



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO HUMANISTA

Brasília, ano 40, nº 154, jul./dez. 2017

Dossiê
Educação Humanista

Brasília, ano 40, n. 154, jul./dez. 2017

Publicação Semestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

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

Conselheiros

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

Diretoria Nacional

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

Secretário Executivo

Me. Evandro Luís Amaral Ribeiro

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 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 - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil

Designer Editorial e Capas

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Responsável pelas Traduções

Dr. Carlos Mario Vásquez Gutiérrez

Suporte Técnico

Es. James Pinheiro dos Santos

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 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>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

13 Humanizar a educação, globalizar a esperança

Humanize education, globalize hope

Humanizar la educación, globalizar la esperanza

Sonia de Itoz e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

32 Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista

Student protagonism and use of active methodologies for significant learning and humanist education

Protagonismo del alumno y uso de metodologías activas en pro del aprendizaje significativo y de la educación humanista

Tatiane Alves Maciel-Barbosa

57 O sentido do conceito humanizador no trabalho de tutores a distância

The meaning of the humanizing concept in the work of distance tutors

El sentido del concepto humanizador en el trabajo de tutores a distancia

Creuza Martins França, Adriana Martini Tavano Silva, Alessandra Dutra, David da Silva Pereira e Jair de Oliveira

77 Orientação educacional e mediação de conflitos: a busca por uma escola restaurativa

Educational orientation and conflict mediation: the search for a restorative school

Orientación educacional y mediación de conflictos: la búsqueda de una escuela restaurativa

Maria Luiza da Costa Rosa Souza e Ana Maria Ribas

94 Assembleias escolares: uma estratégia para refletir sobre os conflitos interpessoais

School assemblies: a strategy to think about the interpersonal conflicts

Asambleas escolares: una estrategia para reflexionar sobre los conflictos interpersonales

Patrícia Souza Ferro Oliveira e Sonia Maria Pereira Vidigal

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

107 Um método inovador no cotidiano do gestor escolar: as boas práticas da gestão de projetos

An innovative method in the daily life of a school manager: the good practices of project management

Un método innovador en el cotidiano del gestor escolar: las buenas prácticas de la gestión de proyectos

Eliane Silva Moreira e Ricardo Spindola Mariz

126 Cultura, gênero e educação

Culture, gender and education

Cultura, género y educación

Silvia Maria Panattoni Martins

142 Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas

Education, sociability and socialization: multiple perspectives

Educación, socialidad y socialización: múltiples perspectivas

Olmira Bernadete Dassoler e Geraldo Caliman

157 A equipe pedagógica na implantação das Matrizes Curriculares Maristas: um recorte sob a ótica docente

The pedagogical staff in the implantation of the Marist Curriculum Matrices: a cut from the teacher perspective

El equipo pedagógico y la implantación de las Matrizes Curriculares Maristas: un recorte bajo la óptica docente

Adriana Pizetta e Rogério Francisco Caldas Anele

- 176 Alfabetizar no 4º ano do Ensino Fundamental: um desafio inclusivo
Literacy in the fourth year of fundamental education: an inclusive challenge
Alfabetizar en el 4º año de la educación fundamental: un desafío inclusivo
Simone Ballmann de Campos, Rozana Molliner de Carvalho e Sônia Buss dos Santos

RELATO DE EXPERIÊNCIA

- 192 Utilização da PBL como metodologias ativas na graduação: área de exata na cidade de Palmas/TO
Use of PBL as active methodologies in graduation: exact area in the city of Palmas/TO
Utilización de la PBL como metodologías activas en la graduación: área de exacta en la ciudad de Palmas/TO
Fernando Antonio da Silva Fernandes, Eliene Gomes dos Santos e Lidiane Batista de Morais
- 207 Orientação educacional no 1º ano do Ensino Fundamental: um olhar preventivo ao processo de alfabetização
Educational orientation in the 1st year of fundamental education: a preventive look at the literacy process
Orientación educacional en el 1º año de educación fundamental: una mirada preventiva al proceso de alfabetización
Denise Bortoletto
- 219 Centro Salesiano de Formação: serviço de formação continuada da Rede Salesiana Brasil para religiosos e leigos
Salesian Training Center: continued training service of the Salesian Network for religious and lay people
Centro Salesiano de Formación: servicio de formación continuada de la Red Salesiana Brasil para religiosos y laicos
Adair Aparecida Sberga, Ivanette Duncan de Miranda e Ana Paula Costa e Silva

- 237 Relação de Pareceristas do ano de 2017

Prezado leitor,

A Revista de Educação ANEC se inclui no esforço concreto da realização do planejamento estratégico da associação, centrado na concepção humanizadora da Educação. Para isso, está sempre atenta às preocupações, aos desafios, aos questionamentos e aos 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 segundo número de 2017, a Revista de Educação ANEC traz o Dossiê Educação Humanista. Esperamos, com a proposição desse dossiê, aprofundar algumas experiências de uma educação humanizadora em seus diversos âmbitos e possibilidades de ações. A educação humanista representa todo esforço do ser humano na busca pelo conhecimento que dá sentido à vida, que reconhece o outro como ser sagrado, à imagem e semelhança do seu criador. Uma educação que inspira o acolhimento, as boas práticas e a construção de conhecimento significativo que transforma e liberta, em vista de uma sociedade mais justa e solidária.

Em relação ao dossiê, o primeiro artigo, *Humanizar a educação, globalizar a esperança*, propõe uma leitura compreensiva de alguns aspectos contundentes do documento Educar ao Humanismo Solidário, texto do Papa Francisco, dirigido às escolas e universidades católicas. O texto discorre sobre as diretrizes propostas para a educação católica atual. As orientações, “humanizar a educação”, “cultura do diálogo” e “semear esperança” se fazem diretrizes para o processo de humanizar a educação na escola católica hoje, assumindo que é a pessoa que deve ser colocada no centro do processo de educar. Para isso, deve ser posicionada em um quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum, e habitante da mesma aldeia que é este Universo.

O segundo artigo do dossiê, *Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista*, aprofunda a necessidade de promover o protagonismo estudantil e a aplicação de metodologias ativas na Educação Básica por meio de projetos educativos mediados por tecnologia. Com essa reflexão e esse estudo, os autores objetivam utilizar recursos tecnológicos para proporcionar o desenvolvimento dos conceitos inerentes aos diferentes gêneros discursivos, a partir de seqüências didáticas nas diferentes áreas do co-

nhecimento, em prol da competência em leitura e escrita, fazendo-se necessário envolver princípios de metodologias ativas como aulas invertidas e problematizações em vista da concretização de uma aprendizagem significativa, inovadora, atualizada e humanista.

O *sentido do conceito humanizador no trabalho de tutores a distância* é o terceiro artigo do dossiê temático e busca apresentar o perfil de dez tutores de uma instituição de Ensino Superior particular da cidade de Londrina-PR, bem como apresentar as percepções desses tutores sobre sua formação inicial no que se refere ao uso de tecnologias, identificar se esses profissionais sentem-se preparados para mediar a aprendizagem em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), conhecer a percepção desses tutores sobre a ambientação recebida na instituição ao iniciar suas atividades no ensino a distância, verificar as dificuldades encontradas durante a mediação pedagógica, conhecer como o tutor realiza a acolhida do aluno a distância e, por fim, analisar se as ações dos tutores contemplam uma perspectiva de educação humanizada.

O quarto artigo dessa seção conversa sobre a *Orientação educacional e mediação de conflitos: a busca por uma escola restaurativa*, com a intenção de identificar a contribuição do orientador educacional na resolução e mediação, de forma não violenta, dos conflitos escolares de uma escola punitiva para uma escola restaurativa, a partir de uma revisão bibliográfica com o enfoque no entendimento dos processos de mediação e das práticas restaurativas e sua aplicabilidade pelo orientador educacional na escola. Os resultados indicaram que o orientador educacional está apto a auxiliar a escola a realizar a transição dos modelos punitivos, no que se refere à resolução dos conflitos, por meio da mediação e das práticas restaurativas.

O quinto e último artigo do dossiê temático, *Assembleias escolares: uma estratégia para refletir sobre os conflitos interpessoais*, tem o objetivo de apresentar a importância das assembleias escolares para o desenvolvimento moral dos alunos, sendo também uma alternativa para a construção da cidadania e mediação dos conflitos existentes no dia a dia do ambiente escolar, a partir do referencial teórico do construtivismo piagetiano. Por ser uma forma prática que contribui para aprimorar as capacidades dialógicas e de valores de não violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade, por meio dela é possível que diversos assuntos e situações diárias sejam debatidos no ambiente escolar a fim de auxiliar os alunos a desenvolverem-se moralmente e a adquirir estratégias mais respeitadas de resolução de conflitos, formando cidadãos com atitudes mais democráticas.

Os artigos de demanda contínua começam com *Um método inovador no cotidiano do gestor escolar: as boas práticas da gestão de projetos*, discutindo a importância das novas competências do gestor em instituições de ensino, considerando que o seu papel é fundamental na criação de um ambiente sinérgico e dinâmico para a implantação de projetos de inovação na escola, além da organização e do fun-

cionamento dos aspectos estratégicos, físicos, relacionais, sociopolíticos, materiais, financeiros e pedagógicos. Esse artigo busca esclarecer dúvidas e responder a questionamentos relacionados com a forma de trabalhar as boas práticas de gerenciamento de projetos na gestão de escolas, já que estas são entidades igualmente orientadas para objetivos. Além disso, são levantadas as principais tecnologias e boas práticas em gestão de projetos que facilitam o trabalho do gestor no cotidiano da escola. O artigo é voltado para gestores escolares que pretendem se familiarizar com o gerenciamento de projetos, o que facilitará o trabalho de diversos profissionais dessa área.

Outro artigo de demanda contínua analisa a *Cultura, gênero e educação*, mostrando o papel da cultura na organização do pensamento, por meio das relações de gênero que são produzidas culturalmente e internalizadas de acordo com a subjetividade de cada indivíduo. A discussão teórica e o encaminhamento metodológico de análise dos dados se fundamentam na teoria dos modelos organizadores do pensamento, o qual parte do pressuposto de que cada indivíduo constrói modelos de explicação da realidade e por meio dos quais orienta seu raciocínio e suas ações. A pesquisa possibilitou investigar o papel da cultura na organização do pensamento, por intermédio da análise dos julgamentos e explicações emitidas por eles a respeito de um conflito envolvendo questões de gênero. É possível perceber o quanto o longo processo de modelagem cultural afeta os indivíduos, que acabam legitimando e reproduzindo relações de desigualdade.

Já o artigo *Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas* enfatiza os conceitos de educação, sociabilidade e socialização, pautando-se no estudo de alguns teóricos que abordam o tema, pretendendo-se identificar e interpretar os aspectos referentes aos conteúdos e às formas de sociabilidade, socialização e educação, bem como de que modo essa trilogia se processa na prática e na realidade constitutiva das pessoas e de que forma constituem expressões dinâmicas na interação do cotidiano entre os indivíduos. Além disso, buscou-se investigar e analisar de que modo se caracterizam e se manifestam essas expressões na visão dos teóricos e o seu prolongamento na interação entre as pessoas. Ressalta-se o aspecto de que o ser humano é um ser social e em contínuo processo formativo e informativo, de interação e de contextualização, necessitando do outro para a sua convivência, o que se concretiza pela educação e por ações socioeducativas.

O artigo “A equipe pedagógica na implantação das Matrizes Curriculares Maristas: um recorte sob a ótica docente” partilha sobre a implantação das Matrizes Curriculares da Rede Marista como forma de atualização com as demandas contemporâneas, visando refletir sobre a postura da equipe pedagógica nesse processo de implantação, sob a ótica dos professores de uma instituição da Rede. Ademais, aponta-se ainda para a necessidade de um acompanhamento mais próximo e efetivo da equipe com os professores, reuniões pedagógicas mais eficazes e possibilidades de trocas de experiências entre as escolas.

Alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental: um desafio inclusivo é o quinto e último artigo de demanda contínua e parte do pressuposto de que, por não serem seres iguais, os alunos possuem habilidades diferentes e provêm de contextos diversos, além de que nem sempre a alfabetização deles ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em função disso, discute-se e problematiza-se a importância da articulação entre a prática docente, o currículo, o apoio dos especialistas da escola e a formação continuada para que outros caminhos possíveis sejam encontrados no processo de alfabetização daqueles que ainda não o consolidaram no período esperado socialmente.

A seção relato de experiência apresenta um primeiro artigo intitulado *Utilização da PBL como metodologias ativas na graduação: área de exata na cidade de Palmas/TO*, que relata uma experiência com adoção de uma metodologia ativa que é a aprendizagem baseada em problemas, originalmente, Problem Based Learning (PBL) – uma metodologia centrada no aluno que permite aprender conhecimentos novos resolvendo problemas –, aplicada aos discentes da área de exatas em uma instituição de ensino superior (IES) na cidade de Palmas/TO. Os resultados demonstraram que os alunos, por não estarem habituados com posturas ativas diante do seu processo de formação, têm dificuldades de participação e envolvimento com a metodologia.

Orientação educacional no 1º ano do Ensino Fundamental: um olhar preventivo ao processo de alfabetização é um segundo relato de experiência, cujo intuito é discutir a atuação do orientador educacional, em uma perspectiva preventiva, com alunos em processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de ensino em Uberlândia/MG. Como principal resultado, verificou-se que a realização dos grupos oportunizou aos participantes, em processo de alfabetização, experiências de significação e ressignificação de suas escritas e atuação, de modo preventivo, em orientação educacional, o que favoreceu a minimização dos entraves próprios dessa etapa da escolarização.

No último artigo dessa seção e desta edição da Revista, *Centro Salesiano de Formação: serviço de formação continuada da Rede Salesiana Brasil para religiosos e leigos*, apresentam-se a concepção, a organização, a trajetória e as linhas de ação desse Centro de Formação, o serviço de formação continuada da Rede Salesiana Brasil (RSB), revelando a clara opção da RSB por valorizar a formação continuada como um eixo transversal que perpassa seus serviços e processos e como um caminho para impulsionar a construção, disseminação e aplicação dos conhecimentos dos Centros Educativo-Pastorais Salesianos, ampliando as redes de aprendizagem. Percebe-se um avanço no desenvolvimento da cultura de formação continuada e há o reconhecimento de que as ações realizadas têm se mostrado relevantes para o aprimoramento constante das práticas educativo-pedagógicas.

Por meio de chamada pública de artigos, conforme edital nº 2/2017, divulgado no sítio da ANEC, foram recebidos 21 artigos. Além dos membros dessa comissão, o processo de avaliação foi realizado com a participação de 51 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 13 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!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

Humanizar a educação, globalizar a esperança

SONIA DE ITOZ¹

SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO JUNQUEIRA²

Resumo: O artigo se propõe a fazer uma leitura compreensiva de alguns aspectos contundentes do documento “Educar ao Humanismo Solidário”, dirigido às escolas e universidades católicas. O texto, publicado em 22 de setembro de 2017 pela Congregação para a Educação Católica, discorre sobre as diretrizes propostas para a educação católica atual. As orientações “humanizar a educação”, “cultura do diálogo” e “semear esperança” se fazem diretrizes para o processo de humanizar a educação na escola católica hoje. O documento assume deliberadamente que é a pessoa que deve ser colocada no centro do processo de educar. Para isso, deve ser posicionada em um quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum e habitante da mesma aldeia que é este Universo. É importante ressaltar que o documento coloca-se em plena conformidade a textos, orientações e ensinamentos dos últimos pontificados na Igreja Católica. Por essa razão, o artigo em pauta assume, no percurso de toda a matéria, as sábias falas e posicionamentos do Papa Francisco, já que estas sustentam a percepção do “Educar ao Humanismo Solidário”.

Palavras-chave: Educação. Escola confessional. Pastoral escolar.

Humanize education, globalize hope

Abstract: The article proposes a comprehensive reading of some strong aspects of the document “Educating for Solidarity Humanism”, directed to Catholic schools and universities. The text, published on September 22, 2017, by the Congregation for Catholic Education, discusses the guidelines proposed for current Catholic education. The guidelines, “humanize education”; “Culture of dialogue”; and “sow hope”, are guidelines for the process of humanizing education in the Catholic school today. The document deliberately assumes that it is the person who should be placed at the center of the process of educating, for this must be placed in a framework of relations that make up a living, interdependent community, linked to a common destiny, and inhabitant of the same village that is this Universe. It is important to emphasize that the document is in full conformity with the texts, guidelines and teachings of the last pontificates in the Catholic Church. For this reason, the article in question assumes, in the course of all matter, the wise speeches and positions of Pope Francis, since they support the perception of “Educating for Solidarity Humanism”.

Keywords: Education. Confessional school. Pastoral school.

Humanizar la educación, globalizar la esperanza

Resumen: El artículo se propone a una lectura comprensiva de algunos aspectos fundamentales del documento “Educar para el Humanismo Solidario”, dirigido a las escuelas y universidades católicas. El texto, publicado el 22 de septiembre de 2017, por la Congregación para la Educación Católica, discurre sobre las directrices propuestas para la educación católica actual. Las orientaciones “humanizar la educación”; “Cultura del diálogo”; y “sembrar esperanza”, se tornan directrices para el proceso de humanizar la educación en la escuela católica en la actualidad. El documento asume claramente que la persona debe ser colocada en el centro del proceso de educar, para ello debe colocarse en un marco de relaciones que componen una comunidad viva, interdependiente, vinculada a un destino común, y habitante de la misma aldea que es este Universo. Es importante resaltar que el documento se sitúa en plena consonancia con los textos, orientaciones y enseñanzas de los últimos pontificados de la Iglesia Católica. Por esta razón, el artículo en pauta asume, a lo largo de toda la materia, las sabias palabras y posicionamientos del Papa Francisco, ya que ellas sostienen la percepción de “Educar para el Humanismo Solidario”.

