede. Tendo já as escolas um conjunto de elementos comuns que favorecem a articulação – objeto/produção e transmissão de conhecimento, grade curricular, calendário, estrutura organizacional, fonte de receita, produto, legislação específica, enfoque setorial da política de educação –, a integração se processa fundamentalmente por meio da elaboração e adoção dos livros didáticos da rede. Outros elementos comuns acabam se constituindo como possibilidades e/ou oportunidades de acordo com as escolhas de cada unidade escolar: adoção da propaganda, uso do modelo de uniforme escolar, participação nas ações de formação, sempre preparados e propostos pelo escritório de Brasília e submetidos à Assembleia Geral dos inspetores e das inspetoras.

No caso da Rede Salesiana de Ação Social, o primeiro registro a ser feito é o fato de que as obras ou presenças sociais não têm como prerrogativas de alinhamento nenhum dos elementos que favorecem a integração das escolas, tendo em vista que trabalham com diferentes objetivos, ações, contextos, estruturas, fontes de receita, modelos organizacionais, níveis de maturidade, marcos normativos, políticas setoriais envolvidas. Considerada tal peculiaridade, a gênese da rede de ação social pressupõe um trabalho de maior diálogo e aproximação das obras ou presenças sociais a fim de que se possam buscar elementos e mecanismos de aproximação. Fica clara a necessidade de uma construção de rede desenvolvida em um plano horizontal, como é da natureza das redes e com um trabalho que, mais do que a integração, propicie a articulação dos diferentes membros da rede entre si. Sob essa ótica, o escritório de Brasília não é o responsável pela construção da rede, mas se constitui em um dos pontos da rede com uma tarefa específica de ser o facilitador para promover a animação, a integração e a articulação entre os demais pontos da rede.

Outro importante registro e também fator de enriquecimento para a articulação da Rede de Ação Social é decorrente da existência preliminar de duas outras redes menores, ou seja, aquela dos salesianos e a das salesianas. Não estamos, portanto, falando de reunir obras vinculadas aos SDB e às FMA para trabalharem juntos a partir de orientações comuns. Trata-se aqui de unir dois processos de caminhada já iniciados e partilhar as riquezas de cada uma dessas redes ou desses processos e buscar no diálogo e no consenso os caminhos para uma ação conjunta e integrada com maior amplitude. De modo mais geral, muito do trabalho das FMA não estão estabelecidos dentro dos limites de uma obra, como acontece com quase a totalidade dos trabalhos salesianos. Muito da ação

social desenvolvida pelas irmãs acontece por meio da presença de religiosas que vivem em uma comunidade ou mesmo uma pequena residência e atuam diretamente no contato com as famílias e a comunidade. Apoiam-se em estruturas já existentes, tais como centros comunitários, e fazem consistir o próprio trabalho, sobretudo, na mobilização das pessoas, no fortalecimento das lideranças, na defesa de causas que propiciem a promoção das crianças e dos adolescentes que vivem na comunidade em que tais Irmãs Salesianas atuam de forma inserida.

## Como se articular

O modo de se articular constitui-se como o primeiro grande desafio para uma ação integrada em rede. Como já mencionado anteriormente, quando falamos da RSB-Social, as instituições sociais encontram-se inseridas em diferentes contextos sociais, atuam com diferentes programas, buscam responder a diversificadas necessidades e públicos, possuem portes com maior ou menor robustez no que diz respeito às estruturas, às equipes, à qualificação dos profissionais e às condições de subsistência financeira.

Diante desse quadro de diferenças e, por consequência, da dificuldade de encontrar caminhos de alinhamento, o primeiro movimento foi buscar nas referências da política de assistência social do governo um enquadramento<sup>8</sup> para o trabalho realizado pelas presenças salesianas. Para além do fato de que tal tentativa não apenas não resolvia o problema de classificação da diversificada ação salesiana, ocorreu ainda que se ficou restrito ao viés da assistência social. Assim, quando a missão salesiana transcende tal condição, chamam-nos para ser “educadores de jovens”.

A partir de tais premissas, o escritório de Brasília da Rede de Ação Social<sup>9</sup> iniciou, em 2014, um processo para a construção de um novo pensamento sobre a forma de nos articularmos como Rede Salesiana de Ação Social. Resgatou-se a caminhada já realizada ao longo de vários anos e trabalharam-se novos parâmetros, conforme apresentaremos a seguir.

Considerando os múltiplos contextos e realidades do território brasileiro nos quais a ação salesiana acontece, assim como a exigência de diferentes formas de presença, de organização e de atuação, verificou-se que o modo de a RSB-Social se constituir como rede nacional devia ir além das características mais comuns relacionadas à identidade visual, à nomenclatura de programas ou aos tipos de instrumentos e conteúdos de formação.

Levando-se em conta os vários contextos e a diversidade de respostas, e respeitando as particularidades de cada presença salesiana no território, entendeu-se que duas dimensões deveriam caracterizar nacionalmente a Rede Social:

- a) A Identidade Carismática Salesiana, pois orienta o modo de ser mais do que o modo de fazer.

b) Os Compromissos Fundamentais da RSB-Social (eixos temáticos), pois na transversalidade alinham as ações da rede em todas as presenças salesianas.

Essas duas dimensões, apoiadas sobre a Pastoral Juvenil Salesiana, foram definidas para demarcar a identidade nacional da Rede Social, animando o relacionamento e a atuação integrada das presenças salesianas a ponto de gerar sintonia entre seus trabalhos e comunhão consigo e com as demais presenças. Com isso, torna-se possível apresentar a RSB-Social como uma efetiva rede a serviço da população, em especial das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de maior vulnerabilidade.

## **A identidade carismática**

A compreensão que move a constituição como Rede, na formatação vigente, tem como primeiro pressuposto o fato de que o elemento primordial para a integração de todas as presenças e obras salesianas é a Identidade Carismática, é o nosso “ser salesianos(as)”. O Carisma Salesiano, que é a identidade dos filhos e das filhas de Dom Bosco e de Madre Mazzarello, contém múltiplos aspectos que o caracterizam: método educativo, modo de ser e de atuar dos educadores, qualidade do ambiente em que a ação educativa se desenvolve, modelo de espiritualidade, entre outras várias particularidades. Essa identidade manifesta sempre na pessoa dos destinatários (criança, adolescente, jovem), o centro do seu processo educativo-pastoral. Entre os tantos elementos que marcam o Carisma Salesiano, três foram destacados como essenciais para nosso alinhamento dentro da rede:

- a) Sistema Preventivo de Dom Bosco e direitos humanos: síntese maior do método educativo e da espiritualidade salesiana.
- b) Educação Social: salesianos e salesianas são essencialmente educadores, e a educação é a base para a transformação da vida das crianças, dos adolescentes, dos jovens e da sociedade.
- c) Preventividade: educação social feita com planejamento e prospecção, que cria condições positivas capazes de se antecipar às situações de risco ou violação de direitos, despertando a força de superação que os destinatários trazem dentro de si e promovendo a transformação social. Trata-se do preventivo como criação das condições positivas para alcançar uma meta eficaz e humanamente satisfatória.