Palabras clave: Educación. Escuela confesional. Pastoral escolar.

Introdução

Este artigo está vinculado a uma série de projetos referentes à pastoral escolar, visando compreender e articular os pressupostos da educação escolar realizada nos espaços confessionais no cenário brasileiro. Foram organizados pelo Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER)³ desde 2001 para subsidiar a construção de fundamentos para a pastoral escolar, especialmente a partir dos documentos eclesiais. Este artigo, como parte desse processo, é um exercício de compreensão da atualização de elementos significativos e pertinentes às orientações do magistério da Igreja, para aprimorar as orientações da evangelização nas escolas católicas. Assim, o documento “Educar ao Humanismo Solidário” articula indicativos de que há demandas no cenário atual que orientam a ação educacional nas instituições católicas e que apontam maneiras possíveis e melhores de educar as novas gerações (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017). Assumindo uma perspectiva de “humanizar a educação”, exercitar uma “cultura do diálogo” e “semear a esperança”, a orientação convoca a escola e a universidade católica a encarregarem-se, intencionalmente, de ajudar os alunos a perceber que “a globalização das relações é também a globalização da solidariedade” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 5), o que faz com que a dinâmica dos projetos, conteúdos, metodologias e estratégias leve a associar princípios éticos com escolhas de vida e a valorizar redes de cooperação primeiro entre si e, por consequência, com a realidade atual de mundo. Em outras palavras, o texto da Congregação para a Educação Católica coloca um modelo de educação humanista solidária desde sua concepção,

porém enfatiza a ação e execução dela, a fim de que se cuide da humanidade das pessoas. É uma proposta que orienta as instituições católicas para que se instaure o ato solidário na concepção e no cotidiano do processo educativo.

Cenário e contexto

Na celebração dos 50 anos da Carta Encíclica *Populorum Progressio*, do Papa Paulo VI, de 1967, a qual evoca o desenvolvimento dos povos, a Congregação para a Educação Católica publicou um novo documento dirigido às escolas e universidades católicas. A orientação “Educar ao Humanismo Solidário” faz parte das publicações da Fundação Pontifícia *Gravissimum Educationis*, constituída pelo Papa Francisco para contribuir e promover o compromisso da Igreja no campo da educação, por intermédio das escolas e universidades católicas.

Os conteúdos deste humanismo solidário precisam ser vividos e testemunhados, formulados e transmitidos num mundo assinalado por múltiplas diferenças culturais, atravessado por visões heterogêneas do bem e da vida, e caracterizado pela convivência de diferentes crenças. Para tornar possível este processo – como afirma o Papa Francisco na encíclica *Laudato Si’* – “é preciso ter presente que os modelos de pensamento influem realmente nos comportamentos. A educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também por difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza”. Com o presente documento a Congregação para a Educação Católica visa propor as diretrizes principais da educação para o humanismo solidário (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 5).

Para o Papa Francisco, nesse momento histórico, as escolas e universidades católicas são chamadas a contraporem-se a um modelo de globalização sem visão e sem esperança, o qual produz, por consequência, mais violência, discriminação, conflitos, segregações, enfim, sofrimentos e misérias para as populações em geral. O documento “Educar ao Humanismo Solidário” propõe algumas diretrizes amplas, mas que instigam a educação católica a assumir e a desenvolver, na própria ação de educar, a humanização da educação. Em outras palavras, fazer da educação, na instituição escolar católica, um processo em que cada pessoa possa desenvolver atitudes profundas de dignidade e reverência à vida, realizando a própria vocação e, assim, participar ativamente e contribuir para uma vocação maior dada à comunidade humana.

A questão social, como disse o Papa Bento XVI, é hoje uma questão antropológica que requer uma função educativa que não se pode mais adiar. Por isso, é necessário um “um novo ímpeto do

pensamento para compreender melhor as implicações do fato de sermos uma família; a interação entre os povos da terra chama-nos a esse ímpeto, para que a integração se verifique sob o signo da solidariedade, e não da marginalização” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 6).

Durante a Conferência de Imprensa, em 22 de setembro de 2017, na apresentação da orientação “Educar ao Humanismo Solidário”, o cardeal Giuseppe Versaldi, prefeito da Congregação para a Educação Católica, disse que é necessário e urgente “colocar a pessoa no centro da educação, num quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum”.

Nessa linha, colocando-se mediante os desafios atuais das sociedades e as demandas dos espaços educacionais, a Congregação para a Educação Católica abre um convite público e convoca as instituições educacionais católicas a comprometerem-se com uma educação que atenda às gerações atuais, às famílias e à comunidade escolar, para que, assim, possam desenvolver, instaurar e promover uma cultura do diálogo.

“Conhecedora da humanidade”, como descrita pela *Populorum progressio* cinquenta anos atrás, a Igreja tem seja a missão como a experiência para indicar os percursos educativos adequados aos desafios atuais. A sua visão educativa está ao serviço da realização dos maiores objetivos da humanidade. Tais objetivos foram destacados, previamente, na Declaração *Gravissimum educationis*: o desenvolvimento harmónico das qualidades físicas, morais e intelectuais finalizados ao gradual amadurecimento do sentido de responsabilidade; a conquista da verdadeira liberdade; a positiva e prudente educação sexual. Ao longo desta perspectiva, intuía-se que a educação devia estar ao serviço de um novo humanismo, no qual a pessoa social estivesse aberta ao diálogo e cooperasse na promoção do bem comum (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 7).

Com afincio, é colocado o mesmo desafio pelo Papa Francisco às instituições educacionais católicas. Diz ele que “mediante a educação para o humanismo solidário cuida-se da humanidade do futuro, a posteridade, para a qual é preciso ser solidário fazendo hoje escolhas responsáveis” (PAPA FRANCISCO, 2017a).

Humanizar a educação

Desde o seu nascimento, a universidade e a escola católica têm razão de existir porque dão sua contribuição histórica na formação da pessoa e do cidadão, assim como na própria organização social da vida humana. No entanto, e

por consequência da própria identidade cristã, as instituições educacionais católicas sabem que, para constituir o sujeito ativo e o indivíduo comprometido, é necessário apresentar e levar cada um a inserir-se em uma comunidade. É a comunidade que garante e dá respaldo à necessidade humana intrínseca de fazer-se ao colocar-se mediante o outro.

“Humanizar a educação” significa colocar a pessoa no centro da educação, num quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum. É desta maneira que é caracterizado o humanismo solidário (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 8).

Por essa razão, hoje, mais do que nunca, é preciso que a educação católica se posicione “frente ao individualismo invasivo que rende humanamente pobres e culturalmente improdutivos, é necessário humanizar a educação” (PAPA FRANCISCO *apud* JUANA; PICHEL, 2017).

Essa é uma das fortes razões pela qual o documento “Educar ao Humanismo Solidário” faz um apelo à universidade e à escola católica. Estas são desafiadas a dar um passo mais profundo, ou seja, a se preocuparem e a fazer uma educação para além dos aspectos da formação humana e acadêmica. A elas é pedido que ofereçam horizontes abertos à transcendência e que coloquem a educação a serviço de um humanismo que seja integral-integrante-integrador. Para isso:

É necessário, portanto, humanizar a educação, ou seja, torná-la um processo em que cada pessoa possa desenvolver as próprias atitudes profundas, a própria vocação e assim contribuir para a vocação da própria comunidade (EDUCAR AO HUMANISMO SOLIDÁRIO, 2017, n. 8).

A Igreja tem por missão primeira humanizar, o que, para o Papa Francisco, é preciso fazer:

[...] como uma mãe educadora, [que] olha sempre para as novas gerações na perspectiva da formação da pessoa humana tanto do ponto de vista de seu fim último como do bem das sociedades das quais o homem é membro (PAPA FRANCISCO, 2017b).

No documento “Educar ao Humanismo Solidário”, ter um olhar para humanizar a educação é propor-se a despertar o desejo de aprender e a instaurar uma sede constante de investigar as curiosidades dos saberes. O objetivo último é provocar e levar às novas gerações a ressignificar o sentido do próprio existir no contexto das sociedades, do tempo e da história.

Cultura do diálogo

Tratar de uma cultura do diálogo não é simples e menos ainda fácil na atual conjuntura de mundo. Em linhas gerais, a cultura do diálogo passa por uma prática contundente de respeito profundo e de uma apelativa consideração na relação com o outro, ou seja, faz sempre abrir portas, nunca encerrar as possíveis fronteiras. É também uma postura perante a vida que leva a detectar e a perceber o que há de bom no outro, em vez de simplesmente censurar o modo de ser diferente. É um diálogo que consegue fazer com que um se aproxime do outro de forma sempre renovada e instigadora.

A cultura do diálogo não significa simplesmente conversar para se conhecer, de modo a facilitar o encontro entre cidadãos de diferentes culturas. Mas o autêntico diálogo ocorre num quadro ético de requisitos e atitudes formativas, bem como de objetivos sociais. Os requisitos éticos para dialogar são a liberdade e a igualdade: os participantes do diálogo devem estar livres de seus interesses contingentes e estar dispostos a reconhecer a dignidade de todos os interlocutores. Esses comportamentos são baseados na coerência com o próprio universo de valores. Isso se traduz na intenção geral de conciliar as ações com as declarações, isto é, de associar os princípios éticos anunciados (por exemplo paz, igualdade, respeito, democracia...) com as escolhas sociais e civis realizadas. Trata-se de uma “gramática do diálogo”, como indicado pelo Papa Francisco, capaz de “construir pontes e [...] encontrar respostas para os desafios do nosso tempo” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 12).

Diz o Papa Francisco que o:

Nosso mundo se converteu em uma aldeia global com múltiplos processos de interação, onde cada pessoa pertence à humanidade e compartilha a esperança de um futuro melhor com a família inteira dos povos (PAPA FRANCISCO *apud* JUANA; PICHEL, 2017).

Sabe-se, no entanto, que essa aldeia global ainda não considera todos na mesma dignidade de filhos de um mesmo Pai, o nosso Deus. Muitos ainda sofrem discriminação nas suas múltiplas condições de seres humanos, de raças, credos, orientações e tantas outras. Com isso carregam pesados fardos e se tornam vítimas de violência, abandono, pobreza, exploração, discriminação, migração, guerras, o que limita as liberdades fundamentais e leva à cultura do descarte.

Assim, “[...] as instituições católicas de educação são chamadas, em primeira linha, a praticar a gramática do diálogo que forma o encontro e a valorização das diversidades culturais e religiosas” (PAPA FRANCISCO *apud* JUANA; PICHEL, 2017).

Desenvolver uma cultura do diálogo leva a desencadear no processo educativo uma escuta atenta, uma vontade de aprender com o outro e uma abertura de acolhida ao diferente.

Trata-se, em primeiro lugar, de um processo educativo no qual a busca por uma convivência pacífica e enriquecedora enraíza-se no mais amplo conceito de ser humano - na sua caracterização psicológica, cultural e espiritual - para além de qualquer forma de egocentrismo e etnocentrismo, segundo uma concepção de desenvolvimento integral e transcendente da pessoa e da sociedade (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 15).

A cultura do diálogo caracteriza um auscultar reverente, em um diálogo profundo e verdadeiro com o outro, na sua plena dignidade, e torna-se fonte de encontro, de entendimento do coração e de percepção de intenções e dos desejos humanos mais profundos.

[...] a dimensão intercultural é frequentemente vivida nas salas de aula de todos os tipos e níveis, bem como nas instituições universitárias, portanto é a partir delas que se deve difundir a cultura do diálogo. O quadro de valores, no qual vive, pensa e age o cidadão formado para o diálogo, é baseado em princípios relacionais (gratuidade, liberdade, igualdade, coerência, paz e bem comum) que entram de modo positivo e decisivo nos programas didáticos e formativos das instituições que prezam o humanismo solidário (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 14).

Semear a esperança

Para o Papa Francisco, “o homem não pode viver sem esperança”. A educação é sempre entendida como espaço gerador de esperanças. Educar é um dar à luz, é um fazer crescer, que se situa na dinâmica do compartilhar informações, dados, sistematizações, conhecimentos, sabedorias, ou seja, “semear esperança” é abrir-se à própria vida. A vida, sabe-se, é a fonte fecunda de onde brota a esperança, a indagação, o extasiamento, a bondade, a verdade, em última instância, uma comunhão com todo o Universo.

Globalizar a esperança é a missão específica da educação para o humanismo solidário. Uma missão que se realiza por meio da construção de relações educativas e pedagógicas que formem para o amor cristão, que criem grupos assentes na solidariedade, nas quais o bem comum esteja associado virtuosamente ao bem de cada um dos seus membros, que transformem o conteúdo das ciências em conformidade com a plena realização da pessoa e da sua pertença à

humanidade. É justamente a educação cristã que pode desenvolver tal tarefa primária, pois a educação “é fazer nascer, é fazer crescer, coloca-se na dinâmica do dar a vida. E a vida que nasce é a fonte mais borbulhante de esperança” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 18).

Nesse aspecto, a condição juvenil é latente da vida que se projeta e se faz em direção ao futuro.

É necessário, portanto, humanizar a educação, ou seja, torná-la um processo em que cada pessoa possa desenvolver as próprias atitudes profundas, a própria vocação e assim contribuir para a vocação da própria comunidade (PAPA FRANCISCO, 2017a).

Assim, semear a esperança exige colocar-se no lugar do outro, não apenas como troca, mas em uma:

[...] cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança (TOGNETTA, 2002, p. 33).

A esperança é o que leva a inserir-se na vida, a lutar pela vida e a não se conformar com as mesmices do cotidiano. Na esperança é que está a lucidez que se faz atenta às situações para transformar a realidade e a vida. Mediante o sentido mais profundo, solidário e comprometido do ser humano sempre aflora, com uma ternura que é própria de cada ser humano, a esperança.

Globalizar a esperança significa também promover as esperanças da globalização. Por um lado, a globalização multiplicou as oportunidades de crescimento e abriu as relações sociais para novas e inéditas possibilidades. Por outro, além de alguns benefícios, esta causou desigualdades, explorações, além de levar, de modo perverso, alguns povos a sofrer uma exclusão dramática dos âmbitos do bem-estar. Uma globalização sem visão, sem esperança, sem uma mensagem que seja, ao mesmo tempo, anúncio e vida concreta, está destinada a produzir conflitos e a gerar sofrimentos e misérias (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 19).

No entanto, nas novas gerações, para que a esperança persista e se torne eficaz, precisa ser semeada, tratada, cuidada e carinhosamente educada. Esperança torna-se, assim, a atitude concreta e realista de cada ação educativa, que mostra um mundo diferente, onde os jovens possam vivenciar a certeza de que tudo pode ser melhor daquilo que se vive hoje.

Provocar a esperança, no processo educativo das novas gerações, é vivenciar propostas que dão sentido para o hoje e remetem à busca de um amanhã melhor para todos. A esperança se faz, portanto, na forma de construir respostas significativas às situações do cotidiano. Especificamente o que suscita a esperança aparece mediante as dificuldades e as alegrias da vida. Quer sejam os ganhos, quer sejam as perdas enfrentadas, elas enchem o coração de ternura e coragem para oferecer uma resposta diante dos desafios do dia a dia.

Missão da Igreja: educação que humaniza, dialoga, edifica a esperança e evangeliza

O horizonte da evangelização, entendido como educação que humaniza, dialoga e edifica a esperança, hoje está diante de um individualismo invasivo, o que torna as pessoas pobres de humanidade e culturalmente limitadas. Essa é uma das principais razões pelas quais coloca-se o apelo – e também um imenso desafio – para humanizar a educação das instituições educacionais católicas.

Uma educação humanizada, portanto, não se limita a fornecer um serviço de formação, mas cuida dos seus resultados no quadro geral das capacidades pessoais, morais e sociais dos participantes no processo educativo; não pede simplesmente ao professor para ensinar e ao aluno para aprender, mas exorta cada um a viver, estudar e agir de acordo com as premissas do humanismo solidário; não prevê espaços de divisão e contraposição mas, pelo contrário, oferece lugares de encontro e debate para realizar projetos educativos válidos; trata-se de uma educação – ao mesmo tempo – sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 10).

É também no horizonte da evangelização que se semeiam, plantam-se e colhem-se esperanças para oferecer uma contribuição válida à missão de ser Igreja inserida nas realidades e culturas. Para isso, “O Papa Francisco criou a fundação ‘*Gravissimum educationis*’ com as ‘finalidades científicas e culturais para promover a educação católica no mundo’” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 30), o que se torna uma ocasião “para traçar as orientações dos futuros compromissos” sobre princípios fundamentais da educação cristã nas escolas. Todos os educadores das instituições católicas precisam estar conscientes e assumir um projeto que leve a “ajudar os jovens a serem construtores de um mundo mais solidário e pacífico” (PAPA FRANCISCO *apud* PORTAL CATÓLICO, 2017).

Faz parte do educar, das instituições católicas, o fomento para a cultura do diálogo como exercício cidadão, especialmente em tempos em que o mundo se transformou em uma aldeia global. Ou seja, “cada pessoa pertence à humanidade e compartilha a esperança de um futuro melhor com a família inteira dos povos” (PAPA FRANCISCO *apud* JUANA; PICHEL, 2017).

As instituições católicas de educação estão sendo convocadas mais uma vez a praticar um tipo de conteúdo educacional que desenvolva o diálogo. É preciso, no entanto, que seja um diálogo que instaure o encontro e a valorização das diversidades culturais e religiosas. Que seja um autêntico diálogo capaz de “construir pontes e de encontrar respostas para os desafios do nosso tempo” (PAPA FRANCISCO, 2017a).

Para cumprir a sua função, os projetos de formação da educação para o humanismo solidário visam alguns objetivos fundamentais. Primeiramente, o objetivo principal é permitir que cada cidadão se sinta ativamente participante na construção do humanismo solidário. Os instrumentos utilizados devem promover o pluralismo, estabelecendo espaços de diálogo destinados à representação das questões éticas e normativas. A educação para o humanismo solidário deve assegurar, com uma atenção especial, que a aprendizagem das ciências corresponda à consciência de um universo ético no qual a pessoa age. Em particular, esta correta concepção do universo ético deve orientar para a abertura de horizontes do bem comum progressivamente mais amplos, até englobar toda a família humana (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 20).

É um modelo de diálogo que faz desabrochar, abrir-se, ouvir e ir ao encontro. Um aprendizado que se coloca na perspectiva da abertura, do acolhimento e da contribuição para com o outro, para que as novas gerações, educadas ao diálogo por esse modo cristão, sejam pessoas da escuta e da participação e, assim, possam construir pontes e encontrar novas respostas aos muitos desafios do hoje. A última diretriz, indicada no documento “Educar ao Humanismo Solidário”, é a de uma educação que saiba semear a esperança.

Tenho certeza que os jovens de hoje têm muita necessidade dessa vida que constrói futuro. Por isso, o verdadeiro educador é como um pai e uma mãe que transmite uma vida capaz de futuro. Para ter essa atitude é preciso escutar os jovens: o trabalho da escuta, o propor-se a escutar os jovens! (PAPA FRANCISCO *apud* PORTAL CATÓLICO, 2017).

Semear a esperança é um modelo de educação humanizada que não se limita a fornecer um serviço de formação. É uma educação que cuida das ca-

pacidades pessoais, morais e sociais dos participantes do processo educativo. O professor ensina e o aluno aprende, mas de acordo com as premissas de um humanismo solidário, participativo, comprometido e que busca ser coerente com princípios e valores cristãos. Para isso, promove espaços e lugares de encontro, de debate, contempla e acolhe a diversidade que faz gerar solidariedade, partilha e comunhão.

Panorâmica geral do documento “Educar ao Humanismo Solidário”

A publicação do documento “Educar ao Humanismo Solidário” foi acompanhada e referendada pela Fundação Pontifícia *Gravissimum Educationis*, constituída pelo Papa Francisco para desenvolver e promover o compromisso efetivo da Igreja no campo da educação.

Com o objetivo de dar uma alma ao mundo global, atravessado por mudanças constantes, a Congregação para a Educação Católica relança a prioridade da construção da “civilização do amor” e exorta todos aqueles que, por profissão e por vocação, estão comprometidos nos processos educativos – em todos os níveis –, a viver com dedicação e sabedoria essa sua experiência, em nome dos princípios e valores abordados. O nosso Dicastério – depois do Congresso Mundial “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova” (Roma-Castel Gandolfo, 18-21 de novembro de 2015) – reiterou as reflexões e os desafios encontrados tanto pelos professores, alunos e pais quanto pelas Igrejas particulares, Famílias religiosas e Associações comprometidas no vasto universo da educação (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 29).

O texto do documento convoca as escolas e universidades católicas a se contraporem a uma globalização sem visão da realidade do mundo e sem a esperança que nutre a vida. “Globalizar a esperança significa também promover as esperanças da globalização. Por um lado, a globalização multiplicou as oportunidades de crescimento e abriu as relações sociais para novas e inéditas possibilidades” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 5).

A Congregação para a Educação Católica evoca, no texto do documento, os ensinamentos dos últimos pontificados, dizendo que é necessário colocar a pessoa no centro da educação. No entanto, isso se faz mediante um quadro de relações que compõe uma comunidade real, interdependente e que está vinculada a um destino comum na aldeia global.

[...] a Igreja tem [...] a missão como a experiência para indicar os percursos educativos adequados aos desafios atuais. A sua visão educativa está ao serviço da realização dos maiores objetivos da humanidade. Tais objetivos foram destacados, previamente, na

Declaração *Gravissimum educationis*: o desenvolvimento harmônico das qualidades físicas, morais e intelectuais finalizados ao gradual amadurecimento do sentido de responsabilidade; a conquista da verdadeira liberdade; a positiva e prudente educação sexual (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 7).

O documento também aponta para um cenário de crises, que vai muito além das questões econômicas, culturais e das migrações. É uma crise que passa pela política, pelas culturas, pelas crenças, pelo meio ambiente. Enfim, tem-se o retrato de um humanismo decadente nos seus valores fundamentais. Vive-se um humanismo fundamentado nos paradigmas da concorrência de mercados, de instabilidade econômica, de indiferença, do tecnocrático, entre outros, o que instaurou a falta total de uma ética de relações com a humanidade toda e com o planeta.

O mundo contemporâneo, multifacetado e em constante mudança, é atravessado por múltiplas crises. Estas são de várias naturezas: crises econômicas, financeiras, de trabalho; crises políticas, democráticas, de participação; crises ambientais e naturais; crises demográficas e migratórias, etc. Os fenômenos provocados por tais crises revelam diariamente o seu caráter dramático. A paz é constantemente ameaçada e, juntamente com as guerras travadas entre exércitos, difunde-se a insegurança causada pelo terrorismo internacional, cujos ataques provocam sentimentos de desconfiança recíproca e ódio, assim como favorece o desenvolvimento de sentimentos populistas, demagógicos, que correm o risco de agravar os problemas, favorecendo a radicalização do conflito entre culturas diferentes. Guerras, conflitos e terrorismo são algumas vezes a causa, outras vezes o efeito das desigualdades econômicas e da injusta distribuição dos bens da criação (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 3).

“Estamos diante de um processo que foi oportunamente definido como uma mudança de época. Isso revela um humanismo decadente, fundado geralmente no paradigma da indiferença” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 4). Por essa razão, o documento “Educar ao Humanismo Solidário” convoca a uma educação mais atenta às relações entre gerações, para que seja de respeito à família e de promoção de uma cultura do diálogo. A proposta feita às instituições católicas é que estas ajudem os alunos a associar seus princípios éticos às suas escolhas de vida, para que, assim, possam se comprometer a promover redes de cooperação e solidariedade com todas as dimensões da vida.

Uma educação para o humanismo solidário desenvolve redes de cooperação nos diferentes âmbitos do exercício da atividade educativa e, em particular, da formação acadêmica. Primeiramente, exige dos agentes da educação a adoção de um comportamento

propenso à colaboração. Particularmente, prefere a colegialidade do corpo docente na preparação dos programas de formação e de cooperação, bem como a colaboração entre os alunos, no que diz respeito às modalidades de aprendizagem e aos ambientes de formação. Mais ainda, enquanto células vivas do humanismo solidário, ligadas por um pacto educacional e por uma ética inter-geracional, a solidariedade entre quem ensina e quem aprende deve ser progressivamente inclusiva, plural e democrática (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 25).

O texto também faz referência e realça o papel das religiões, desafiando que elas, mediante suas propostas de valores éticos, defendam uma globalização da esperança como condição da plenitude humana. “Mediante a educação para o humanismo solidário cuida-se da humanidade do futuro, a posteridade, para a qual é preciso ser solidário fazendo hoje escolhas responsáveis” (PAPA FRANCISCO, 2017a).

No pluralismo ético-religioso, em vez de serem um obstáculo, as religiões podem portanto estar ao serviço da convivência pública. A partir dos valores positivos de amor, esperança e salvação, num quadro de relações performativo e coerente, as religiões podem contribuir de modo significativo para a realização dos objetivos sociais de paz e justiça. Em tal perspectiva, a cultura do diálogo defende uma concepção prepositiva das relações civis. Em vez de reduzir a religiosidade à esfera individual, privada e confidencial, e obrigar os cidadãos a seguir no espaço público apenas as normas éticas e jurídicas do Estado, a cultura do diálogo inverte os termos da relação e exorta as crenças religiosas a professar em público os próprios valores éticos positivos (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 13).

E, por último, conclui o documento com um apelo a todos os que estão envolvidos com a educação nas instituições católicas para que vivam com dedicação e sabedoria essa experiência. E que, em nome dos princípios e valores para humanizar a educação, busquem desenvolver uma cultura do diálogo para que se deem conta de semear a esperança.

O espaço da evangelização

Os elementos abordados nesse documento, que orientam a educação como um todo, mostram que quanto mais a evangelização for mediada pela pastoral escolar, mais será fiel ao seu propósito. Para a pastoral operacionalizar a missão que lhe cabe, verifica-se que é preciso pensar as ações a serem estabelecidas para que estejam em consonância com os propósitos, fundamentos e princípios da educação e ao propósito evangelizador.

É necessário, então, por meio da esperança da salvação, ser já sinal vivo dessa esperança. No mundo globalizado como é possível propagar a mensagem de salvação de Jesus Cristo? “Não é a ciência que redime o homem. O homem é redimido pelo amor”. A caridade cristã propõe gramáticas sociais universalizantes e inclusivas. Tal caridade informa as ciências que, preenchidas por ela, acompanharão o homem em busca do sentido e da verdade na criação. A educação para o humanismo solidário deve então começar a partir da certeza da mensagem de esperança contida na verdade de Jesus Cristo. Cabe a ela, portanto, irradiar tal esperança, que é a mensagem transmitida pela razão e pela vida ativa, com os povos de todas as partes do mundo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 17).

Assim como o aprender é um processo contínuo e gradativo, a evangelização também requer um andamento que contemple começo, meio e fim, que atenda a objetivos claros e coerentes com os da instituição e que contribua, de fato, para o crescimento humano e espiritual dos estudantes (PANINI, 1997, p. 5).

A escola católica tem a tarefa de veicular suas razões de ser, é um espaço de Igreja que evangeliza, e o diferencial, na maioria das escolas católicas, era atribuída aos profissionais do ensino religioso. Com a definição da especificidade dessa área do conhecimento, que passou a aprofundar o fenômeno religioso na sua diversidade e complexidade, emergiu a questão: quem na escola católica irá abordar, de forma sistemática, a sua identidade e missão?

Diante dessa questão surge o desafio de seguir definindo as especificidades do ensino religioso, especialmente sua integração no projeto político-pedagógico da escola. Em paralelo, surge também a urgência de melhor organizar e explicitar a ação evangelizadora, inerente à atividade da escola católica, avançando na consciência de que todo projeto educativo (ou proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, conforme nomenclatura de cada escola) é que deverá garantir a identidade e a missão da escola católica. Assim, a maioria dessas instituições sentiu a necessidade de incluir em seu organograma a pastoral escolar (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977, p. 33-37).

A educação e a formação, escolar e universitária, sempre estiveram no centro da proposta da Igreja Católica na vida pública. A Igreja defendeu a liberdade de educação quando, em culturas secularizadas e laicistas, os espaços designados para a formação aos valores religiosos pareciam reduzir-se. Por meio da educação, Ela continuou a fornecer princípios e valores à convivência pública quando as sociedades modernas, iludidas pelas metas científicas e tecnológicas, jurídicas e culturais, acreditavam que a cultura católica fosse insignificante. Hoje, assim como em cada época, a Igreja Católica tem a responsabilidade de contribuir, com o seu patrimônio de verdades e valores, para a construção do humanismo solidário,

por um mundo pronto a atualizar a profecia contida na Encíclica *Populorum progressio* (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 28).

As escolas católicas têm a missão de propor uma educação integral da pessoa por meio de um projeto educativo fundamentado nos princípios evangélicos, que contribua para dar o direcionamento, qualificação e sentido para a vida de toda comunidade educativa. É nessa perspectiva que o Documento de Aparecida (CELAM, 2007, n. 338) afirma:

Propõe-se que nas instituições católicas a educação na fé seja integral e transversal em todo o currículo, levando em consideração o processo de formação para encontrar a Cristo e para viver como discípulos e missionários e inserindo nela verdadeiros processos de iniciação cristã. Ao mesmo tempo, recomenda-se que a comunidade educativa (diretores, mestres, pessoal administrativo, alunos, pais de família etc.), enquanto autêntica comunidade eclesial e centro de evangelização assumam seu papel de formadora de discípulos e missionários em todos os seus estratos. Que, a partir daí, em comunhão com a comunidade cristã que é sua matriz, promova um serviço pastoral no setor em que se insere especialmente dos jovens, da família, da catequese e da promoção humana dos mais pobres. Esses objetivos são essenciais nos processos de admissão de alunos, em suas famílias e na contratação dos docentes.

Nesse ambiente, a pastoral escolar tem a tarefa de manter viva a consciência da missão educativa evangelizadora de toda a escola, despertando para a responsabilidade individual de cada educador, ao mesmo tempo que aprofunda com toda a comunidade educativa os valores do Evangelho. Naturalmente, realiza atividades evangelizadoras com toda a comunidade educativa, na esfera da espiritualidade, formação e prática da caridade, mediante planejamento. Ora, para que a presença da pastoral escolar de fato cumpra o seu papel, requer agentes de pastoral com qualidades e formação adequada, sobretudo para refletir sobre sua presença e atuação (ANJOS; ITOZ; JUNQUEIRA, 2015).

Considerações finais

A educação está a serviço do “aprender”, o qual se radica na liberdade, passa pela libertação da pessoa e culmina na abertura a uma ordem social humanizadora. É possível dizer que é por meio dessa abertura que o ser humano transcende a si mesmo e descobre o Ser Supremo que dá sentido à sua existência e, ao estabelecer com Ele uma relação vital, aprende a lhe ser fiel em todos os momentos da sua existência e de sua atividade. Portanto, diante dessa linha de

reflexão, propõe-se que a escola – de forma específica, a escola católica – ofereça a seus estudantes a possibilidade da experiência de uma realidade superior a eles mesmos, de forma decisiva para sua realização mais plena e uma nova forma de relacionar-se com seus pares. Em outras palavras:

Uma educação humanizada, portanto, não se limita a fornecer um serviço de formação, mas cuida dos seus resultados no quadro geral das capacidades pessoais, morais e sociais dos participantes no processo educativo; não pede simplesmente ao professor para ensinar e ao aluno para aprender, mas exorta cada um a viver, estudar e agir de acordo com as premissas do humanismo solidário; não prevê espaços de divisão e contraposição mas, pelo contrário, oferece lugares de encontro e debate para realizar projetos educativos válidos; trata-se de uma educação - ao mesmo tempo - sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão (EDUCAR AO HUMANISMO SOLIDÁRIO, 2017, n. 10).

Por essa razão, quando se fala da educação na perspectiva cristã, refere-se explicitamente à opção por uma ética do respeito ao outro, do diálogo e da fraternidade, acentuando o caráter comunitário e, portanto, o relacionamento social como fator básico do processo educativo. Ao pensar a escola como um todo, no seu cotidiano, compete a todos os seguimentos encaminhar as crianças e os jovens para o respeito mútuo, despertando-lhes a atenção e a estima pelos direitos humanos, pela prática da justiça e pelo cumprimento do dever, sensibilizando-os para as exigências de uma fraternidade universal e concreta (CNBB, 1992).

A instituição de educação católica é convocada hoje pelo Papa Francisco a “dar a razão da sua esperança” (1 Pedro 3,15). Assim, somente uma educação proposta e vivida na perspectiva das novas realidades, que se coloca na dimensão da aldeia global, é que será fiel ao seu chamado primeiro. E toda a ação educativa tornar-se-á testemunha de uma educação que humaniza, dialoga e edifica a esperança.

Com o objetivo de dar uma alma ao mundo global, atravessado por mudanças constantes, a Congregação para a Educação Católica relança a prioridade da construção da “civilização do amor” e exorta todos aqueles que, por profissão e por vocação, estão comprometidos nos processos educativos - em todos os níveis -, a viver com dedicação e sabedoria essa sua experiência, em nome dos princípios e valores abordados (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA 2017, n. 29).

Para tal, a Igreja, na América Latina, propõe aos educadores cristãos a organização de uma educação que:

- ✓ Humanize e personalize o homem, para nele criar o lugar onde possa revelar-se e ser escutada a boa-nova.
- ✓ Integre a dinâmica do cotidiano educativo no processo social latino-americano, impregnado por uma cultura radicalmente cristã, na qual coexistam valores e contravalores, luzes e sombras e que, por isso, necessita ser constantemente reevangelizada.
- ✓ Exerça a função crítica, própria da verdadeira educação, procurando regenerar permanentemente, do ponto de vista da educação, os princípios culturais e as normas da integração social que possibilitem a criação de uma nova sociedade, mais fraterna, ou seja, uma educação para a justiça, em que o educando seja, de fato, o sujeito não só do seu desenvolvimento, mas também o despertando para o serviço do desenvolvimento da comunidade.

Enfim, para ser coerente com os princípios da fé, uma escola que se define como católica deve empenhar-se por oferecer uma educação evangélico-libertadora que inclua, com a capacitação técnica e acadêmica de qualidade, a formação para a solidariedade humana, o incentivo para o cumprimento dos próprios deveres e a promoção dos direitos de todos, desabrochando em verdadeira fraternidade e abertura à transcendência e aos valores do Reino de Deus.

Recebido em: 31/09/2017

Revisado pelo autor em: 23/10/2017

Aceito para publicação em: 31/10/2017

Notas

1 Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (1993). Graduação em Filosofia pelas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI) (1990) e graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assumpção (1990). Coordenadora do Departamento de Estudos Filosóficos, Sociológicos e Ensino Religioso e de Pastoral Escolar do Colégio Emilie de Villeneuve/São Paulo. E-mail: soniadeitoz@gmail.com

2 Livre-docente (2012). Pós-Doutorado em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (2010). Doutorado (2000) e Mestrado (1996) em Ciências da Educação pela Univeristâ Pontifícia Salesiana (Roma, Itália). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1990). Bacharelado em Ciências Religiosas pelo Instituto Superior de Ciências Religiosas (1987). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Diretor/presidente do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião, Paraná, Brasil. E-mail: srjunq@gmail.com

3 GPER é um grupo de pesquisadores que articulam a construção do ensino religioso como uma área de conhecimento para ampliar e aprofundar os estudos acadêmicos para a identidade pedagógica do componente do currículo escolar.