## **O Sistema Preventivo de Dom Bosco e direitos humanos**

O Sistema Preventivo é o método educativo de Dom Bosco, vivenciado em todas as casas salesianas, presente em nossas ações educativas no cotidiano

e que deve estar relacionado com a garantia dos direitos humanos, por uma vivência histórica e pela opção feita pela Congregação Salesiana a partir de 2008<sup>10</sup>.

Falar de Sistema Preventivo e direitos humanos coloca luz sobre a qualidade e a atualidade da proposta educativa salesiana e usa-se uma linguagem universal. Já na sua época, Dom Bosco se preocupou: com a garantia dos direitos trabalhistas dos jovens; com o oferecimento de acesso à educação formal e de qualidade; com a moderna visão do acolhimento (moradia) desenvolvido em clima de família; com o cuidado aos jovens encarcerados; com a oferta de profissionalização e acesso ao mercado de trabalho, entre outros.

Visto ser norma a adoção do Sistema Preventivo em todo espaço salesiano, o que se quer aqui assegurar é a sua efetividade, ou seja, que esteja definido em nossos estatutos, mas, sobretudo, que seja aplicado na prática em todas as propostas educativas e por todos os educadores.

A exemplo do tripé salesiano (afeto, razão e religião), outros componentes essenciais do Sistema Preventivo fazem grande diferença no resultado do trabalho educativo salesiano: a alegria, a festa, a exclusão dos castigos, a acolhida, a presença atenta dos educadores, o associacionismo, a confiança nos jovens (mesmo nos mais rebeldes), o espírito de família e tantos outros. Tais elementos devem marcar o relacionamento entre educadores e educandos, promovendo a educação entre pares e o autocuidado entre eles, propiciando uma atmosfera especial e acolhedora em todo o ambiente educativo na proporção de ser percebido por qualquer pessoa que participe da obra e sinta que está em uma casa salesiana.

Assegurado pela formação de salesianos, salesianas e leigos que atuam na obra, sobretudo os novos educadores, é sob esse marco referencial que todos os espaços salesianos devem afirmar-se como partes de uma mesma identidade diante dos seus destinatários, parceiros, financiadores, gestores públicos ou visitantes.

## A educação social

O trabalho educativo salesiano tem como primeiros destinatários as classes populares: em especial crianças, adolescentes e jovens em situação de maior vulnerabilidade. Situa-se no contexto dos trabalhos sociais desenvolvidos sob a denominação assistência social<sup>11</sup>. Vamos, porém, além, pois enquanto salesianos e salesianas somos essencialmente “educadores de jovens”<sup>12</sup>.

É dentro do enfoque da educação social que se deve orientar a ação da RSB-Social no território. A educação social e a ação social salesiana se aproximam por causa do objetivo social da ação, do público excluído ou em vulnerabilidade, da atuação junto e a partir da comunidade, da preocupação em transformar vidas mais do que minimizar carências.

Como toda ação organizada, pressupõe foco, planejamento e metas bem definidas, além de requerer um cuidadoso processo de construção de indicadores e de avaliação.

Requer a formação dos próprios educadores na pedagogia social para se ter profissionais capacitados e habilitados atuando nesse campo como educadores, membros ativos e comprometidos de uma comunidade educativa.

Enquanto educadores/pastores, temos por base a dimensão espiritual-pastoral, intimamente relacionada com o Sistema Preventivo de Dom Bosco.

## A preventividade

Prevenir é característica determinante no método pedagógico aplicado por Dom Bosco e denominado como Sistema Preventivo.

Em um contexto social permanentemente marcado pela falta de referências, pelo relativismo de valores e, não raro, pela permissividade, os jovens facilmente são arrastados para o consumismo, para o envolvimento com as drogas, com a violência, com a criminalidade e com tantos outros males que incidem sobre a infância, a adolescência e a juventude brasileiras.

Atuar na perspectiva do preventivo é, para os salesianos, um modo de levar o jovem a encontrar no ambiente educativo referências e motivações que o impulsionem a abrir-se naturalmente para o bem e a explorar suas melhores capacidades para uma socialização positiva. Preventivo significa programado, organizado, planejado, não com o foco do controle ou do autoritarismo, mas sim na ótica do prevenir para não precisar reprimir (NANNI, 2014).

## Os compromissos fundamentais

Diante da diversidade de programas desenvolvidos em cada presença salesiana e considerando o desejo de uma ação mais voltada à comunidade e, portanto, com um olhar orientado para o externo das nossas estruturas, mais do que ao seu interno, pensou-se, como uma segunda dimensão para articulação e integração da rede, em seis compromissos ou eixos temáticos. Entre diversos outros possíveis, eles são considerados fundamentais para a qualificação e a incidência da ação salesiana em favor de crianças, de adolescentes e de jovens em cada localidade. Cada obra, cada instituição, mantém seus programas, mas orienta suas energias para ações que incidam na realidade de forma mais abrangente e com maior potencial de transformação.