Referências

AGÊNCIA ECCLESIA. **Vaticano: “Humanizar a educação” é o desafio global que o Papa lança à Igreja.** Lisboa, 22 set. 2017. Disponível em: <<http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/vaticano/vaticano-humanizar-a-educacao-e-o-desafio-global-que-o-papa-lanca-a-igreja/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

ANJOS, Márcio Fabri dos; ITOZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sergio. **Pastoral escolar: práticas e provocações.** Aparecida: Santuário, 2015.

CELAM. **Documento de Aparecida** – Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Paulus-Paulina, 2007.

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação, Igreja e Sociedade.** São Paulo: Paulinas, 1992. (Documento da CNBB, n. 47).

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A Escola Católica.** Vaticano: Tipografia Poliglota Vaticano, 1977.

_____. **Educar ao humanismo solidário.** Para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a Populorum progressio. Roma, Solenidade da Ressurreição de Nosso Senhor Jesus Cristo Festa da Páscoa, 16 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html>. Acesso em: 23 out. 2017.

JUANA, Álvaro de; PICHEL, Miguel Pérez. 3 chaves essenciais para a educação explicadas pelo Papa Francisco. **ACI Digital**, 10 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.acidigital.com/noticias/3-chaves-essenciais-para-a-educacao-explicadas-pelo-papa-francisco-49498/>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

PANINI, Joaquim. Apresentação do Documento à Pastoral da Escola Católica. **Cadernos da AEC do Brasil**, Brasília, n. 67, p. 5-6, 1997.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Populorum Progressio.** Sobre La Necesidad De Promover El Desarrollo De Los Pueblos. Roma, 26 mar. 1967. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Conferência de Imprensa.** Cidade do Vaticano, 22 nov. 2017a.

_____. **Discurso aos participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica.** Sala Clementina, 9 fev. 2017b. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html>. Acesso em: 23 out. 2017.

PAULO VI. **Declaração Gravissimum Educationis 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>. Acesso em: 23 out. 2017.

PORTAL CATÓLICO. **Educação católica humanizada, com diálogo e esperança contribui à missão da Igreja**. 10 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.portalcatico.org.br/single-post/2017/02/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-cat%C3%B3lica-humanizada-com-di%C3%A1logo-e-esperan%C3%A7a-contribui-%C3%A0-miss%C3%A3o-da-Igreja>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista

TATIANE ALVES MACIEL-BARBOSA¹

Resumo: O presente artigo discorre acerca da necessidade de promover o protagonismo estudantil e a aplicação de metodologias ativas na Educação Básica por meio de projetos educativos mediados por tecnologia. Objetiva-se, com esta reflexão e estudo, utilizar recursos tecnológicos para proporcionar o desenvolvimento dos conceitos inerentes aos diferentes gêneros discursivos, a partir de sequências didáticas nas diferentes áreas do conhecimento, em prol da competência em leitura e escrita. Assim, faz-se necessário envolver princípios de metodologias ativas, como aulas invertidas e problematizações, em vista da concretização de uma aprendizagem significativa, inovadora, atualizada e humanista. Nesse sentido, urge a mudança de paradigmas no processo educativo, que deve estar alicerçado em leitura, problematização, debate, análise, escrita e publicações de textos de diferentes gêneros discursivos, consolidando o aluno como autor que transmite à sociedade suas ideias e reflexões em uma perspectiva interdisciplinar e de autonomia. Dessa forma, viabiliza-se a proficiência do estudante em leitura, escrita e tecnologias, favorecendo a efetiva aprendizagem e promovendo a educação humanista. Palavras-chave: Educação. Humanismo. Tecnologia. Protagonismo juvenil. Aprendizagem significativa.

Student protagonism and use of active methodologies for significant learning and humanist education

Abstract: This article discusses the need to promote student leadership and the application of active methodologies in basic education through educational projects mediated by technology. The purpose of this reflection and study is to use technological resources to provide the development of the concepts inherent to the different discursive genres, from didactic sequences in the different areas of knowledge, in favor of reading and writing skills. Thus, it is necessary to involve principles of active methodologies such as inverted classes and problematizations in view of the achievement of meaningful, innovative, up-to-date and humanistic learning. In this sense, it is urgent to change paradigms in the educational process, which should be based on reading, problematization, debate, analysis, writing and publications of texts of different discursive genres, consolidating the student as an author who transmits to society his ideas and reflections in a interdisciplinary

perspective and autonomy. In this way, the student's proficiency in reading, writing and technology is enabled, favoring effective learning and promoting humanistic education. Keywords: Education. Education. Humanism. Technology. Juvenile protagonism. Meaningful learning.

Protagonismo del alumno y uso de metodologías activas en pro del aprendizaje significativo y de la educación humanista

Resumen: El presente artículo discute la necesidad de promover el protagonismo estudiantil y la aplicación de metodologías activas en la educación básica a través de proyectos educativos mediados por tecnología. Se pretende, con esta reflexión y estudio, utilizar recursos tecnológicos para proporcionar el desarrollo de los conceptos inherentes a los diferentes géneros discursivos, a partir de secuencias didácticas en diversas áreas del conocimiento, en pro de competencia en lectura y escritura. Así, es necesario involucrar principios de metodologías activas como clases invertidas y problematizaciones para la concreción de un aprendizaje significativo, innovador, actualizado y humanista. En este sentido, urge cambiar paradigmas en el proceso educativo, que debe estar fundamentado en lectura, problematización, debate, análisis, escritura y publicaciones de textos de diferentes géneros discursivos, consolidando al alumno como autor que transmite a la sociedad sus ideas y reflexiones en una perspectiva interdisciplinaria y de autonomía. De esta forma, se viabiliza la competencia del estudiante en lectura, escritura y tecnologías, favoreciendo el efectivo aprendizaje y promoviendo una educación humanista.

Palabras clave: Educación. Humanismo. Tecnología. Protagonismo juvenil. Aprendizaje significativo.

Introdução

O presente artigo discorre acerca da necessidade de se promover protagonismo do aluno por meio da aplicação de metodologias ativas na Educação Básica em projetos educativos mediados por tecnologia.

Allan (2014), referindo-se ao panorama de Educação 3.0, apresenta o uso das tecnologias digitais em ambientes educativos para motivar a produção e a troca de conhecimentos e de alcance em espaços de conexões, criações, busca de soluções e de objetivos traçados.

Ademais, Carvalho Neto (2011), apontando os novos caminhos para uma educação que conduza o estudante a desvendar seus papéis sociais, evidencia também o desenvolvimento da capacidade dos alunos em solucionar problemas e atuar ativamente, entretanto agrega a necessidade de se pensar e agir nesses contextos de forma criativa, visto que o estudante é um sujeito produtivo em uma sociedade democrática e em constante transformação, ressaltando, conforme Carvalho Neto (2017a), uma prospectiva de Educação 4.0.

Nesse cenário, segundo Lévy (1999), deve-se usar o ciberespaço, emergido em uma cibercultura, a fim de se ampliarem linguagens, significações, variadas

formas de utilização, veiculação e contextualizações de informações, acesso a conhecimentos e interações. Acredita-se, assim, que as atividades digitais, explorando inúmeros aplicativos de WebQuest, desafios, jogos, aplicativos de produções textuais, chats, fóruns, mapas conceituais, infográficos, entre outros recursos, viabilizam propostas educativas animadoras e motivacionais e transformam os ambientes educativos em espaços de construções em uma perspectiva intensa, dinâmica e entusiasmada.

Urge, então, a mudança de paradigmas no processo educativo, a qual deve estar alicerçada em aplicação de metodologias ativas, as quais, segundo Cyrino e Toralles-Pereira (2004), atuam como estratégias de ensino-aprendizagem com o objetivo de instigar o aluno a refletir, examinar, relacionar e investigar os problemas, relacionando-os a sua história e ressignificando suas evidências. Ainda conforme as autoras, nesses recursos ativos a problematização induz à construção do conhecimento a partir de um repertório amplo de alternativas, exercitando, nos estudantes, a liberdade e tomada de decisões em vista da concretização de uma aprendizagem significativa, inovadora, atualizada e humanista.

As estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa são utilizadas com o propósito de conduzir o aluno a desvendar um caso e a compreender conceitos por si mesmo e, assim, levam esse estudante a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo.

Dessa forma, o conhecimento em construção pelo aluno tem mais sentido do que aquele transmitido de forma passiva. O estudante é, então, o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender, e o professor tem o papel de facilitador e de orientador no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, são propostos, atualmente, aos ambientes educativos inúmeros caminhos e projetos educativos delineados para promover o protagonismo do estudante em prol da aprendizagem significativa, partindo de sequências didáticas² envolvendo uma série de estratégias, tais como leituras, pesquisas, problematizações, debates, análises, estudos de casos, grupos cooperativos e operativos, produções e publicações textuais de diferentes gêneros discursivos, consolidando o aluno como autor e produtor que transmite à sociedade suas ideias e reflexões em uma perspectiva interdisciplinar e de autonomia.

É oportuno ressaltar que o presente artigo, após discorrer acerca da Educação 3.0 e 4.0, do ciberespaço como ambiente educativo, das metodologias ativas, do protagonismo do aluno e das sequências didáticas, apresentará também uma exemplificação dessa proposta de aprendizagem ativa, mediada por tecnologias digitais, a partir de uma especificidade da área de língua portuguesa com gêneros discursivos, mas que deve ser aplicada em uma ótica interdisciplinar, como campo potencial de exercício do novo paradigma.

Sendo assim, serão instigadas, nos espaços educativos, as produções e as criações interdisciplinares dos alunos por meio de diversos aplicativos e recursos, conforme os componentes curriculares da série do estudante. Também é proporcionada a possibilidade de conexões entre as temáticas sugeridas e oportunas em cada situação sociocomunicativa, além da viabilização do permanente diálogo acerca das diferentes áreas do conhecimento.

Verifica-se, assim, que propostas, por exemplo, de autoria e de produção de textos interdisciplinares dos alunos, abrangendo os mais variados gêneros discursivos, produzidas em diversas modalidades (orais, escritas e digitais), publicadas para um interlocutor real e amplo, em espaços virtuais, devem ser viabilizadas a fim de que os estudantes sintam-se sujeitos ativos e desenvolvam autonomia no processo ensino-aprendizagem, rompendo com a tradicional concepção de ensino em que se escrevem textos na escola para cumprir tarefa ou atribuir nota, tendo como destinatário somente o professor.

De acordo com Barbosa e Moura (2013), enquanto o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, o aluno é o protagonista do processo. Assim, o desenvolvimento de atividades envolvendo o protagonismo juvenil e o uso de metodologias ativas em processos de leitura e escrita, a título de exemplificação, pode ser viabilizado, nessa direção, por meio de problematizações ou outras metodologias, como sugerem Cyrino e Toralles-Pereira (2004), em sequências didáticas, conforme orientam estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Tais proposições, mediadas pela utilização de recursos tecnológicos e das sequências didáticas, possibilitam o desenvolvimento dos conceitos inerentes aos diferentes gêneros discursivos e promove a proficiência da competência em leitura, escrita e uso de tecnologias, favorecendo a efetiva aprendizagem e promovendo a educação humanista. Segundo Garin (2003, p. 218):

O humanismo havia descoberto que o objetivo da educação era formar o homem, dar-lhe sua liberdade no mundo, torná-lo senhor do reino que Deus lhe havia concedido. Mas, precisamente a fim de não diminuir essa liberdade tão paradoxal, ele atribui à educação a missão de liberar o homem, de não o definir nem o coagir, de dar-lhe todo o poder em relação à consciência de si mesmo. Educar o homem é torná-lo consciente de si mesmo, de seu lugar no mundo e na história. O estudo dos antigos e de sua língua deveria justamente servir a esse fim: levar o homem, para além de qualquer definição, a se sentir senhor de si mesmo.

Em conformidade ao último documento da Congregação para a Educação Católica (2017), que aborda orientações para educar para o humanismo solidário em uma perspectiva de construção da civilização do amor, humanizar a educação significa considerar a pessoa no centro da educação, em um panorama de

relações que constituem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum, educando para o humanismo solidário. Nesse sentido, visando a uma educação sólida e aberta, não se aceitam discriminações; promovem-se a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expande-se o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha e comunhão.

Em suma, propostas educacionais dessa natureza são fundamentais e têm por propósitos expandir o aluno a refletir criativamente e, acima de tudo, favorecer para que ele alargue sua capacidade discursiva e saiba aplicá-la adequadamente às diferentes situações comunicativas, procedendo como cidadão ativo e participativo em uma sociedade democrática e em permanente evolução.

Educação 3.0 e/ou Educação 4.0

Promover o protagonismo do estudante com aplicação de metodologias ativas e projetos on-line na Educação Básica integra o modelo de Educação 3.0, o que, conforme Allan (2014), evidencia o desenvolvimento da capacidade dos alunos em solucionar problemas e atuar ativamente em uma sociedade libertadora e em permanente mudança.

Assim como se transformam os meios de produção e também o consumo, muda-se a maneira como se educam as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos. A fim de que os alunos se tornem capazes de circular ativamente na sociedade, de compreenderem e transformarem o mundo em que vivem, são necessárias mudanças de paradigmas na educação.

Nessa perspectiva, a sociedade deve inquietar-se pelo fato de que, nas últimas décadas, houve crescimento significativo da tecnologia e a conseqüente revolução do trabalho, no entanto a escola continua com poucas transformações, e falta aplicabilidade de metodologias ativas em prol do protagonismo estudantil.

Nesse sentido, a Educação 3.0 oportuniza as tecnologias digitais para a sala de aula, incentivando produções e troca de experiências em vistas à construção do conhecimento. Torna-se foco a interação, a partilha, o coletivo, e não os objetos técnicos, as plataformas e os aplicativos.

Dessa maneira, a sala de aula configura-se em espaço educativo onde os estudantes se conectam, criam, buscam soluções, enfrentam dificuldades, levantam hipóteses, constroem conhecimentos. Assim, em um ambiente de conexão e interação, acontece o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais.

Conforme Barbosa e Moura (2013), o professor deixa de ser o detentor do saber e transfigura-se no docente da cultura digital, o qual orienta, incentiva, questiona, coordena, colabora em uma aprendizagem personalizada. A atuação

docente ganha nova configuração, tendo em vista que esse professor passa a instigar, nos alunos, a tomada de decisões, o desenvolvimento de competências e habilidades diversas, a aprendizagem autônoma e investigativa, valorizando os conhecimentos prévios e as vivências dos estudantes.

Segundo Berbel (2011), as situações-problema, os estudos de caso, as problematizações, as aulas invertidas, entre outras estratégias, oportunizam investigação e compartilhamento de incertezas e revelações. A permanente partilha de experiências é primordial nesse contexto de Educação 3.0. Assim, as articulações são priorizadas, e a produção coletiva é viabilizada.

Carvalho Neto (2011, p. 17) afirma:

É altamente provável que mudanças que venham a se fazer sentir na Educação não estarão desatreladas de um amplo cenário mundial, contemporâneo, projetado num futuro de trinta a quarenta anos, o qual transcenderá as fronteiras nacionais e nacionalistas e se abrirá para a mundialização.

E ainda acrescenta:

A reavaliação de aspectos cidadãos, a habilidade para aprender a aprender por toda a vida, os desafios de “aprender a ser”, no contexto da diversidade humana e na gestão e autogestão de conflitos, as competências necessárias para o delineamento e o enfrentamento de problemas de toda natureza, o que em grande medida denota demandas por inovação e um outro sem número de expectativas sociais para os cidadãos podem estar afetando os vetores que constituem as bases de novos modelos educacionais (CARVALHO NETO, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, esse autor aponta a necessidade de uma educação voltada para novas configurações, na qual os sujeitos desvendam seus papéis sociais no processo educativo. Em recentes trabalhos, indica a necessidade de ter em vista propostas e planejamentos no modelo de Educação 4.0, no qual salienta o aluno, além de inserido nas possibilidades tecnológicas, também versado em artes, criatividade e filosofia. De acordo com esse autor:

Se antes, para a formação profissional, o valor de mercado estava no domínio da técnica, hoje o diferencial se situa no âmbito da cognição e esta mudança de paradigma implica uma profunda revisão quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades (conhecimento tácito) e da gestão e produção de mídia (conhecimento explícito), no exercício das profissões. Os impactos gerados por esses novos cenários representam extraordinários desafios [...] e, portanto, para as instituições que se dedicam à educação e pesquisa neste segmento (CARVALHO NETO, 2017a, s/p).

Nesse contexto educacional vigente e prospectivo, em que o professor atua como guia de um processo dirigido pelo próprio estudante, há constante colaboração entre colegas e docentes.

Assim, nesses modelos atuais de educação, é o aluno quem escolhe e seleciona os métodos de aprendizado, assim como os assuntos aos quais deseja se dedicar mais e os caminhos e meios para se alcançarem esses objetivos e metas traçados. E ainda desenvolve, conforme Carvalho Neto (2017a), sua capacidade de criar, representar, programar, ler, pintar, fotografar, cantar, filosofar, entre outras ações desse universo de protagonismo.

A educação almejada com protagonismo do aluno e com aplicação de metodologias ativas não pode ser entendida como aquela que apenas usa lousa eletrônica ou tablet para exclusivamente permanecer transmitindo o conhecimento. Ela é, primordialmente, a junção de quatro bases, em consonância aos pilares de educação de Delors *et al.* (2001), quais sejam: uma nova concepção do que ensinar, o que requer mudança de conteúdos; como ensinar, em uma perspectiva de novas metodologias; o que ensinar, a partir de recursos didáticos diversificados, principalmente tecnológicos; e, por fim, o que desenvolver, abordando as novas habilidades para entregar como resultado, ao final do processo educativo, um aluno ativo, protagonista, autônomo, criativo e produtor.

Assim, o sistema educacional, ao incorporar as novas tecnologias, que indiscutivelmente precisam fazer parte do universo escolar, deve estabelecer meios que não reafirmem nas escolas a robotização dos seres humanos. Sem dúvida, a escola deve ser espaço de pessoas, e não de máquinas.

O ciberespaço como ambiente educativo

Esse novo espaço que surge, denominado ciberespaço, desprende as fronteiras comunicacionais e engloba uma perspectiva permanente de percepções, descobertas, estruturações e desestruturações. Também oportuniza reflexões no horizonte de um processo educativo on-line.

Segundo Lévy (1999, p. 85):

A palavra “ciberespaço” foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, este termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. [...] Eu defino ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. [...].

O ciberespaço compõe as mídias integradas. Integra um mundo ilimitado de informações, conectando o homem ao aparato tecnológico em uma associa-

ção que, com a ausência de inteligência, de acordo com Lévy (1999), mutila a sua potencialidade. Percebe-se, nessa direção, o cuidado e a necessidade de orientação do professor em todo o processo de utilização das mídias digitais.

Vale ressaltar também que não há como ignorar a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no âmbito escolar e deixar de usá-las, posto que a maioria dos alunos tem acesso à internet, e muitas escolas já utilizam materiais didáticos digitais ou ainda laboratórios de informática em um contexto educacional, em que os alunos, protagonistas do processo, são nativos digitais e usam, naturalmente, aparelhos tecnológicos no cotidiano.

Diante disso, é certo que muitos são os recursos e as possibilidades de uso dos meios eletrônicos e que os espaços virtuais permitem publicar textos, interagir, partilhar ideias e criações, além de propor reflexões sociais.

A respeito das vantagens do uso do ciberespaço, Lévy (1999, p. 93) faz a seguinte afirmação:

Este novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século.

Em relação aos obstáculos para viabilizar propostas mediadas pela tecnologia em contextos educacionais, Sancho Gil *et al.* (2006) apresentam como uma dificuldade o fato de que, por muitos anos, a escola centrava o conhecimento no professor. Embora o docente ainda seja indispensável, sua função torna-se de mediador, orientador e facilitador da construção do conhecimento.

É fundamental aceitar que a escola não é mais a exclusiva fonte que os estudantes têm para adquirir dados e construir o conhecimento. Há as mídias incluídas nos processos educativos e que ampliam sua existência a cada dia de maneira mais exponencial.

De acordo com Gomes (2005), o professor depara-se com diferentes configurações de ensino, as quais integram tecnologia. Ao selecionar metodologias, recursos ou estratégias educativas, os docentes necessitam apropriar-se das novas tecnologias e explorá-las, visto que elas fazem parte da vida diária dos alunos e, acima de tudo, porque atraem e estimulam os protagonistas do processo educativo a aprender de maneira significativa.

O estudante tem verdadeira atração pelos recursos tecnológicos. Contudo, assim como muitos professores, tem dificuldade de visualizá-los como meios para a aprendizagem de novos conteúdos. Gomes (2005) afirma que os espaços virtuais podem ser considerados instrumentos de grande valia no âmbito escolar, porque

possibilitam não só ao professor a disponibilização de materiais e informações, mas, a todos os envolvidos no processo, o acesso a inúmeras fontes e a socialização de produções, oportunizando postagens, produções, apreciações e considerações.

É válido ressaltar que esse dinamismo pode contribuir para a constituição de um aluno crítico e de um grande leitor virtual. Então, fazer uso do ciberespaço para socializar o trabalho do professor e do aluno democratiza o processo de ensino-aprendizagem e aproxima o trabalho realizado no interior da escola com a comunidade externa.

Metodologias ativas e protagonismo juvenil: estratégias educacionais e o perfil do jovem na utilização das tecnologias para o seu desenvolvimento humano e acadêmico

Este estudo direciona novas formas de planejar e executar propostas educativas inovadoras. Instiga-se uma perspectiva de educação em prol da aprendizagem significativa, em que o aluno é protagonista do processo, e o professor, o mediador.

A função da escola que se almeja, na atualidade, está diretamente ligada a ensinar a conhecer, formar para compreender, desenvolver o pensar para que alunos saibam lidar com as informações e estabelecer relações entre elas, sejam quais forem e, mais que isso, saibam escolher, decidir, projetar, agir e criar, uma vez que conhecem e relacionam o aprendido com a vida.

Nessa perspectiva, deve-se favorecer, na escola, conforme sugere Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 1982), a aprendizagem significativa, visto que todos são capazes de aprender, respeitando-se o tempo e as modalidades necessárias e sabendo envolver o estudante, de modo que ele se sinta responsável pela sua formação humana e acadêmica.

Urge promover e articular o ensino e a aprendizagem, o conteúdo e a forma de transmiti-lo, proporcionando, cada vez mais, ambientes educativos favoráveis à aprendizagem que faz sentido na vida do aprendiz, nos quais todas as ações proporcionem o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e incorporar dados novos ao repertório de significados.

Deve-se considerar também que toda estruturação do ensino, planejamento, atividades, recursos e avaliações demandam dos educadores ações coerentes com as metas estabelecidas pelo planejamento. Isso implica organização e critérios a fim de que se conquiste verdadeiramente o espaço do conhecimento de natureza tanto científica quanto social e ética.

Além disso, essa concepção pedagógica em prol de uma aprendizagem significativa, a partir do protagonismo do aluno e mediada pelas metodologias ativas, visa à educação humanista, em que o processo baseia-se na ética, trans-

parência, competência, criatividade, inovação e responsabilidade social, além de garantir uma visão mais fiel das idiossincrasias humanas ao promover a (re)humanização das relações de produção. Portanto, a educação humanística deve integrar todo e qualquer programa de incentivo ao desenvolvimento do potencial dos colaboradores no processo educativo.

Atualmente, a sociedade versátil e imediatista necessita de uma educação humanística, sob a ótica da ética e pautada em princípios que ultrapassam o conhecimento à luz do saber, do pensar e do julgar. Nesse sentido, deve-se promover uma educação que se efetua focada nos aspectos humanos, que são direcionados para a realidade da vida. A dimensão ética deve ser reestruturada a partir dos fundamentos educacionais. Nessa acepção, Freire (2003) considera que a educação é uma prática da emancipação. Diante disso, o indivíduo é compreendido e percebe-se como formador de cultura, além de se enxergar como sujeito, e não como objeto da aprendizagem. Segundo Freire (2003, p. 92), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”.

Acredita-se ainda que a dimensão da liberdade atinja a leitura de mundo de cada professor e aluno e, por meio de trocas dialógicas, constroem-se novos conhecimentos sobre leitura, escrita e tecnologias. Assim, direciona-se do senso comum ao conhecimento científico em um percurso contínuo de partilhas, o que requer predisposição do sujeito.

Segundo Arroyo (2000), o mundo envolve cultura, valores, representações coletivas, normas, modelos de homem e de mulheres, de criança, de jovem ou de adulto. Desse modo, a educação possui responsabilidade na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.

Diante dessa ótica de educação voltada ao protagonismo e ao uso de metodologias ativas, é pertinente viabilizar projetos em que o estudante sentir-se-á ativo no processo e com autonomia para organizar atividades propostas, saber gerir tempo e prioridades, selecionar e fazer escolhas, propor soluções, utilizar recursos disponíveis, desenvolver métodos de estudos, elaborar dossiês, respeitar instruções e, sobretudo, autoavaliar-se constantemente.

De acordo com Bastos (2006), as metodologias ativas são processos de interação de conhecimento, estudos, pesquisas, análises e decisões a problematizações. Dessa forma, o professor torna-se facilitador ou mediador a fim de que o aluno pesquise, pense, julgue, decida como solucionará um problema ou atingirá os objetivos. De acordo com esse autor, a aprendizagem ativa é um processo que disponibiliza caminhos que desenvolvem a capacidade de análise de situações e contextos e a aptidão para busca de soluções adequadas a determinada configuração situacional. Bastos (2006, p. 10) afirma:

O conceito de metodologias ativas se define como um processo iterativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções

para um problema. O autor docente deve atuar como um facilitador para que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar os objetivos.

Logo, conforme Abreu e Masetto (1990), os professores irão viabilizar as várias possibilidades de metodologias ativas, direcionando os alunos à aprendizagem para a autonomia e tendo em vista um indivíduo crítico. Segundo os autores, o domínio das estratégias é uma maneira de o professor selecionar e propor possibilidades, de acordo com sua criatividade, reflexão e experiência, a fim de alcançar os objetivos da aprendizagem.

Nesse sentido, o envolvimento e a participação do aluno em relação às aprendizagens, quer pelo entendimento, quer pela opção ou desejo dele, são exigências primordiais para possibilitar-lhe o exercício de sua autonomia e a liberdade na conquista de deliberações em diversas circunstâncias vivenciadas, as quais o instrumentam para seu desenvolvimento humano e acadêmico.

As possibilidades de metodologias ativas que levam o aluno à autonomia no processo educacional são muitas. “O conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem” (ABREU; MASETTO, 1990, p. 45). Esses autores consideram diversas metodologias ativas, tais como problematizações, estudos de caso, projetos, grupos operatórios, cooperativos, pesquisas, simulações, confronto com situações reais, entre outras, que devem ser criadas e possibilitadas pelo professor de acordo com as necessidades e anseios dos alunos.

Diante disso, reitera-se a importância de propostas educativas atualizadas e arrojadas e que integrem variadas formas de analisar as situações, tendo em vista a postura ativa do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Tais possibilidades de análises, produções, sínteses, criações, leituras, pesquisas, debates, usos de tecnologias permitem ao educando tornar-se um cidadão crítico, autônomo, agente de sua história e da sociedade.

Exemplificação com gêneros discursivos e em sequências didáticas como campo potencial de exercício do novo paradigma

A partir da concepção do desenvolvimento humano sociointeracionista, apoiada no pensamento de Vygotsky (1989), a evolução da pessoa se dá na relação entre o ambiente e o ser biológico, nas trocas entre parceiros sociais e por meio de processos de interação e mediação.

Faz-se necessário entender o estudante como sujeito, inserido na sociedade, dotado de competências e habilidades, e tudo aquilo que ele é e que há de ser é fruto da relação dialética com o outro e com o ambiente em que vive.

Além disso, o processo de ensino e de aprendizagem, fundamentado no processo sociointeracionista, envolve professor, aluno e sociedade. Essa concepção pedagógica possibilita que o conteúdo escolar seja contextualizado em situações práticas do uso das múltiplas linguagens e dos diferentes gêneros e tipologias textuais.

A título de exemplificação e incentivo ao desenvolvimento da competência leitora, circunscrita nas diversas áreas do conhecimento, ilustram-se, neste estudo, propostas mediadas por tecnologias e pelos gêneros discursivos em seqüências didáticas.

O docente precisa instigar a circulação de diferentes gêneros discursivos no contexto escolar e além dele, a partir de pesquisas on-line, debates, métodos de caso, projetos, aulas invertidas e problematizações em suportes temáticos abordados, como: crônicas, contos, fábulas, relatos, biografia, anedotas, tiras, infográficos, cordel, anúncio publicitário, músicas, poemas, artigos de opinião, cartas, certificados, editoriais, gráficos, jogos, entre outros.

Salienta-se que, em cada proposta de gênero discursivo apresentada aos alunos em diversos sites, blogs, bibliotecas on-line ou páginas de autores específicos, um conjunto de atividades, fundamentado nos objetivos de competência leitora, deve ser elaborado criteriosamente a fim de que o aluno amplie sua capacidade analítica do texto.

Tais atividades interativas oportunizam exercícios de compreensão, interpretação, debate e proposta de produção textual em uma perspectiva criativa, dinâmica, instigadora e estimulante. Pode-se entender, assim, que as práticas da linguagem, as quais envolvem debates, leituras, pesquisas e produções textuais como fenômeno de interlocução real, permeiam todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva interdisciplinar e de autonomia, ou seja, de protagonismo do estudante no processo educativo.

Partindo do pressuposto de que atividades aleatórias ou propostas eventuais tradicionais não asseguram o domínio de leitura e de escrita nem a inserção do aluno de forma motivadora e entusiasmada, faz-se necessária, nas escolas, a promoção de propostas envolvendo recursos tecnológicos e projetos dinâmicos com publicações em plataformas digitais de textos dos alunos como contribuição significativa para o aperfeiçoamento da capacidade linguística dos protagonistas do processo educativo, uma vez que, nesse viés, realizam-se ações estimulantes, práticas participativas e reflexivas no ato de redigir, debater e criar, enfim, de participar efetivamente e com satisfação.

Em relação à exemplificação, neste presente estudo, voltada a produções textuais, pode-se afirmar que é por meio da linguagem que o ser humano se legitima, interage e troca experiências. Também interpreta a realidade em que está inserido e a sua função enquanto integrante da sociedade.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 52) consideram a definição de gênero de Bakhtin (1992) apropriada, “[...] compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais”.

Ao revelar a importância da existência dos gêneros e da sua apropriação enquanto mecanismo de socialização, as teorias de Bakhtin (1997) se apresentam essenciais na fundamentação de um modelo didático de gênero quando se propõe a tornar o aluno apto diante das exigências comunicativas do mundo contemporâneo.

Conforme estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas consistem em um aglomerado de atividades organizadas em torno de um gênero, possibilitando ao estudante apreender melhor a peculiaridade e a aplicabilidade desse gênero, assim como adequar seu discurso e linguagem às diferentes situações de comunicação orais e escritas.

Na atualidade, demandam-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que atenderam às exigências escolares tempos atrás. Assim, de acordo com as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para que o educando tenha competência leitora, ele deve ser capaz de uma série de habilidades, tais como: reconhecer tema do texto, diferenciar fato de opinião, detectar dados explícitos em um texto, apreender o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, analisar texto com apoio de material gráfico, reconhecer o objetivo de textos de diferentes gêneros, confrontar textos do mesmo tema, determinar causa/consequência entre partes do texto, caracterizar repetições e substituições que auxiliam para continuidade do texto, diferenciar posições distintas diante do mesmo tema, identificar tese, indicar relação entre tese e argumentos, distinguir partes primárias de secundárias, localizar conflito gerador, apontar marcas linguísticas nos textos etc. (BRASIL, 1998b).

Ao desenvolver a capacidade leitora mediante essas habilidades descritas, que são imprescindíveis a todas as áreas do conhecimento, o indivíduo torna-se apto a ultrapassar a simples leitura do texto, apreendendo outras linguagens além da escrita e que são primordiais ao entendimento do discurso.

A linguagem é concebida como um mecanismo dialógico com o qual a pessoa institui comunicabilidade, estabelecendo ou não significados em um labirinto de relações sociais.

Reitera-se, então, a ideia de que é por meio da linguagem que os sujeitos se comunicam. Assim, esta assume um caráter sociointeracionista, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa afirmam: “O princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo” (BRASIL, 2000, p. 18).

Nessa direção, conforme as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006, p. 20) corrobora:

Pensar o ensino da língua portuguesa e da literatura implica pensar também as diferenças e contradições do quadro complexo da contemporaneidade. A rapidez das mudanças ocorridas no meio social e as inúmeras relações de poder presentes nas teias discursivas, que atravessam o campo social, constituindo-o e ao mesmo tempo sendo por ele constituídas, requerem do professor uma percepção crítica cujo horizonte é a mudança de posicionamento em sua ação pedagógica.

Deve-se considerar, segundo Soares (1999), a necessidade de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, um grupo social ou um indivíduo apropriam-se da escrita e de suas práticas sociais com domínio, funcionalidade e originalidade. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escrita e responder às demandas sociais envolvendo tais competências e habilidades.

Ademais, Marcuschi (2005) apresenta que a leitura e a interpretação textuais devem ser trabalhadas em práticas pedagógicas que instiguem o aluno a apropriar-se das articulações da linguagem e a compreender que o discurso é fundamentalmente um fenômeno sociocultural, o qual associa a organização do mundo à constituição da própria vida dos cidadãos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998c, 1998d) também assumem uma concepção de linguagem que estabelece o discurso como prática social, por isso é importante que não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares, os educandos devam analisar e produzir diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, todo professor deve planejar e executar um programa de leitura, debate e escrita, conforme Kleiman (2001, p. 51), “[...] que permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado”.

A dialogicidade entre leitor e texto se constitui à medida que a prática de leitura se realiza, assegurando a ampliação de experiências. Por meio da leitura e da escrita, então, o aluno torna-se um cidadão linguisticamente proficiente, capaz de compreender-se no mundo e assimilar as relações humanas e sociais. Nesse sentido, em todos os espaços educativos, devem-se oportunizar aos alunos a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais.

Nessa direção, torna-se imprescindível ao aluno entender que, nos tipos textuais denominados narração, argumentação, descrição, injunção e exposição, integra uma multiplicidade de gêneros, consequência das relações sociais, para que ele possa ser capaz de adequar sua linguagem, tanto oral como escrita, às características peculiares de cada situação comunicativa. Marcuschi (2008, p. 154-155) esclarece acerca dessa diferenciação de tipos e gêneros textuais:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

De acordo com Lopes-Rossi (2002), é por meio do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação que os alunos se tornam autônomos no processo de produção escrita. Assim, uma vez que os gêneros discursivos são o meio pelo qual as práticas de linguagem se incorporam às atividades dos alunos, torna-se indispensável o entendimento da importância da transição do ensino fundamentado nas tipologias textuais para dar lugar aos gêneros textuais.