A RSB-Social assume, então, como compromissos fundamentais os seguintes eixos, a partir dos quais desenvolve seu trabalho educativo e mobiliza a sociedade para a transformação da realidade:

- a) Promoção dos direitos da criança e do adolescente<sup>13</sup>: compromisso de gerar os melhores e mais consistentes esforços para assegurar o respeito e a efetivação ao ECA<sup>14</sup>, ao Estatuto da Juventude, às leis que dele emanam e aos demais marcos normativos nacionais e internacionais que os complementam; compromisso de afirmar que somente por meio deles será possível construir e manter uma sociedade justa, pacífica, solidária e com oportunidades iguais para todos. Cabe destacar aqui que quase a totalidade das nossas obras possui assento nos Conselhos Setoriais<sup>15</sup>, os quais atuam pela implementação das políticas públicas em prol da infância e da juventude. Assegurar o bom funcionamento desses conselhos é fundamental para o bom êxito na implantação e na execução dessas mesmas políticas.
- b) Gestão social e atuação em rede<sup>16</sup>: compromisso com um novo paradigma de gestão na área social, que é colaborativo e centrado na pessoa humana; praticado para superar diferentes formas de pobreza e exclusão; orientado para o desenvolvimento integral do indivíduo; articulando as políticas públicas. Deve ser fundamentado em metodologias e abordagens específicas ou ressignificadas para a área social. Deve direcionar e manter o foco do trabalho da organização na superação das causas que geram os problemas sociais e os efeitos que deles emanam, e não na administração desses problemas para conservar o funcionamento da organização. Deve demonstrar a ação social salesiana em rede como um projeto inspirador, que contribui de forma inovadora e efetiva para o desenvolvimento integral da juventude.
- c) Fortalecimento da família<sup>17</sup>: compromisso de zelar pela família enquanto comunidade educativa de virtudes, ponto de partida e referência primordial da ação educativa salesiana ao longo do processo de formação pessoal e comunitária; compromisso em compreender e acolher as atuais realidades familiares, em sintonia com as orientações da Igreja, para promover e apoiar o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens, acompanhando meninos e meninas ao longo do curso da vida com uma visão de família, em comunhão com os valores cristãos e o carisma salesiano.
- d) Ação socioeducativa de resultados<sup>18</sup>: compromisso de educar as crianças, os adolescentes e os jovens na sociedade, em sociedade e para a sociedade, com ênfase no autocuidado, na educação de pares e na preventividade; compromisso de intensificar a missão educativo-pastoral salesiana, em parceria com o Estado e a sociedade, para gerar comportamentos sustentados em virtudes cristãs; compromisso de alcançar, acolher e promover a dignidade dos adolescentes e jovens que se encontram expostos aos riscos ou que são autores de atos infracionais, inspirando-se na inteligência e na audácia que Dom Bosco revelou quando, no seu tempo, dedicou-se a esses sujeitos de direito; compromisso de apoiar adolescentes e jovens em

processos de socioeducação e escolhas de vida saudáveis, prevenindo a exclusão e o seu deslocamento para as margens do Sistema de Garantia de Direitos, das políticas públicas e da sociedade.

e) Construção de competências das novas gerações para a vida<sup>19</sup>: compromisso de promover o desenvolvimento integral das novas gerações, apoiar seu envolvimento proativo no cotidiano pessoal (promovendo o autocuidado), no cotidiano de sua comunidade (promovendo a educação de pares) e na vida de seu país (promovendo sua cidadania plena); compromisso de fomentar o protagonismo juvenil, incentivar a visão crítica e a corresponsabilidade; compromisso com a construção e o amadurecimento de competências da juventude para a vida (conhecer, saber fazer e tomar atitudes), assegurando-lhes apoio para suas escolhas de vida e condições favoráveis para desenvolver harmoniosamente as próprias aptidões e qualidades físicas, morais, intelectuais e espirituais, que constituem a pessoa humana em sua integralidade.

f) Cooperação para o desenvolvimento com enfoque social<sup>20</sup>: compromisso de mobilizar e tecer redes de solidariedade entre comunidades educativas, a família salesiana e demais forças educativas que, na forma de pessoas ou de organizações eclesiais, civis ou do Estado, impulsionam projetos concretos de desenvolvimento integral da pessoa humana a partir do território. Concepção do verdadeiro desenvolvimento como um processo de passagem, para cada um e para todos, de condições menos humanas para condições mais humanas, em que o humano é sempre medido com base na perspectiva cristã (VATICANO, 1967); desenvolvimento como um processo multidimensional, sustentável e de fortalecimento contínuo das comunidades, a partir do território, para ampliação progressiva das possibilidades de escolha e de bem viver das pessoas.

## **A mudança de paradigma para uma resposta salesiana atual**

O empenho para articular a ação das Instituições Salesianas no Brasil visando a um trabalho em rede não se constitui nesse momento apenas como um esforço de maior aproximação e integração das diferentes obras e presenças por meio das quais atuam salesianos e salesianas. De forma concomitante, busca-se também repensar um modelo de atuação com vistas a tornar mais atual e mais eficaz a grande energia e os recursos investidos na missão educativa salesiana. Trata-se da construção de um novo paradigma para orientar a resposta carismática no atual contexto sociopolítico e cultural pelo qual o país atravessa. Dar continuidade à missão de Dom Bosco traz como exigência natural a adequação ao momento presente. Foi assim que Dom Bosco atuou buscando responder aos desafios do seu tempo e é assim que precisamos atuar hoje.



## **Ação no território**

Uma primeira mudança de enfoque no trabalho, conforme já mencionado anteriormente, dá-se na perspectiva do desenvolvimento da ação que se desloca do olhar para o interno da obra e avança para o território. De forma prática, isso significa dizer que deixamos de ser predominantemente uma instituição que acolhe crianças, adolescentes e jovens que adentram os seus muros para participar de diferentes atividades e receber propostas formativas humano-cristãs, para irmos ao encontro desses mesmos destinatários nos locais onde eles se encontram. Não se trata, naturalmente, de um simples alargamento dos nossos horizontes, mas sim de toda uma mudança de postura, de mentalidade e de um novo modo de orientar nossa ação educativa.

Via de regra, estabelecemos programas e definimos cursos de acordo com as necessidades dos nossos destinatários ou que nossas estruturas – já sedimentadas por tantos anos de funcionamento – permitem-nos oferecer. Ainda que prestando um relevante serviço e realizando um grande bem, o impacto do trabalho se limita à pessoa da criança ou do jovem que participa das atividades e cursos ofertados pela obra salesiana. Diferentemente é olhar essa mesma criança ou jovem no contexto da comunidade na qual está inserido, avaliar com eles, com as famílias e com outros moradores da comunidade quais as necessidades do território e dos que ali vivem, que problemas identificam e quais as possíveis alternativas de solução, que parceiros podem ser mobilizados, quais as forças locais presentes.

Somente a partir de um diagnóstico da realidade local é que se define o projeto a ser executado, buscam-se os parceiros a serem mobilizados e apoiadores dispostos a investir seus recursos para a transformação da realidade local. Nesse modelo de ação o “espaço salesiano” passa a se constituir como o local de referência para o encontro e a convivência da comunidade, como a base de apoio para a mobilização necessária dos envolvidos no projeto, como um centro de articulação e formação dos adolescentes e jovens chamados que devem ser protagonistas da transformação e ajudar a fazer acontecer.