Faz-se necessário evidenciar que os tipos textuais são constructos teóricos, determinados por propriedades linguísticas inerentes que constituem sequências no interior dos gêneros textuais. De forma distinta aos gêneros, os tipos, ou tipologias textuais, não compõem uma lista aberta, mas abarcam um número limitado de construções teóricas, definidas pela natureza retórica dos textos. São formas de organização do discurso que não compreendem práticas sociodiscursivas, já que não se realizam, como afirma Lopes-Rossi (2002), como modelos típicos de enunciados usados em situações reais de comunicação.

Quanto à produção de textos e ao uso do ciberespaço para a socialização dessas criações, deve-se atentar à necessidade de planejamento e organização. Percebe-se, de maneira geral, que ainda não está presente nos alunos a cultura do planejar, do produzir, do refazer e do socializar.

Segundo Antunes (2003), devem-se criar, com os alunos, a prática do planejamento, o hábito do rascunho, o cuidado com as revisões, de modo que a primeira versão dos textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e

os alunos possam vivenciar, como prática natural, a experiência de fazer e refazer seus textos ou outras produções tantas vezes forem necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem.

Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, e nas de outros componentes curriculares, por meio de aplicativos, chats, fóruns, diálogos virtuais, devem ser propostas constantemente situações de interlocução que fomentarão atividades não só de produção, mas também de reflexão, debates, análise, escrita e reescrita, reformulações.

Percebe-se que as produções e criações do aluno, quando incentivadas a ser escritas e publicadas no ciberespaço, estarão expostas a apreciações da comunidade educativa e da sociedade, o que fará aumentar a preocupação e a responsabilidade do aluno-autor diante da autenticidade e da organização do texto, o que contribui significativamente para a evolução da competência em leitura e escrita desse estudante.

Oportunizar esse desenvolvimento por meio de atividades e sequências didáticas mediadas pela tecnologia traz ao aluno maior envolvimento e motivação, uma vez que, segundo Rocha e Lemos (2014), a inserção contextualizada das metodologias ativas em um planejamento didático, estimulando entre docentes e discentes a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento científico, de forma equilibrada, propicia a aprendizagem significativa.

Além disso, a mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é primordial para oportunizar a abertura da escola para o mundo e, assim, transportar o mundo para dentro da escola. Ademais, as redes sociais, nas quais há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos, favorecem a aprendizagem significativa.

Verificam-se instituições educacionais inovadoras que já reconfiguraram aulas, projetos, espaços físicos e metodologias, fundamentados em atividades, desafios, problemas e jogos, em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades e limites. E essa aprendizagem ocorre em colaboração e partilha com outros colegas, ou ainda em grupos e projetos cooperativos, com mediação de professores orientadores e com suportes e recursos diversificados.

Desse modo, à luz das metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre por meio da resolução de problemas a partir de situações reais. Dessa forma, professores, na sua disciplina, podem elaborar com os alunos projetos que integrem os principais assuntos da matéria e que utilizem pesquisa, entrevistas, narrativas, vídeos, jogos etc.

É fundamental que projetos em prol de uma educação diferenciada e de excelência estejam ligados à vida dos alunos de acordo com suas motivações. Para tal, o professor deve gerenciar as propostas, intermediando com os alunos as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa e, principalmente, viabilizando a apresentação e a publicação da culminância do trabalho em um lugar virtual visível.

Por conseguinte, a conciliação de aprendizagem por desafios, problemas reais, vídeos, jogos, links extras, animações, aplicativos, aula invertida, grupos cooperativos, problematizações, entre outros meios, é relevante a fim de que os alunos aprendam realizando algo efetivamente, aprendam juntos cooperativamente e ainda no seu próprio ritmo.

Indubitavelmente, jogos e aulas roteirizadas estão mais presentes nos ambientes educativos atuais. Essa geração é habituada a jogar, a usar aparelhos tecnológicos, a descobrir no imediato, a partilhar informações. Dessa maneira, essas propostas inovadoras de metodologias ativas facilitam a aprendizagem e favorecem o interesse e a participação dos alunos.

Diante disso, corrobora-se a pertinência de propostas interdisciplinares com foco em gêneros discursivos por meio de tecnologias, explorando leitura, debate, compreensão, interpretação e produção textuais de forma prazerosa e significativa, além de publicação de projetos criados pelos alunos em ambientes virtuais. Vale salientar também que essa abordagem visa desmistificar a ideia de que criações e textos produzidos na escola só servem para ser submetidos à apreciação do professor ou para aquisição de nota.

Reitera-se, então, que a criação e aplicação de projetos pedagógicos inovadores e o uso de metodologias ativas agregam, na organização curricular, a comunicação pessoal e a colaborativa, bem como a presencial e a on-line, possibilitando significativamente a aprendizagem.

Aprendizagem significativa e interdisciplinaridade

Aspectos a serem considerados pelas instituições escolares em prol da realização de propostas tecnológicas e humanistas devem ser aliados à concepção da promoção aos projetos educativos de excelência que contemplem: currículo, gestão eficiente, metodologias ativas, ambientes físicos e digitais envolventes, professores capacitados, visão e ação na perspectiva de alunos protagonistas e busca por uma aprendizagem legítima em uma abordagem interdisciplinar.

Segundo Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 1982), é indispensável, para que haja uma aprendizagem significativa, a predisposição dos alunos em aprender de forma profunda, e não superficialmente. De acordo com estudos desse autor, a aprendizagem superficial ocorre quando a intenção se limita a preencher os requisitos da tarefa. Assim, mais importante do que a compreensão do conteúdo, é prever o tipo de perguntas que possam ser formuladas sobre ele, aquilo que o professor julgará importante, o que gera memorizações, foco em testes, imposições.

Ainda conforme esse autor, a aprendizagem profunda, ao contrário, caracteriza-se pelo interesse dos alunos em entender o significado do que estudam, relacionando aprendizagens anteriores às experiências pessoais. Esse tipo de aprendizagem leva os alunos a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverar até conseguirem um

grau aceitável de compreensão sobre o assunto. E torna-se real quando há a intenção de compreender o conteúdo e, por isso, há forte interação do aluno com o assunto por meio do constante exame da lógica dos argumentos apresentados.

Nessa perspectiva de busca por uma aprendizagem profunda, organizam-se os elementos constitutivos da situação de ensino de forma motivante e desafiadora e deve-se cuidar da relação pessoal com os alunos a fim de que ela possa ser suporte para a ativação no universo deles, o que favorece um panorama favorável à vontade de aprender significativamente.

Os alunos ficarão dispostos e motivados a, constantemente, buscar diversas fontes e links em prol de uma proposta apresentada, ler textos de variados gêneros em meios digitais, debater e analisar esses suportes selecionados, redigir acerca de temáticas elencadas, em uma perspectiva autoral, criativa, autônoma e colaborativa.

Essa abordagem de ensino e aprendizagem, além de enriquecer o processo educativo e tornar o aluno um leitor mais competente, configura-se também em uma oportunidade de junção de temáticas e conteúdos discutidos na série em um mesmo período, proporcionando, assim, a interdisciplinaridade na escola.

A respeito de interdisciplinaridade, pode-se afirmar que esse termo aparece nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b). Essa ocorrência encaminha aos temas transversais e às articulações passíveis de serem estabelecidas por essa disciplina:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma apresentação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (BRASIL, 1998b, p. 40-41).

Uma das opções a ser adotada pelo professor é o projeto educativo em uma perspectiva interdisciplinar, abrangendo as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, revelando aos alunos que não existem limites entre as disciplinas, mas que uma desdobra-se na outra, complementando-a. Segundo Câmara (1999, p. 15):

[...] a interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer.

Essa ideia permite pensar que a interdisciplinaridade é uma atividade de restauração do princípio de singularidade do conhecimento humano, o qual, com a evolução científica, foi se dividindo e especificando de tal maneira que os componentes parecem não estar mais conectados ao todo. Assim, os docentes têm um papel essencial em desatar essa tradição alienante e ascender essa contradição existente entre a realidade e o saber.

Santos (2015) discorre sobre interdisciplinaridade e metodologias ativas. Consoante o autor, o princípio didático básico das metodologias ativas, a busca de solução para um problema, demanda trabalho cooperativo entre conteúdos de várias áreas do conhecimento, portanto uma abordagem interdisciplinar. Ao privilegiar a interdisciplinaridade, essas metodologias combatem uma formação reducionista e baseada na fragmentação do conhecimento.

Acredita-se que projetos que trabalhem, por exemplo, com os gêneros textuais ou discursivos e a publicação de textos em meios digitais, favorecendo a aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade, são propostas eficazes para a construção do sujeito crítico, além da maior possibilidade de envolvimento e participação de alunos e, por consequência, um provável aumento no índice de alunos leitores, falantes e escritores proficientes.

Assim, são fundamentais práticas de educação humanista que enfatizem as relações interpessoais e o crescimento que desta resulta, além de que elas promovem o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, dos seus processos e a organização pessoal da realidade na capacidade de o sujeito atuar como uma pessoa integrada.

Promoção de propostas pedagógicas humanistas

Freire (2003) enfatiza pontos primordiais do humanismo quando se refere a uma proposta de práticas necessárias à educação que desenvolva a autonomia do educando e sua insubmissão. Segundo esse autor e educador, aspectos da educação humanista deveriam ser utilizados pelos professores em busca de um processo de ensino para a liberdade, em prol da libertação e superação das estruturas impostas e conhecimentos preestabelecidos.

Segundo Mizukami (1986), o professor em si não transmite conteúdo, mas dá assistência, sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das pró-

prias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza por meio da interação com o meio. Conforme a autora, o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Na perspectiva de educação humanista, oportuniza-se o desenvolvimento da valorização do aluno enquanto ser humano e núcleo do processo de aprendizagem ao promover debates, produções e publicações de textos nos ambientes digitais, uma vez que essas criações serão lidas e comentadas nas mídias (fóruns, chats, links, messenger, comentários etc.) pelos colegas de classe e/ou pelo professor, além de serem devolvidas ao autor para que sejam realizadas reescrituras das produções, com o intuito de aproximá-las o mais possível dos “modelos” que circulam socialmente.

A culminância de propostas dessa configuração é a circulação das produções do gênero discursivo, momento em que o aluno percebe a funcionalidade da língua em situação real de uso e como ele pode ser o autor e peça fundamental em um processo de elaboração e criação.

Reitera-se que projetos arrojados de protagonismo estudantil com propostas textuais desse tipo, em todas as disciplinas, serão sempre bem diversificados de acordo com os gêneros e as temáticas estudadas, assim como a análise desses textos também será realizada de formas variadas: pelo professor, pelos colegas, entre pares, em grupos cooperativos e com critérios sempre estabelecidos e pontuais.

Em consonância com o último documento da Congregação para a Educação Católica (2017), faz-se necessária a humanização da educação, concebendo a pessoa como centro do processo educativo, a partir da cultura do diálogo e da construção da civilização do amor, em uma sociedade dinâmica, alegre, interdependente, diante de projetos comuns, conduzindo indivíduos ao humanismo solidário.

Em tempos em que a sociedade se torna cada vez mais robotizada e o contato interpessoal está perdendo espaço pela interação com máquinas, é imprescindível que a educação não entre nesse processo operacional e deixe de valorizar o racional. Nesse sentido, aspirando a uma educação intensa e receptiva, não se devem acolher exclusões, preconceitos, rejeições e hostilidades. Necessita-se impulsionar a diversidade de talentos, dons, capacidades e ampliar os horizontes da sala de aula a cada esfera da sociedade, na qual a educação pode suscitar interação, reciprocidade, assistência, caridade, harmonia, colaboração e paz.

Considerações finais

Urge mudar a maneira como se organiza o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços no contexto educacional vigente. É importante que cada escola defina um plano estratégico de como conduzirá essas mudanças. A princípio, essas transformações podem acontecer de forma mais pontual, com formações e acompanhamento de professores, gestores e alunos.

Ao enveredar nessa necessária mudança, devem-se buscar agentes e parceiros aliados, preparados e motivados a integrar os processos educativos, presenciais e virtuais. Além disso, é possível aprender com as experiências existentes e compartilhar projetos inovadores, atividades desafiantes, soluções detectadas, ideias e práticas empreendedoras.

É preciso visar sempre à contínua capacitação e formação de coordenadores, professores e alunos para usar metodologias ativas. É fundamental conceber currículos mais flexíveis e alteração na ordem tradicional de aulas (iniciam-se com atividades on-line e, em seguida, propõem-se desafios em sala de aula). Também urge mudanças mais profundas que rompam os modelos estabelecidos.

Em suma, pode-se afirmar que há muitos desafios em prol da aprendizagem significativa. Devem-se encorajar por essas transformações com estudos, análises e experiências, lidando com metodologias ativas, a partir de planejamento criterioso, objetivos bem definidos, detalhamento de atividades viáveis aos objetivos, abertura à interdisciplinaridade e uso de recursos tecnológicos e inovadores, aspectos imprescindíveis para um trabalho de excelência em uma perspectiva de educação humanista.

Enfim, a educação do novo milênio não pode permitir que se privem os direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos de se posicionarem, de lutarem por uma vida mais digna e justa, de serem protagonistas em sua formação. Como afirma Freire (2003), todo ato educativo é um ato político, por isso o educador, consciente de seu papel político-social, precisa permitir, em sua prática, a liberdade intelectual, promover a autonomia e o pluralismo de pensamentos, além de tentar, com sua pedagogia, libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e das falsas consciências, buscando desenvolver as potencialidades humanas de cada um. Isso é humanismo e é disso que a sociedade precisa.

Recebido: 15/09/2017

Revisado pelo autor: 16/10/2017

Aceito para publicação: 25/10/2017

Notas

1 Mestrado em Linguística pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2005). Graduação em Letras pela UFU (2000). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Coimbra/Faculdade Interscolares (2016). Extensão em Novas Tecnologias de Ensino/Aprendizagem Cooperativa. Professora da Escola Salesiana - Instituto Teresa Valsé, Uberlândia/MG. Formadora da rede municipal e da rede salesiana. Elaboradora participante das Diretrizes Pedagógico-Evangélicas da Rede Salesiana Brasil de Escolas. E-mail: tatianeamaciel@gmail.com.br

2 Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), as sequências didáticas são um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Referências

- ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos Tarcisio. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores, 1990.
- ALLAN, Luciana Maria. Educação 3.0: estamos prontos? **Projeto Literacia**, 3 nov. 2014. Disponível em: <<https://projeto-literacia.wordpress.com/2014/11/03/educacao-3-0-estamos-prontos/>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- _____. **Escola.com**. Como novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Eduardo Fernando; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.
- BASTOS, Celso de Cunha. Metodologias Ativas. **Educação e Medicina**, 24 fev. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- BERBEL, Neusi Aparecida Neves. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel, 1999. p. 1-28.
- _____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CEB n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998d.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

CÂMARA, Maria Lucia Botelho. **Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG**: uma experiência em construção. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 1999.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino. **Educação digital**: paradigmas, tecnologias e complexmedia dedicada à gestão do conhecimento. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. A Manufatura Avançada, a formação de engenheiros e a Educação 4.0. **ECO Educacional**, 31 ago. 2017. Disponível em: <<https://ecoeducacional.com.br/blog/2017/08/31/manufatura-avancada-formacao-de-engenheiros-e-educacao-4-0/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. Educação 4.0, macrovisão. **ECO Educacional**, 19 set. 2017. Disponível em: <<https://ecoeducacional.com.br/blog/2017/09/19/principios-e-praticas-de-inovacao-em-gestao-e-docencia/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CYRINO, Eliana; TORALLES-PEREIRA, Maria Lucia Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DOCUMENTO DA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao Humanismo Solidário**. Para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a Populorum progressio. Roma, 16 abr. 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCNEUWLUY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARIN, Eugenio. **L'éducation de l'homme moderne**. Paris: Fayard, 2003.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7., 2005, Leiria, Portugal. **Anais...** Leiria, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8 ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002b.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida (Org.). **Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

ROCHA, Henrique; LEMOS, Washington. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 9., 2014, Resende. **Anais...** Resende: AEDB, 2014.

SANCHO GIL, Juanna María et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Carlos Alberto Moreira dos. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. 11ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

O sentido do conceito humanizador no trabalho de tutores a distância

CREUZA MARTINS FRANÇA¹

ADRIANA MARTINI TAVANO SILVA²

ALESSANDRA DUTRA³

DAVID DA SILVA PEREIRA⁴

JAIR DE OLIVEIRA⁵

Resumo: Este estudo busca apresentar o perfil de dez tutores de uma instituição de ensino superior particular da cidade de Londrina-PR, bem como apresentar as percepções desses tutores sobre sua formação inicial no que se refere ao uso de tecnologias, identificar se esses profissionais sentem-se preparados para mediar a aprendizagem em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), conhecer a percepção desses tutores sobre a ambientação recebida na instituição ao iniciar suas atividades no ensino a distância, verificar as dificuldades encontradas durante a mediação pedagógica, conhecer como os tutores realizam a acolhida do aluno a distância e, por fim, analisar se as ações dos tutores contemplam uma perspectiva de educação humanizada. Tal temática é relevante, uma vez que o papel desempenhado pelo tutor revela-se enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Foram trazidas à tona algumas reflexões a partir do aporte teórico de Belloni (2012), Moran (2015) e Gasparoni (2017). Na abordagem metodológica, optou-se pelas contribuições de Severino (2007). Contou-se ainda com a análise das interpretações dos dados segundo a perspectiva de Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011) e Tenório, Souto e Tenório (2014). Os resultados mostraram que os pesquisados possuem capacidade em direcionar suas práticas por meio de ações de acolhida e incentivo, o que corrobora a percepção dos referenciais sobre a tutoria humanizada.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação a distância. Formação de tutores humanizadores.

The meaning of the humanizing concept in the work of distance tutors

Abstract: This study aims to present the profile of ten tutors of a private higher education institution in the city of Londrina-PR; to present the perceptions of these tutors about their initial training regarding the use of technologies; to identify if these professionals feel prepared to mediate learning in the Virtual Environment of Teaching and Learning; to know the perception of these tutors about the atmosphere received at the institution when starting their activities in distance education; to verify the difficulties of pedagogical mediation; to

check how the tutor performs the student's harvest at a distance; and finally, to analyze if the actions of the tutors contemplate a perspective of humanized education. This theme is relevant, since the role of the tutor is revealed as a facilitator of the teaching-learning process. They were brought to light some thoughts from the theoretical framework of the Schmidt and Marinho (2011), Belloni (2012), Moran (2015) and Gasparoni (2017); as a methodological approach, it was decided by the contributions of Severino (2007); and finally counted on the analysis of interpretations of the data, the light of Schmidt and Marinho perspective (2011), Tenório, Souto and Tenório (2014). The results showed that the respondents have the ability to direct their practices through reception actions and incentives which corroborates the perception of reference on humanized tutoring.

Keywords: Technology. e-learning. Humanization.

El sentido del concepto humanizador en el trabajo de tutores a distancia

Resumen: Este estudio presenta el perfil de diez tutores de una institución de educación superior particular de la ciudad de Londrina-PR, así como las percepciones de los tutores sobre su formación inicial en relación al uso de tecnologías; identifica si estos profesionales se sienten preparados para mediar el aprendizaje en Ambiente Virtual de Educación y Aprendizaje (AVEA); conoce la percepción de los tutores sobre la ambientación recibida en la institución al iniciar sus actividades en educación a distancia; verifica las dificultades encontradas durante la mediación pedagógica; conoce la forma como el tutor realiza la acogida del alumno a distancia; y, finalmente, analiza si las acciones de los tutores contemplan una perspectiva de educación humanizada. Tal temática es importante, ya que el papel desempeñado por el tutor se revela en cuanto facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. Fueron contempladas algunas reflexiones a partir del aporte teórico de Belloni (2012), Moran (2015) y Gasparoni (2017); en el abordaje metodológico, se optó por las contribuciones de Severino (2007); y, por último, se contó con el análisis de las interpretaciones de datos, a la luz de la perspectiva de Rodrigues, Schmidt y Marinho (2011), Tenório, Souto y Tenório (2014). Los resultados mostraron que los investigados tienen capacidades para orientar sus prácticas por medio de acciones de acogida e incentivo, lo que contribuye para la percepción de los referenciales sobre la tutoría humanizada.

Palabras clave: Tecnología. Educación a distancia. Formación de tutores humanizadores.

Introdução

Os trabalhos realizados pelos tutores em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) se constituem por estratégias facilitadoras e mediadoras, de modo que os alunos possam ser orientados a fazer uso das ferramentas disponíveis em um espaço de comunicação dialógica de construção ativa e afetiva (ALMEIDA, 2009; SILVA; FIGUEIREDO, 2012). Se o processo de interação entre tutor e aluno for além do papel das relações estabelecidas nesses espaços educativos, com algum grau de afetividade e de cordialidade, possibilitará uma prática inerente aos princípios humanizadores (TENÓRIO; SOUTO; TENÓRIO, 2014; ALMEIDA, 2009).

O ensino promovido por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que integram os processos de comunicação na educação a distância (EaD) é a experiência concretizada, oportunizada por um mediador – nesse caso, o tutor –, em um processo de articulação entre a subjetividade dos sujeitos com o meio externo, o que contribui para conferir sentido à experiência de articulação com o conhecimento. Portanto, os significados aferidos à aprendizagem não podem ser simplesmente transmitidos, mas devem ser construídos de forma interativa e afetiva (SILVA; FIGUEIREDO, 2012).

Os conhecimentos articulados na EaD se constroem de forma dinâmica e, apesar de terem sido elaborados com base na perspectiva de um professor-autor, a quem deve ser dado o crédito por desenvolver o material didático a ser disponibilizado na Plataforma, ganham diferentes significados a partir do momento em que o professor-tutor consegue veicular a informação à procura de vários sentidos que outras pessoas, de diferentes concepções e lugares, dão ao conhecimento sua própria existência,

Por ter uma função estratégica e articuladora, esse profissional ganha destaque na área de educação. Nesta pesquisa, tratar-se-á especificamente do papel do tutor a distância, o qual atua diretamente com as disciplinas desenvolvidas com a utilização de recursos tecnológicos, previstas nos cursos presenciais. Assim, das suas atribuições, caberá a de recriar espaços de aprendizagem, tornando o conhecimento em vivência significativo. Nesse sentido, os recursos midiáticos que compõem essa construção, ao serem selecionados, deverão atender ao ideal de construção dinâmica do conhecimento complexo e mediação próprios para a educação a distância, favorecendo diferentes formas de circulação e significação do conhecimento, promovendo a comunicação polissêmica e aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 1982) em uma linguagem compatível, como o AVEA.

Especialmente quando se trata das mensagens e dos feedbacks aos alunos, exige-se do tutor maior autonomia, mas não poderão ser vistas como componente meramente formal, e sim representam uma forma complementar de fazer sentido ao material que foi postado na Plataforma. Se os conteúdos apresentados, como qualquer outro tipo de interação prevista (hiperlinks, links e outros objetos de aprendizagem), forem explorados por meio do diálogo, questionamentos e elucidações, o conhecimento se torna uma vivência ativa e participativa (VALENTE, 2014; KENSKI, 2010).

Desse modo, em se tratando de tutoria a distância, suas atribuições adquirem características diferentes das mediações realizadas presencialmente, tanto pela forma quanto pelos estímulos. Assim, as diferentes ferramentas previstas darão subsídios para que esse importante agente possa conduzir seu trabalho de forma interativa e participativa. Entretanto, a escolha dos recursos utilizados exige um olhar diferenciado quanto aos seus distintos usos e possibilidades, por considerar a realidade de cada turma e quais as potencialidades e limitações dos recursos em cada contexto (MORAN, 2015).

Em relação a isso, caberá a esse profissional, além de atuar como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, aprimorar-se a cada dia por meio de cursos de formação continuada, os quais levem a buscar soluções que possam resolver os impasses gerados de ordem didático-pedagógicas, objetivando não só as experiências que os acadêmicos possam construir em sua trajetória formativa, mas elevar ainda mais o nível de interação participativa desses sujeitos.

Portanto, o uso de tecnologias, apropriadas ao contexto educacional e ao público-alvo do curso, deve garantir ao aluno parcela de motivação e subsídios para apropriação dos conhecimentos, originando discussões sobre os principais temas à medida que forem contextualizados, para que esses estudantes construam como transpor as inúmeras complexidades e desafios percebidos na sociedade.

Assim, as ações do tutor ganham destaque, uma vez que é ele o responsável por observar o processo de desenvolvimento dos alunos por intermédio de interações dialógicas e participativas. Um rápido olhar sobre seu papel ajuda a compreender o motivo pelo qual agir com humanização, no contexto do AVEA, passa a ser considerada como atividade relevante. Os alunos que realizam atividades a distância precisam se sentir acolhidos em todo o seu processo de construção ativa e, ainda, sentirem-se desafiados no exercício diário de suas atividades práticas, além de possuírem automotivação para realizar seus estudos, o que pressupõe, até certo ponto, ser possível a partir de uma interação mediada de qualidade, à luz de uma tutoria humanizada.

Sob influência de uma tutoria com base na perspectiva “humanista” (ROGERS, 1997), considera-se que o tutor é o agente responsável pela mobilização do pensamento autônomo, já que, na EaD, a “autoaprendizagem” é um dos critérios imprescindíveis na configuração e estruturação dessa modalidade de ensino (BELLONI, 2012). Esse “caminhar” pode ser o primeiro passo para o entendimento da tutoria humanizada, e um passo maior ainda para o ensino. Como proposta, faz-se necessário sair do papel de agentes passivos para o ato de mediador do conhecimento, o que permite contribuir e enaltecer as conquistas dos alunos. Essa forma de tutoria humanizada motiva os alunos e os incentiva a desenvolver potenciais e a construir conhecimentos.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos: apresentar o perfil de dez tutores de uma instituição de ensino superior particular da cidade de Londrina, no Paraná; apresentar as percepções desses tutores sobre sua formação inicial no que se refere ao uso de tecnologias; identificar se esses profissionais estão preparados para mediar a aprendizagem em AVEA; conhecer a percepção desses tutores sobre a ambientação recebida na instituição ao iniciar suas atividades no ensino a distância; conhecer as dificuldades encontradas durante a mediação pedagógica; verificar como o tutor realiza a acolhida do aluno a distância; e, por fim, analisar se as ações dos tutores contemplam uma perspectiva de educação humanizada.

O estudo está dividido em quatro seções: esta primeira apresenta a introdução; a segunda propõe uma discussão a partir de uma revisão de literatura sobre algumas temáticas associadas ao conceito de ensino a distância e humanização; a terceira apresenta as discussões sobre os resultados; e a última, as considerações finais.

O contexto da EaD e a prática de tutoria humanizada

Autores têm se ocupado em entender o contexto da EaD e as condições que se revelam como essenciais para a construção da identidade profissional do tutor, do exercício que os leva a assumir diversos compromissos, do contato direto com o aluno pela Plataforma (DIAS; SILVA, 2016). Entretanto, sua prática docente ainda se configura dentro de inúmeras complexidades e desafios controversos que se revelam diante de uma falta de parâmetro sobre a ausência de uma compreensão clara sobre sua prática (MAROSTI; SILVA; COSTA, 2015).

O avanço tecnológico e, conseqüentemente, a incorporação de diferentes mídias na educação possibilitaram “contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais” (BELLONI, 2012, p. 5). Contudo, é importante discutir os preceitos da EaD, tendo em vista o compromisso assumido e seu papel social perante a sociedade sobre o processo de formação dos sujeitos. Aliados a tais questões, reforça-se ainda a responsabilidade dessa modalidade quanto à qualidade de oferta dos cursos, uma vez que o acesso à educação não significa, entretanto, o (bom) emprego desta, que deveria ser um direito.

São inúmeros os elementos que interferem na construção de um ensino de qualidade, o qual permite inferir que o ponto de partida poderia priorizar a formação continuada daqueles que estão, direta ou indiretamente, envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e dos quais espera-se que não só sejam habilitados na área de conhecimento em que atuam, mas sejam conhecedores dos saberes ali apresentados, que façam relação entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, que eles próprios os analisem para que possam construir seus próprios pensamentos. Isso significa levar o aluno à construção de um pensamento complexo (MORIN, 2008) que o torne capaz, a partir da compreensão do contexto e dos significados, de construir hipóteses, estabelecer conexões e chegar a resultados.

Todavia, essas necessidades são reforçadas por Freire (2003), que salienta que não há conhecimento válido se não for compartilhado, pois é por meio do diálogo que um conjunto de pessoas legitima uma ideia. Dessa forma, a proposta pedagógica da universidade deverá conceber o ambiente educacional como um espaço aberto à iniciativa, ou seja, o *locus* de interação, mediação e construção de conhecimentos.

Essas dimensões indicam a complexidade que permeia a prática da tutoria, uma vez que os desafios inerentes a ela são imensos, e o mediador nem sempre está preparado para enfrentá-los. Para tanto, nem sempre esse sujeito possui a consciência de que a construção de uma sociedade pode se iniciar por meio das ações que acontecem dentro e fora do contexto educativo, nos conhecimentos que apresentam os alunos e que podem incentivá-los a refletir sobre a importância da formação do cidadão, sobre os saberes necessários para atuarem como professores e sobre como fazem e articulam as estratégias previstas na Plataforma.

Por ter um papel tão relevante, no modelo de tutoria adotado pela instituição de ensino superior, essa função é realizada pelo professor-tutor, o qual atua a distância e cuja função é acompanhar todo o processo de desenvolvimento da disciplina, ajudando na construção do plano de ensino, dos conteúdos e das atividades de avaliação. Esse profissional fará toda a mediação do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo conexões entre os conteúdos e os alunos.

Assim, essas são algumas ações que legitimam a necessidade de o tutor elaborar um planejamento diferenciado, a partir do contexto dos seus alunos e das leituras que estes fazem no contexto da EaD. É necessário compreender que formar não é unicamente prover o indivíduo de uma produção de conhecimentos, mas induzi-lo à capacidade de unir, de compreender os acontecimentos que ocorrem durante as suas práticas, de olhar o outro e a si, de exigir maturidade do aluno sobre sua trajetória formativa e, ao longo desse trajeto, ver-se inserido em um canal de proximidade em meio às condições que se estabelecem entre os envolvidos e, ao conduzi-los nessa direção, assumir as implicações inerentes à sua posição na iminência de uma ação educativa.

São desafios feitos que exigem de seus profissionais preparação necessária para que possam construir/reconstruir suas ideias a partir do trabalho que desenvolvem como mediadores e encarar os duros choques que o contexto da EaD os impõe, os quais possam ser superados à medida que vivenciam experiências articuladas com a prática. Colocando em prática os saberes que trazem consigo, reconstruem novos conhecimentos ao adquirirem outros saberes ao longo de sua vivência docente, conforme apontado por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006) em suas pesquisas.

Para Gauthier *et al.* (2006), cada um desses saberes é interpretado e traduzido na ação pelo docente, sendo este dotado de características comportamentais e ideológicas, além da história de vida profissional, concepções acerca do ofício em sala de aula, entre outros aspectos.

Conforme Tardif (2002, p. 230), os professores são considerados “práticos refletidos ou reflexivos” por construírem saberes específicos em relação ao trabalho que desenvolve e por reorganizá-los, aperfeiçoá-los e introduzi-los em sua prática docente. O professor, portanto, não é visto como transmissor de conhecimentos já produzidos, mas como um agente autônomo, que produz saberes e práticas inovadoras, favorecendo a autonomia da aprendizagem e a formação de futuros práticos.

À luz dessas concepções, articulam-se estratégias sobre a necessidade de desenvolver processos formativos docentes que permitam articular diferentes dimensões, assim como utilizar estratégias pedagógicas participativas e de construção coletiva que favoreçam educar para a humanização.

A esse respeito, Gasparoni (2017), diante da perspectiva humanizadora, afirma que a educação é um ato exercido pelo sujeito, uma habilidade desenvolvida por ele que abarca não só conhecimentos técnicos, mas também comportamentos subjetivos e psicológicos que o levam a refletir sobre sua existência de forma mais profunda, porém mais prática, possibilitando-lhe distinguir, com mais clareza, as causas e seus efeitos e a essência daquilo que se propõe a conhecer.

A concepção humanizadora da educação tem estreitas relações com uma educação popular, a qual desenvolve nos sujeitos condições para a mudança, realizada a partir deles. Tudo isso só pode ocorrer se houver a abertura para um campo de possibilidades propiciadas pelas instituições sociais que possuem como tarefa principal a educação. Nos espaços educativos, iniciativas que fomentem a reflexão, a ação autônoma e criativa, o planejamento e as estratégias mentais estarão no caminho para a concretização de uma educação popular e humanizadora.

Instigar os estudantes a elaborar pesquisas com a finalidade de pensar soluções para problemas é incentivar, sobretudo, a capacidade humana de coexistir na intersubjetividade, em meio às diferenças entre as pessoas e a complexidade de compreender uns aos outros e aprender a viver em harmonia pelo bem de todos (GASPARONI, 2017).

Em consonância com essa posição, tendo em vista a necessidade de resgatar o sentido da humanização na EaD, devem-se estimular propostas com base no uso pleno de direito, conferido a todos os cidadãos. Em outras palavras, no conjunto dos direitos considerados como fundamentais, como o próprio direito à educação, o ensino a distância precisa promover ações que corroboram diferentes formas de circulação e significação do conhecimento ao assumir sua dimensão formativa tão importante na solidificação dos valores que, de maneira histórica, os homens socialmente reproduzem. A educação pode se dar, por exemplo, pela vivência cotidiana, ou ainda:

[...] na medida em que consegue, de fato, efetivar a cidadania plena, desenvolvendo valores, comportamentos, atitudes, construindo conhecimentos que subsidiam a prática da justiça e o comprometimento socioambiental, garantindo, assim, a dignidade humana a todas as pessoas (DIAS; PORTO *apud* POZZER, 2012, p. 7).

Em suma, a educação varia de acordo com o tipo de sociedade e suas concepções sobre o papel do homem na vida social, ou seja, as propostas pedagógicas devem, acima de tudo, garantir a formação cidadã, com vistas ao alcance de sua legitimidade.

Com base na perspectiva interdisciplinar, acredita-se em uma proposta metodológica que esteja pautada na integração dos conhecimentos, que se articule e estabeleça conexões, visando atingir níveis cada vez mais avançados sobre os processos de construção desses saberes.

Tal concepção é amplamente fortalecida pela denominação encontrada em Nicolescu (1999), o qual diz que interdisciplinaridade se refere ao que vai além do campo disciplinar, que atravessa as diferentes linguagens e proposições curriculares. Desse modo, a EaD possibilitará, por meio do modo pelo qual organiza os conhecimentos e a partir dos pontos fundamentais que se encontram em cada área do saber prevista em cada disciplina, identificar em que momento se alinham ou se complementam. Isso significa o que Morin (2008) chama de um “pensamento organizador”, o qual atravessa as disciplinas, dando uma espécie de unidade e construindo uma noção de totalidade.

Afora esse quadro das possibilidades do uso das TDIC na educação, pretende-se, a partir dessas considerações, o implemento de uma proposta pedagógica que promova interações mais humanizadas. Logo, a interação entre os indivíduos com o mundo circundante se dá de maneira peculiar, segundo a ação que exercem para transformar, criando e recriando um mundo humano.