Em uma ação educativa desenvolvida dessa forma, o foco não será, por exemplo, profissionalizar o adolescente ou o jovem para que depois ele vá atuar no mercado de trabalho e, por consequência, consiga a vir a transformar sua vida e a de sua família. Trata-se de capacitá-lo e levá-lo a adquirir novos conhecimentos, competências e habilidades, enquanto participa no desenvolvimento da proposta definida com a comunidade e realizada em prol dela mesma.

## **Ação transformadora**

Uma outra característica importante como mudança de paradigma é o caráter transformador que se imprime ao trabalho a ser realizado. Mais do que uma

ação pontual incidindo na vida do destinatário para que outras mudanças ocorram como consequência, nessa nova perspectiva de atuação todo o conjunto do trabalho a ser realizado, seja no seu planejamento, na sua organização e na sua realização, tem já um enfoque muito claro quanto ao propósito de executar uma ação com caráter transformador. Ao ser orientado e apoiado para se transformar e se tornar um agente de transformação, adolescentes e jovens se preparam para a vida e auxiliam suas famílias e comunidades na construção de uma nova realidade.

Um trabalho com essa perspectiva pressupõe um bom conhecimento da realidade, uma análise das mudanças necessárias e do que se quer efetuar para uma nova condição de vida dos destinatários e da comunidade e uma clara definição das estratégias a serem adotadas para que se possam alcançar os objetivos propostos.

Entende-se aqui por ação transformadora aquela que transcende o foco no problema particular dos indivíduos para olhar de forma mais abrangente o problema social que envolve a vida dos indivíduos, articulando mudanças que aportam melhorias para as pessoas a partir das transformações operadas na comunidade. Em outras palavras, marca determinante desse modelo de atuação é visar mais as condições de vida do sujeito do que o seu agir, é desenvolver ações que enfoquem os problemas relacionados às políticas públicas de saúde, de moradia, de transporte, de educação etc.

O trabalho da entidade em uma ação transformadora não é a de ofertante de um serviço, mas sim o de animadora de um processo que tem como sujeitos e destinatários da ação toda a comunidade que é envolvida em uma ação compartilhada.

São elementos fundamentais para uma ação transformadora: conhecimento e compreensão dos problemas; identificação do problema a ser enfrentado e definido como objetivo ou meta; capacidade de usar as técnicas e os recursos adequados para alcançar os resultados almejados; comprometimento nos valores e nas atitudes de todos os envolvidos; estabelecer capacidade de entender o problema social, metodologias e processos de avaliação.

## **Alcançando um maior número de crianças e jovens**

Ao se realizar uma ação abrindo as portas da estrutura salesiana para acolher crianças, adolescentes e jovens para participarem de atividades e cursos dentro do espaço salesiano, deparamo-nos com um limite na capacidade de atendimento definido pela dimensão dos nossos espaços (número de salas e oficinas), pela nossa capacidade financeira, pelo número de profissionais que conseguirmos dispor, contratar. Atendemos a um número significativo de destinatários, mas sempre muito inferior à demanda que ocupa nossas listas de espera e menor ainda em relação ao número dos que no território necessitariam do atendimento e do acompanhamento ofertados.

Abrir-se para uma ação no território e para apoiar melhorias na execução das políticas públicas propicia maior abrangência no número dos beneficiários. A melhor forma de compreendermos o que aqui se quer descrever é acompanhar o exemplo da Obra Social Salesiana Santa Clara, que funciona na cidade de Campos do Jordão, interior de São Paulo.

Com uma bela e ampla estrutura física, até o ano 2000 atendíamos diretamente e diariamente uma média de 200 crianças e adolescentes com ações complementares à escola, assumindo as responsabilidades financeiras com alimentação (um lanche e um almoço), com material pedagógico e com o salário de um grupo de dez profissionais. A Inspetoria Salesiana de São Paulo era responsável pelo maior volume de recursos investidos e uma pequena parcela vinha de convênios com a prefeitura e o Estado.

A partir do ano de 2001, ocorreu uma grande mudança na execução das ações educativas ofertadas pela Obra Social Santa Clara. Uma parceria com a prefeitura municipal fez com que colocássemos à disposição do município toda nossa infraestrutura. Com isso, passamos a atender 350 crianças e adolescentes diariamente nas mesmas ações complementares à escola. Os custos com alimentação e materiais pedagógicos passaram a ser sustentados pela municipalidade via Secretaria de Educação. Dessa mesma Secretaria provêm os educadores, professores e coordenadores que desenvolvem todas as atividades com os alunos que participam do programa. Da parte dos salesianos, participamos com duas profissionais – uma assistente social como coordenadora e uma auxiliar de coordenação – que respondem pelo tom salesiano do trabalho: atividades de pastoral, formação pedagógica dos educadores dentro do Sistema Preventivo de Dom Bosco, acompanhamento geral da parceria estabelecida com a prefeitura.

A qualidade do programa e a capacitação dos profissionais – hoje em número de quase 60 – dentro do método educativo salesiano tornaram-se de tal forma significativa nos resultados, que a Secretaria de Educação passou a incentivar outros professores, que não atuavam na Obra Social Santa Clara, para que participassem dos encontros de formação salesiana ofertados. Essa participação assegurava pontuação no currículo dos professores que se interessassem pela proposta. Foi o primeiro passo. O segundo foi a participação de todos os profissionais da rede municipal de educação (professores, monitores, equipes de serviços, coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores), em um total de mais de 900 participantes, no “I Seminário Municipal de Educação Salesiana - Sistema Preventivo”, nos dias 20 e 21 de fevereiro de 2015.

Não há dúvida de que com dois profissionais leigos, a assistente social e sua auxiliar, salesianamente preparados, conseguimos hoje atingir com o método educativo salesiano um número muito maior de profissionais e, por consequência, um número infinitamente maior de crianças e jovens de todo o município de Campos do Jordão. É desse modo que queremos expandir a ação e os benefícios da Rede Salesiana Brasil de Ação Social.

## O viés da pastoral na ação social (limites e possibilidades)

A ação pastoral dentro dos espaços salesianos é sempre um grande desafio, seja dentro das escolas, das obras sociais, das universidades e até mesmo no ambiente paroquial. Conseguir incidência no que deve dar sentido à missão educativo-pastoral salesiana não é tarefa fácil mesmo nos ambientes educativos em que temos grande autonomia, como o da educação formal, quanto mais naquela da ação social, no qual o caráter predominante da filantropia e as parcerias governamentais nos impedem qualquer proposta que possam entender como proselitismo religioso e exigem total abertura para os destinatários dos mais diferentes credos religiosos. Sobre tais questões no Brasil temos legislações específicas.

Se a escola pode se apresentar como confessional e acolhe alunos de diferentes religiões, mas que aceitam que a ela tenha um viés católico, as entidades sociais devem por obrigação legal ser a-confessionais. Torna-se esse um elemento dificultador, se não para a realização de atividades religiosas explicitamente católicas, pelo menos para que se possa exigir o envolvimento das crianças e adolescentes que não professam o catolicismo.

Os dispositivos legais nesse caso tornam-se elementos limitadores em nossa ação pastoral, mas não por certo impeditivos para que possamos cuidar da formação humana e espiritual dos destinatários de nossos trabalhos sociais. A educação integral, que é característica do trabalho educativo salesiano, não apenas não se contrapõe, mas podemos afirmar que encontra ressonância nos pressupostos da legislação civil voltada para a criança e o adolescente, o ECA<sup>21</sup>, que assegura como princípio fundamental a proteção integral e o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Outro desafio que se apresenta no contexto das propostas de trabalho com atividades formativas de curta duração (seis meses, um ano) é a rotatividade do aluno, diferente daquela dos que frequentam a escola e que aí permanecem, em geral, por períodos de quatro, oito ou até mais anos.

Dentro do novo modelo de organizar-se e constituir-se com uma proposta salesiana que atua com foco maior na comunidade, trabalha com projetos<sup>22</sup> (mais do que com programas) e se estrutura como um espaço de convivência, de relacionamentos, de associacionismo e de protagonismo juvenil. Sem as características normais da filantropia social, tem-se a possibilidade de atuar, com muito maior ênfase, com a missão educativo-pastoral salesiana. Primeiramente porque o modelo de atividade propicia maior tempo e maior disponibilidade das crianças e dos jovens que vêm até a obra salesiana para viver esse tipo de experiência e se envolver com ações formativas de cunho religioso-espiritual. Em segundo lugar, porque o salesiano e a salesiana, liberados de grandes e difíceis amarras de caráter burocrático e administrativo financeiro, podem dispor de maior tempo para se dedicarem à organização e animação da pastoral, que se constitui como

o objetivo primordial da nossa identidade salesiana. Há que se considerar ainda que, mesmo ao se concluir um projeto específico de intervenção local, o espaço salesiano continua sendo a referência para os jovens e a comunidade.

Em um contexto em que as políticas públicas passam a oferecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens atividades complementares à escola ou de profissionalização, podemos dar aos nossos espaços um caráter de centros da juventude, de um verdadeiro oratório, que, como nos primórdios da Congregação, tornam-se ambientes para se encontrar como amigos, para as práticas do esporte, do lazer e da cultura e, de modo especial, para o aprofundamento da fé e o amadurecimento da vida espiritual. Com maior flexibilidade na organização do tempo e na disponibilidade do salesiano e da salesiana, cabe à criatividade e ao dinamismo dos religiosos saber envolver e comprometer os jovens em um bem articulado itinerário da fé, em uma vivência que os auxilie a se tornarem apóstolos entre os seus pares.

## Considerações finais

Com a articulação de uma rede e o desenvolvimento de um trabalho efetivamente integrado apresentando-se sempre como um desafio para quem se propõe a fazê-lo, pensar e buscar uma ação que articule em rede todo o trabalho social das salesianas e dos salesianos do Brasil é, por certo, uma tarefa nada simples. Trata-se de um conjunto de aproximadamente 120 obras e presenças sociais até recentemente organizadas em duas estruturas autônomas, a dos SDB e a das FMA. A dimensão continental do Brasil e, por consequência, os diferentes contextos e as diversidades culturais acrescentam a essa tarefa um componente significativo de enriquecimento, mas, ao mesmo tempo, algumas barreiras a serem transpostas.

Após alguns anos em que cada uma das duas redes veio procurando construir o seu caminho, nesse momento o percurso começa a ser feito de forma conjunta. Não é por certo uma soma de dificuldades, mas, como já se pode perceber, uma soma de grandes oportunidades e melhores possibilidades. O carisma que une as salesianas e os salesianos e as experiências amadurecidas no compromisso de ambas as redes com a missão educativo-pastoral em favor das novas gerações, em especial dos que vivem em situação de maior vulnerabilidade, são alicerces mais que profundos para sedimentar uma ação em rede.

O desafio maior consistia em encontrar as possibilidades de alinhar de forma articulada os muitos trabalhos já realizados com entusiasmo, generosidade e competência, de forma a potencializá-los e qualificá-los ainda mais, sem comprometer ou perder as especificidades de cada um. Essa foi a tarefa que inspetores e inspetoras chamaram para si ao trazer para a RSB, que já acolhia no seu bojo as escolas dos SDB e das FMA, também a ação social desenvolvida pelas duas congregações.

Superada a tentação de um alinhamento mais previsível, por meio das tipificações rígidas que orientam os programas governamentais, o que rapidamente se alcançou foi uma fórmula que trouxe um compromisso comum a partir da identidade carismática e de eixos temáticos que, de forma transversal, permeiam todo o trabalho já ofertado em cada uma das obras ou presenças. Salesianas e salesianos viram nessa proposta um caminho viável e juntos construíram o primeiro caderno de referência para a RSB-Social, intitulado “Caderno de Identidade Organizacional da Ação Social Salesiana em Rede no Brasil”. Esse primeiro material explicita as bases da articulação social salesiana e sua atuação em rede no país.

Dado o primeiro passo para a estruturação da RSB-Social, tem-se clara a dimensão do trabalho proposto e suas exigências. Há que se debruçar muito na construção de novos subsídios, desenvolver um intenso trabalho de formação, criar ferramentas que facilitem e integrem a comunicação e a troca de experiências entre os membros da rede e, sobretudo, gerar mudanças de paradigmas e de mentalidade que nos possibilitem enfrentar os novos desafios que nascem de um contexto de profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Todas essas mudanças são ricas de possibilidades, mas portadoras também de várias e grandes dificuldades. Precisaremos como o pai da parábola de Jesus<sup>23</sup>, buscar, no “baú” dos tesouros salesianos, nos ensinamentos de Dom Bosco e Madre Mazzarello, as respostas às urgências do tempo presente.

Longe de ser uma missão que assuste, essa é uma missão que anima, renova e faz olhar para o futuro com maior esperança e conseguir – na esteira dos fundadores – oferecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens de hoje as possibilidades e oportunidades de que necessitam para desenvolverem-se como “bons cristãos e honestos cidadãos”. Como salesianos e salesianas, ao assumir esse grande projeto e esse novo caminho de construção da RSB-Social, reafirma-se a crença nas novas gerações, no seu potencial transformador e na educação como o novo porvir para uma sociedade mais justa, mais fraterna e capaz de iniciar já aqui a construção do Reino de Deus.

Ao celebrar os 200 anos do nascimento de Dom Bosco, reafirma-se a crença, como ele, que a beleza e a riqueza do carisma salesiano, centrado no método educativo, no compromisso com os direitos humanos e na educação social aplicada como processo preventivo, revelam quem somos e a força da missão que leva ao exercício do trabalho social. Ao mesmo tempo, ao abraçarmos conjuntamente os compromissos que entendemos ser fundamentais neste processo e neste momento histórico, sabemos estar construindo maiores e melhores condições para a Pastoral Juvenil Salesiana na ação social, enquanto caminho para o desenvolvimento integral da pessoa humana, seu encontro consigo, com o outro e com Deus.



## Notas

1 Especialização em Educação Social pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduação em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana. Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL). Graduação em Pedagogia pelo UNISAL. Padre Religioso, Salesiano de Dom Bosco e diretor executivo da Rede Salesiana Brasil de Ação Social. E-mail: agnaldo.lima@rsb.org.br

2 Doutorando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação e Especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor/pesquisador/extensionista da Universidade Estadual de Goiás (UEG). É proprietário da empresa Data Master e atua de forma permanente como consultor na Rede Salesiana Brasil de Ação Social. E-mail: claudio@stacheira.com

3 Especialização em Gestão Estratégica pela NORTIA - Consultoria/Florianópolis. Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Analista Institucional pelo Instituto São Tomaz de Aquino (ISTA). Religiosa, Filha de Maria Auxiliadora e diretora executiva da Rede Salesiana Brasil de Ação Social. E-mail: silvia.silva@rsb.org.br

4 São João Bosco foi sacerdote na cidade de Turim, Itália. A partir de 1841, no período em que se iniciava na Europa e, de modo especial, na Itália, a Revolução Industrial, passou a ocupar-se dos adolescentes e jovens que, abandonando o campo, vinham se aventurar nas cidades em busca de trabalho. Abandonados à própria sorte, tais jovens se encontram desprotegidos e passaram a ter em Dom Bosco um pai, mestre e educador que se ocupava da formação espiritual, humana, intelectual e profissional deles, organizando os chamados Oratórios, oficinas, e oferecendo também a muitos deles espaços de moradia. A partir de 1864, visitando a cidadezinha de Mornese, Dom Bosco encontrou ali Maria Domingas Mazzarello, uma jovem que, vivendo uma proposta de vida religiosa e de entrega a Deus, realizava um trabalho de formação para adolescentes e moças da localidade. Deu-se início então a uma parceria e a um caminho que resultou na fundação das Filhas de Maria Auxiliadora, ramo feminino da Congregação Salesiana, que desenvolveu para as meninas uma ação educativa nos moldes que Dom Bosco vinha realizando para os meninos.

5 Por política pública e política de Estado entende-se aqueles programas que são assegurados em lei e que, independente do governante, deve ser mantido. Política de governo são programas executados como parte dos compromissos de determinados partidos ou candidatos e que, de uma forma geral, duram enquanto estes se mantêm no poder.

6 Assim se expressa a respeito o consultor de empresas Stephen Kanitz: “Um outro grupo de empreendimento vai além, devota 100% de suas energias, dinheiro e organização para produzir o que a sociedade precisa. São as entidades beneficentes, que ao longo destes anos adquiriram competência e técnicas organizacionais que seriam de muita valia para as empresas. Quão mais fácil seria, por exemplo, para os Alcoólatras Anônimos vender pinga a seus associados, do que a abstinência? Quão mais fácil seria colocar um outdoor vendendo bebida com mulheres sensuais do que angariar fundos filantrópicos? Quão mais fácil seria para a Igreja Católica ceder às pressões de mudança, oferecendo o que os fiéis querem, do que se manter leal aos seus dogmas e insistir em oferecer o que ela acha que os fiéis precisam, custe o que custar? Conseguirão os empresários obter lucro ofertando o que o consumidor precisa? Conseguirão obter lucro vendendo frangos humanamente criados, sorvetes sem aditivos químicos e morangos sem agrotóxicos? Várias experiências mostram que sim. A Superbom, empresa dirigida pela Igreja Adventista consegue ser rentável apesar de produzir sucos dentro de processos naturalistas” (KANITZ, 2017).

7 Instituição total é aquela que controla ou busca controlar a vida dos indivíduos a ela submetidos, substituindo todas as possibilidades de interação social por “alternativas” internas. O



conjunto de efeitos causados pelas instituições totais nos seres humanos é chamado de institucionalização (GOFFMAN, 1999).

8 Na Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), é dito que: “Art. 1º Aprovar a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, conforme anexos, organizados por níveis de complexidade do SUAS: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade, de acordo com a disposição abaixo:

I - Serviços de Proteção Social Básica:

- a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);
- b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos;
- c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

II - Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade:

- a) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI);
- b) Serviço Especializado em Abordagem Social;
- c) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC);
- d) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias;
- e) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

III - Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade:

- a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades: Abrigo institucional; Casa-lar; Casa de Passagem; Residência Inclusiva;
- b) Serviço de Acolhimento em República;
- c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
- d) Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências”.

9 O Escritório Nacional da RSB-Social, sediado em Brasília, constitui-se como local de funcionamento da Diretoria Executiva da Rede, conta com uma equipe técnica nacional e com equipes técnicas nos Polos RSB, e tem por finalidade atuar nos moldes de um Escritório de Projetos, visando ofertar metodologias e instrumentos para a gestão da ação social salesiana em rede no Brasil, para pesquisa, desenvolvimento e inovação, e para a promoção do desenvolvimento institucional da RSB-Social e de seus membros. O funcionamento da DIREX/RSB-Social, na forma de Escritório de Projetos, fortalece seu papel enquanto ponto de rede horizontal a serviço dos membros da RSB-Social e da ação social salesiana em rede no Brasil, bem como estabelece a dinâmica de relacionamento com as Unidades de Suporte e Animação de Rede da RSB-Social (BRASIL, 2015b, arts. 67 e 68).

10 Segundo Padre Pascual Chaves Villanueva, no Congresso Salesiano “Sistema Preventivo e Direitos Humanos”, em Roma, em 2009: “Dom Bosco não podia falar de direitos humanos das crianças e dos adolescentes, porque não existia sequer a categoria jurídica; mas Dom Bosco foi um precursor de tantos elementos da visão da criança e do adolescente que hoje vem definida como linguagem dos direitos humanos. Assim também Dom Bosco foi um precursor de tantos elementos daquela que hoje se define educação à cidadania mundial responsável” (*apud* FISTAROL, 2011).

11 A educação não escolar tem como trabalho central o educativo e tem como maior desafio diferenciar-se dos procedimentos metodológicos de ensino próprios do campo escolar, enquanto que a educação social tem como ponto forte os excluídos e como grande desafio diferenciar-se da assistência social (GROPPO, 2013).

12 As Constituições Salesianas repetem de forma insistente o trabalho salesiano focado na educação: “Educamos e evangelizamos segundo um projeto de promoção integral do homem, orientado para Cristo” (art. 31); “Como educadores colaboramos com os jovens [...]” (art. 32); “[...] educamos-os para as responsabilidades morais, profissionais e sociais [...]” (art. 33); “[...] como Dom Bosco somos chamados todos e em qualquer ocasião a sermos educadores da fé”

(art. 34); “Educamos os jovens a desenvolverem a própria vocação humana e batismal [...]” (art. 37); “Para realizar o nosso serviço educativo e pastoral, Dom Bosco nos legou o Sistema Preventivo” (art. 38). (SALESIANOS DE DOM BOSCO, 1984).

13 Temos a Constituição Federal de 1988, temos a Lei Federal 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e vários outros instrumentos legais. O Brasil reconhece a condição cidadã de crianças e adolescentes como sujeitos de direito a quem se destina prioridade absoluta por parte da família, do Estado e da sociedade, visando à promoção, a proteção e a defesa dos seus direitos.

A previsão legal não é e não tem sido suficiente para assegurar a proteção e a garantia dos direitos fundamentais a todas as crianças, adolescentes e jovens. Muitos encontram-se à margem das oportunidades e das possibilidades que deveriam ser asseguradas, junto com suas famílias ou, por vezes, vivendo afastados destas. Em uma perspectiva salesiana, de não apenas trabalhar para a inclusão dos que foram deixados para trás, mas, sobretudo, buscando evitar que outros venham a ampliar esse contingente, somos impelidos a nos tornar porta-vozes e símbolos das transformações que se fazem necessárias e que devem envolver todos os atores sociais, para que todos os direitos sejam garantidos para todos.

No Brasil, a presença salesiana (salesianos, salesianas e leigos ligados ao carisma) na construção do ECA, na implantação e no funcionamento dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, na atuação e na articulação de políticas públicas vem acontecendo desde sua origem, marcando a atuação salesiana no chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Há que se fazer agora dessa bandeira uma causa que marque todas as presenças e engaje toda a RSB-Social em uma plataforma proativa de revitalização desses espaços, enquanto compromisso de salvaguarda dos direitos de crianças, de adolescentes e de jovens brasileiros.

14 Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/1990, e consiste na legislação específica do Estado brasileiro que regulamenta o paradigma da proteção integral preconizado na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) e no artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

15 “Os conselhos são espaços públicos de composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil, de natureza deliberativa e consultiva, cuja função é formular e controlar a execução das políticas públicas setoriais. Os conselhos são o principal canal de participação popular encontrada nas três instâncias de governo (federal, estadual e municipal)” (BRASIL, 2015).

16 A sociedade brasileira vem assistindo a expansão do processo de implantação, organização e fortalecimento das políticas públicas voltadas à população de um modo geral, com destaque para a área da infância e da juventude. O Poder Público amplia a oferta de programas para a redução da pobreza, para o acesso à educação e à saúde e a tantos outros serviços essenciais ao cidadão, advindos da Constituição de 1988. Conseguir que tais programas atinjam 100% da população é, por certo, uma meta que o Brasil está longe de alcançar. Há que se ter uma preocupação de igual ou maior importância sobre como garantir a efetividade dessas mesmas políticas; assegurar que elas cheguem, de fato, ao sujeito de direitos no território. Ao serem contemplados ora por uma, ora por outra política, os cidadãos que vivem a exclusão social e acessam as oportunidades do Estado de forma desarticulada não garantem a superação da condição de vulnerabilidade em que se encontram. Falta a ação em rede como um trabalho integrado e articulado, em que diferentes parceiros atuam conhecendo a fundo as ações e as possibilidades próprias e dos demais, com mecanismos permanentes de comunicação e bem elaborados protocolos de cooperação, assegurando ações concomitantes e complementares das áreas temáticas e instituições que a compõem. É fundamental assumir que a rede articulada e integrada é meta essencial para a superação da exclusão social e para a promoção dos direitos das pessoas marginalizadas. Promover o engajamento da rede e o enfoque da gestão social é a segunda bandeira que a RSB-Social assume.

17 Não há dúvidas a respeito da necessidade do envolvimento da família enquanto partícipe do processo educativo, ainda que como núcleo a ser fortalecido para que tal processo aconteça. A família deve sempre fazer parte da atenção das instituições e dos programas que dirigem sua atuação para o desenvolvimento da cidadania de crianças, adolescentes e jovens.

Mesmo que se traga de forma permanente a referência familiar às discussões sobre o planejamento e a execução de estratégias de enfrentamento às demandas sociais que incidem sobre crianças e adolescentes, com raras exceções os programas sociais, que não estão de forma específica e direta voltados para a família, apresentam projetos consistentes de trabalhos com pais e/ou responsáveis. Via de regra, as ações previstas se restringem a reuniões periódicas, ao convite para participarem de promoções e eventos festivos, ofertas de algum tipo de curso com ou sem objetivo de geração de renda. Nesse sentido, a RSB-Social assume o fortalecimento da família como uma de suas bandeiras, advogando pela construção de modelos de aproximação, relacionamento e ação com elas.

18 O trabalho de Dom Bosco teve início no contato com os jovens das prisões de Turim. Perderem atrás das grades suas melhores energias e encontraram-se ali “fermentando” sentimentos e atitudes que os tornariam pessoas humanas piores em relação a como haviam ali chegado são fatos que não passaram despercebidos ao santo da juventude. Essa condição não fez com que Dom Bosco considerasse esses jovens como “casos perdidos” ou concentrasse sua dedicação apenas àqueles que estavam distantes desse cenário. Consciente de que, em todo jovem, mesmo no mais rebelde, havia sempre um ponto acessível ao bem, Dom Bosco também quis encontrar neles “a corda sensível do coração”. Direcionou seus esforços para que outros jovens não caíssem nas prisões, mas, ao mesmo tempo, investiu naqueles que de lá saíam, para que não retornassem. Ele sabia que eram jovens, novos e ainda cheios de vida, com um grande potencial para o bem. Necessitavam apenas de quem os ajudasse, redirecionasse-os socialmente e os auxiliasse com a formação religiosa. Até alguns anos, obras salesianas em diferentes inspetorias assumiram trabalhos voltados ao acompanhamento da execução de medidas socioeducativas: internação, semiliberdade e, principalmente, medidas de meio aberto. A necessidade de que a atuação nesse campo se desse por meio de políticas públicas e, em determinadas situações, sob a responsabilidade direta do Estado trouxe o encerramento de boa parte desses programas administrados pelos salesianos. As mudanças ocorridas no contexto da condução da política do chamado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), à luz do que refletimos anteriormente, não descobrimos a RSB-Social das preocupações e da atitude proativa diante dos jovens que cumprem medidas socioeducativas nas instituições públicas do Estado; tampouco exime a rede de enfrentar a problemática do envolvimento de jovens com o crescente fenômeno da violência. Vários desses jovens não chegam ao Sistema de Justiça nem são inseridos no SINASE. Entretanto, nem por isso deixam de viver uma profunda situação de vulnerabilidade e de expor a sociedade ao risco de um modo geral. Nessa perspectiva, os salesianos devem assumir que a preocupação com a violência que envolve a juventude, as constantes propostas de redução da maioridade penal, a efetiva implantação e execução do SINASE, a crescente disseminação das drogas, a dificuldade de as famílias conseguirem orientar adequadamente seus filhos não podem ficar fora de uma especial atenção por parte da RSB-Social.

19 A causa que mobiliza e dá sentido à existência e à atuação da RSB-Social é apostar nas competências das crianças, dos adolescentes e dos jovens para a transformação positiva da sociedade. Afirmar a crença e a confiança na capacidade das novas gerações transformarem a sociedade está no “DNA” salesiano. Dom Bosco empenhou nessa aposta todas as suas energias. Tinha consciência de que somente por meio da educação da juventude seria possível renovar a sociedade. Mais do que isso: ele acreditava no envolvimento direto dos jovens nesse processo educativo. Ele queria jovens educando jovens. É obrigação da RSB-Social, e deve ser da sociedade, compreender que apostar na força transformadora que os jovens representam e possuem também significa

orientá-los e apoiá-los no processo de desenvolvimento pessoal e comunitário. Na construção desse processo, a opção que aqui se faz é a de se investir na formação de competências, mais do que traçar um itinerário formativo predefinido.

20 Conceber e aplicar alternativas aos desafios sociais contemporâneos é um processo que deve ser fundamentado na atuação coletiva, que envolva múltiplos setores institucionais (governo, iniciativa privada, organizações não governamentais, famílias, entre outras) e áreas temáticas (saúde, educação, segurança, assistência social, transporte, economia, comunicação, entre outros). Os desafios contemporâneos são de natureza complexa e exigem a prospecção de alternativas igualmente abertas e flexíveis para respondê-los. Em tempos de novos modelos de organização e vida em sociedade, temos de assumir o compromisso de promover sinergia, fortalecendo o tecido social e expandindo as fronteiras do conhecimento e das experiências éticas em favor do bem-estar da sociedade (RSB, 2015a).

21 “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. [...] Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

22 Entendemos aqui por “projetos” ações educativas estruturadas a partir de demandas ou necessidades específicas, colhidas por meio de diagnósticos realizados a partir dos destinatários – educando ou comunidade – com objetivos e metas bem precisos, custos predeterminados e tempo para a execução bem definidos, ou seja, com início, meio e fim já previamente estabelecidos.

23 “Todo mestre da lei, bem esclarecido quanto ao Reino dos céus, é semelhante a um pai de família que sabe tirar do seu tesouro coisas novas e coisas velhas” (Mateus 13, 52).

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 1º mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 2 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 24 mar. 1993.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: CONANDA/CNAS/SEDH/MDS, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: CONANDA/ SEDH, 2006b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a tipificação nacional dos serviços socioassistenciais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 nov. 2009b. Seção 1, p. 1-2/43.

BRASIL. Lei nº 12.594, 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1º ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União. Portal da transparência. **Controle Social – Conselhos municipais e controle social.** Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/controlSocial/ConselhosMunicipaiseControleSocial.asp>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA. **A Pastoral Juvenil Salesiana: Quadro Referencial.** Edição extracomercial. 3. ed. Roma: Editora S.D.B., 2014.

FISTAROL, Orestes Carlinhos (Org.). **Sistema Preventivo e Direitos Humanos**. Brasília: CISBRASIL/CIB, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GROPPO, Luís Antonio. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 35, 9. 59-78, jan./jun. 2013.

INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Constituições e regulamentos do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora**. Roma, 1982.

\_\_\_\_\_. **Para que tenham vida e vida em abundância**: Linhas orientadoras da missa educativa das FMA. Torino: Elledici, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cooperação para o desenvolvimento**: orientação para o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora. Bologna: Editrice Missionária Italiana, 2007.

KANITZ, Stephen. O capitalismo beneficente. **Blog do Stephen Kanitz**. Disponível em: <<http://blog.kanitz.com.br/beneficente/>> Acesso em: 3 mar. 2017.

NANNI, Carlo. **O Sistema Preventivo de Dom Bosco hoje**. Brasília: CISBRASIL/CIB, 2014.

RSB - Rede Salesiana Brasil. **Caderno de Identidade Organizacional da Rede Salesiana Brasil de Ação Social**. Brasília: RSB, 2015a. (Série Documentos de Referência da Ação Social Salesiana em Rede no Brasil).

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno da Rede Salesiana Brasil de Ação Social**. Brasília: RSB, 2015b.

SALESIANOS DE DOM BOSCO. **Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales**. Roma, dezembro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Capítulo Geral 27**. Testemunhas da Radicalidade Evangélica: Trabalho e temperança. Roma: Editora Dom Bosco, 2014.

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco**: um estilo de educação. 3. ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.

VATICANO. **Carta encíclica Populorum Progressio de Sua Santidade Papa Paulo VI aos Bispos, Sacerdotes, Religiosos, Fiéis e a Todos os Homens de Boa Vontade sobre o Desenvolvimento dos Povos**. Roma, 26 mar. 1967. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html)>. Acesso em: 3 mar. 2017.