Perspectiva humanista na EaD à luz da teoria significativa

A construção do conhecimento, por meio da interação entre os pares, é requisito básico de uma proposta pedagógica a qual considera um aluno como o centro do processo. Rogers (1997), ao propor a autonomia do aluno, considera o homem como um ser dotado de racionalidade; portanto, livre e com capacidade de trilhar seu próprio caminho.

Nesse sentido, Rogers (1997), importante psicólogo norte-americano, preconizou um modelo de ensino centrado no estudante. Para tanto, mostra-se necessário dizer que não seria possível ensinar diretamente outra pessoa, mas apenas criar condições para que ela se aproprie do conhecimento. Em outras palavras, aprender por si mesmo em uma perspectiva humanista, por analogia, permite considerar que o tutor a distância possa atuar como agente facilitador da aprendizagem, de modo a permitir que o aluno estabeleça relações significativas com o objeto do conhecimento, possíveis por um “relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 138).

Aponta-se, desse modo, que os conhecimentos ensinados devem relacionar-se com a vida do indivíduo. Nessa perspectiva, considera-se que o ensino possa se efetivar com o apoio das ferramentas tecnológicas, desde que aliada à comunicação afetiva para “aprender a partir das histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos” (MORAN, 2015, p. 33).

O texto de Moran (2015) traz importantes apontamentos sobre como o ensino deve se efetivar em uma proposta pedagógica, na qual seja possível discutir os interesses aliados às necessidades dos alunos a partir de recursos midiáticos que veiculem diferentes formas de circulação e significação do conhecimento, ao promover a comunicação dialógica e a aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 1982).

Nesse debate, considera-se que a própria pessoa possa atribuir significado ao conhecimento. Em uma visão dialógica, isso permite diminuir a distância entre aquilo que se sabe e aquilo que se compreende, integrando conhecimento e atitudes do dia a dia.

Assim, os conhecimentos científicos, resultados dos saberes acumulados pelas gerações, possíveis pelo uso das TDIC, sobretudo associadas ao uso da internet, propiciam diferentes respostas e novas possibilidades de adequações didáticas em meio à facilidade de oferecer novas oportunidades para o aprendizado. Contudo, conforme nos aponta Valente (2014, p. 142), é possível perceber nitidamente que o uso dessas tecnologias se efetiva mais facilmente na área comunicacional do que na educação, pois “esta ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDICs”.

Para tanto, entender as relações que se configuram nos espaços interativos da aprendizagem digital implicaria, de certo modo, analisar o contexto dessas novas configurações, por meio de um novo patamar:

A ação educacional consiste justamente em auxiliar o aprendiz, de modo que a construção de conhecimento possa acontecer. Isso implica criar ambientes de aprendizagem onde haja tantos aspectos da transmissão da informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação da informação (VALENTE, 2014, p. 144).

Nessa concepção, sugere-se que tanto tutores quanto os alunos, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, utilizarão do conhecimento científico ao aplicá-lo por meio do trabalho em equipe, pesquisas, estudos de caso, resolução de problemas relativamente complexos, e, assim, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que os cerca.

De modo geral, a função de tutoria merece destaque, sobretudo com relação à proximidade que estabelece com os alunos, pois, ao assumir a função de mediador do conhecimento, o tutor os conduz à prática da vida social, o que vai muito além do seu papel social institucional de prepará-los para o mundo do trabalho.

A educação na atualidade, portanto, apresenta-se como um ambiente propício ao se revelar potencialmente articuladora de combate à própria estrutura social contemporânea, marcada pela impessoalidade e superficialidade. Nesses ambientes, os tutores poderão ser instrumentalizados por intermédio dos estu-

dos sobre os direitos humanos, os quais poderão lhes fornecer, enquanto subsídios, princípios norteadores que regem os conceitos de cidadania e humanização do ensino. Por conseguinte, poderão articular estratégias de aprendizagem que possibilitem refletir de maneira plena o papel dos cidadãos e suas relações políticas, culturais e econômicas, uma vez que os conceitos de Educação em Direitos Humanos (EDH) sobre o uso de direitos sociais não ocorrem de forma espontânea, mas efetivam-se por meio de proposta pedagógica articulada com uma concepção humanista, a partir da assertiva presente no caput do art. 5º, da Resolução nº 1 (BRASIL, 2012):

A Educação em Direitos Humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, capacitação e de difusão de informação, orientada para a criação de uma cultura universal de direitos humanos.

Nessa perspectiva, corroboram-se princípios teórico-metodológicos que compreendem o modo de conduzir o uso das tecnologias. Para Freire (2003), entender o processo é de suma importância, visto que conduz os homens à “humanização”. Freire (2003) busca compreender não só a realidade como também se dedica a certa proposição reconstrutiva da realidade, por meio de uma argumentação crítica “quando se diz ao educador como fazer tecnicamente uma mesa e não se discute as dimensões estéticas de como fazê-la, castra-se a capacidade de ele conhecer a curiosidade epistemológica” (FREIRE; PASSETTI, 1994-1995, p. 87).

Consequentemente, apresenta-se a necessidade de que o tutor possa revisitar o seu papel continuamente, pois, além de apropriar-se do modelo educacional, da proposta pedagógica da instituição, deverá, portanto, dominar com êxito o uso das ferramentas disponíveis na plataforma, assim como apresentar um perfil que permita estabelecer relações de empatia com o aluno (TENÓRIO; SOUTO; TENÓRIO, 2014) e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento de ações sob o enfoque da tutoria humanizada e humanizadora, com vistas ao alcance de uma visão global da educação enquanto prática humana transformadora.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se, basicamente, como bibliográfica, de campo e analítica. Ela é de campo porque se desenvolveu o estudo com dez tutores de cursos a distância de uma instituição particular localizada ao norte do Paraná (GONSALVES, 2001). A modalidade bibliográfica efetivou-se pelas consultas a publicações impressas e eletrônicas referentes, sobretudo, ao tema EaD e tutoria humanizada, foco da pesquisa empreendida (MARCONI; LAKATOS, 1992). A interpretação dos resultados evidenciou a natureza analítica do estudo (SEVERINO, 2007).

O instrumento de coleta de dados a ser aplicado aos participantes da investigação foi elaborado por meio da ferramenta Google Docs. Ele é composto por sete questões: de 1 a 4, objetivas, e de 5 a 7, subjetivas. As questões buscavam identificar o perfil dos tutores, suas percepções sobre a própria formação e prática, sobre a ambientação que eles receberam ao iniciar as atividades na instituição na qual atuam, sobre as dificuldades enfrentadas na mediação pedagógica e sobre os desafios presentes na EaD.

O questionário foi encaminhado a 16 tutores, os quais possuem formações de acordo com o curso que atendem; no entanto, trata-se apenas de disciplinas ofertadas a distância, previstas nos cursos de graduação presencial, por meio de recursos tecnológicos. Suas formações correspondem às seguintes áreas: Enfermagem (dois), Pedagogia (dois), Direito (dois), Administração (dois), Fisioterapia, Medicina Veterinária, Arquitetura, Ciências da Informação, Engenharia, Ciências Contábeis, Teologia e Agronomia. Os pesquisados foram escolhidos de forma aleatória, mas exercem com maestria atividades de planejamento com a equipe pedagógica.

Dos 16 questionários enviados, apenas sete foram respondidos no prazo estabelecido (após o recebimento, tiveram o prazo de uma semana para respondê-lo); entretanto, após nova tentativa, com prazo de mais cinco dias, três novos questionários retornaram. Assim, a coleta de dados contou com um prazo de duas semanas para ser concluída e com a participação de dez participantes, os quais serão representados pelas identificações: (T1), (T2), (T3), (T4), (T5), (T6), (T7), (T8), (T9) e (T10).

Resultados e discussão

Dos tutores pesquisados, apenas um (10% dos pesquisados) tinha concluído recentemente a graduação e cursava especialização na área de educação, sete (70%) eram especialistas e dois (20%) eram mestres e cursavam o programa de doutoramento. Tal constatação indica que esses profissionais estão em busca de capacitação e recorrem, geralmente, à formação continuada por meio de seus ingressos em programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Os resultados mostraram que, com exceção de um dos participantes, os demais (90%) graduaram-se há, aproximadamente, 15 anos, no entanto, em consulta aos seus históricos acadêmicos, apenas na licenciatura em Pedagogia identificou-se disciplina relacionada ao uso de tecnologias. Os demais informantes tiveram contato com o uso das tecnologias em cursos de especialização.

Logo no primeiro questionamento, “Você se considera preparado (a) para realizar o trabalho de mediação e acompanhamento da aprendizagem, por meio do AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem)?”, os dez participantes responderam que “sim”. Esse fato representa que a formação continuada dos

tutores deu a eles confiança para o uso das TDICs no que se refere ao trabalho desenvolvido na tutoria. Seja a formação inicial, seja a continuada, a competência e confiança são fundamentais para o trabalho de mediação com o uso dos recursos midiáticos.

Todavia, essas referências não são atribuídas à formação que recebem ao iniciarem suas atividades na EaD, evidentes a partir do segundo questionamento, “Ao realizar suas atividades em tutoria, participou de algum tipo de formação?”, questão à qual todos (100%) responderam “não participei”. Essas respostas evidenciaram a percepção que os tutores apresentam sobre a “ambientação” como proposta de formação continuada prevista no programa de formação docente da instituição, a qual propõe, no cerne de sua constituição, ao menos no plano teórico, um delineamento sobre a atuação do tutor, realizada de forma presencial, em que se apresentam discussões sobre as principais teorias que abordam os processos teóricos e metodológicos na EaD.

No entanto, tal formação recebida, acrescida dos desafios que se colocam quanto ao exercício de suas funções em tutoria, na opinião dos participantes não se efetivava enquanto recurso facilitador sob o ponto de vista pedagógico, uma vez que não a relacionavam com “formação”.

A partir das respostas, e tendo em vista o enfoque institucional de que a formação continuada seja constituída como ação docente instrumentalizada pela reflexão, investigação e construção de novos saberes, que (re)orientam o trabalho docente, é imprescindível que a instituição na qual atuam os tutores reelabore nova proposta de criação de um curso de formação que possa fornecer e viabilizar ferramentas necessárias para instrumentalizar os tutores no uso de suas atividades diárias em AVEA.

A terceira pergunta foi: “Quais estratégias são utilizadas para acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos no AVEA?”. Assim, procurou-se compreender como eram realizados os acompanhamentos com efeito de validação sobre os processos construídos a partir das evidências sobre o nível de aproveitamento dos alunos nas atividades. A pesquisa revelou que o monitoramento sobre as participações nas atividades acontecia por meio de recursos que mensuravam, por meio de gráficos e tabelas, os resultados obtidos.

Apesar de os dados demonstrarem que 100% dos tutores utilizavam esses instrumentos, ficando evidente seus benefícios, preocupava-os, contudo, a sensação de falta de entendimento pleno sobre o que necessitava ser melhorado, uma vez que tais recursos não conseguiam avaliar em “profundidade” todos os aspectos observáveis, com vistas ao atendimento da aprendizagem significativa.

Desse modo, identificar possíveis “falhas” no processo de construção da aprendizagem passa ser tarefa primordial. Além das respostas constituírem-se em exemplos – tais como “disparos eletrônicos, com pessoalidade”, “feedbacks individuais, seguidos de elogios e incentivos”, e até “contato via telefone” –, sua

ação é meramente técnica sob o ponto de vista operacional, por não lhes assegurar o nível de entendimento necessário exigido na elaboração e reconstrução do conhecimento por parte dos acadêmicos.

Diante da necessidade de criar condição de aproximação e melhorias sobre os resultados do processo de ensino aprendizagem, as universidades, segundo Belloni (2012), sobretudo no início, davam ênfase a esse tipo de recurso por se constituir como “meios técnicos para aumentar a eficácia do sistema”. Entretanto, esses mecanismos aportam a um modelo de educação centrado no ensino, e não no aprendente, conforme nos aponta a autora:

[...] nota-se uma ênfase excessiva nos *processos de ensino* (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos *processos de aprendizagem* (características ou necessidades dos estudantes, modelos e condições dos estudos, níveis de motivação etc.) (BELLONI, 2012, p. 30, grifos do autor).

Não obstante, esses recursos por si só não conseguem mensurar o nível de proficiência necessária a ser atingido pelo estudante, o que pressupõe que eles precisam ser validados com as demais avaliações previstas, de modo a coletar evidências significativas e a fornecer aos alunos e educadores elementos necessários para a tomada de decisão quanto à melhoria do processo ensino e aprendizagem.

A quarta questão tratou das dificuldades que os tutores enfrentavam em seu dia a dia; os resultados mostraram que, apesar de os alunos viverem no espantoso avanço das TDICs, na percepção de três tutores (30% das respostas), os alunos não se sentiam seguros quanto ao uso dessa ferramenta para fins educativos, o que permite desmistificar como esses tutores veem o uso de tecnologias para mediação do conhecimento, uma vez que, ao serem questionados “Qual é a maior dificuldade que enfrenta no dia a dia com relação às atividades que exerce em tutoria?”, relativa às atividades que exercem em tutoria, relataram:

(T1) Um pouco de preconceito dos alunos em relação à modalidade de ensino a distância.

(T3) Dificuldade de proporcionar uma interação entre os próprios alunos.

(T10) As dificuldades são muitas, desde a falta de interesse até o acompanhamento da aprendizagem.

A esse respeito, Valente (2014, p. 144) alerta que:

[...] a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para

que a informação seja convertida em conhecimento [...]. Porém, se tais tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será, simplesmente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento.

Apesar de os demais entrevistados relatarem não encontrar dificuldades relacionadas ao uso da ferramenta, o que pressupõe lidarem de forma segura com a possibilidade de mediação por meio de uma ferramenta tecnológica, ressalta-se, novamente, a importância em se promoverem ações, nos programas de capacitação, destinadas tanto ao corpo docente quanto à equipe técnica, para que possam auxiliar e dar suporte aos alunos na utilização das mais diversas tecnologias e ferramentas, bem como oferecer cursos de ambientação para que o aluno conheça e interaja com os recursos disponibilizados.

A quinta questão foi: “Quando o aluno apresenta dúvidas, como você procura resolvê-las?”. Aponta-se, desse modo, sobre o modo de lidar com as dificuldades, o que demonstra preocupação com os estudantes. Além de acompanhar as atividades curriculares, eles tentam motivá-los a aprender, orientam e proporcionam aos alunos condições de uma aprendizagem autônoma, atendendo ao que apregoa a tutoria humanizada:

(T1) Primeiramente buscamos individualizar quem é o aluno, pois cada um deles possui suas particularidades, e sempre tentamos trabalhar com uma linguagem que esteja mais próxima dos nossos alunos. Após superada essa primeira etapa, busca-se através da Plataforma orientar o aluno na concepção da atividade. Caso seja constatado que o aluno ainda encontra dificuldades, buscamos um encontro presencial com o próprio aluno e na impossibilidade fazemos um contato telefônico.

(T7) [...] estou enviando alguns materiais de apoio e um tutorial com exemplos a respeito de suas dificuldades e apontamentos para que você possa esclarecer e compreender melhor esse assunto ou disciplinas [...].

Rodrigues, Schimidt e Marinho (2011) afirmam que o tutor é uma figura estratégica nos cursos a distância – é o agente responsável por orientar, guiar, provocar, instigar o aluno, despertando-lhe o interesse pelo curso, o desejo de aprender e de buscar novos horizontes. Ele participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem e contribui para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

A sexta questão foi: “Ao perceber que o seu aluno está ausente e essa condição pode refletir em seu desempenho, o que você faz?”. Tendo como princípio da EaD a mediação pelo uso de tecnologias, a ausência do aluno, sob o ponto de vista pedagógico, pode evidenciar desde desmotivação e falta de interesse até dificuldade para lidar com a situação de aprendizagem.

Assim, 70% das respostas dos entrevistados revelaram-se efetivamente baseadas em uma perspectiva humanizada, na qual se pressupõem relações de acolhida e de acompanhamento individualizado:

(T1) Primeiramente envio uma mensagem de incentivo via (mensagens do curso). Caso não surtir um efeito, envio uma mensagem de incentivo e perguntando o porquê de sua ausência e dificuldade (para seu e-mail particular).

(T2) Estou entrando em contato para lembrá-lo sobre o exercício liberado nessa semana. Não deixe de fazê-lo, pois sua participação é muito importante, além de você poder avaliar os seus conhecimentos, ela poderá auxiliá-lo a esclarecer outros conceitos ou ainda utilizar desses conhecimentos no futuro. Qualquer dificuldade, não hesite, estou sempre à disposição.

(T7) Os alunos se mostram ausentes, no meu ponto de vista, quando respondem sem critérios, ou seja, às vezes participam para “cumprir tabela”. Essa ausência é relativa, pois, às vezes, o simples acesso não significa que está participando de fato.

(T10) Analiso as respostas para saber se houve algum tipo de construção, no entanto a ausência naquela resposta não diz respeito ao processo como um todo. Precisamos acompanhá-lo e conhecê-los e a ausência pode ser sinônimo de dificuldade.

Apesar do acesso demonstrado por meio dos diferentes canais de comunicação disponíveis no AVEA (mensagens, notificações, e-mails etc.), demonstrados na fala de (T1), os tutores, quando muito, procuram esses respaldos de aporte técnico-prático fundamentados na utilização dessas ferramentas para tentar amenizar a situação – nesse caso, a ausência do aluno. Contudo, dado o fato de que alguns alunos ainda mantêm um comportamento ausente, considera-se que eles possam repensar suas práticas para transformação dessa realidade, o que foi possível de identificar nas falas dos tutores (T7 e T10).

Logo, Tenório, Souto e Tenório (2014) afirmam que, para os profissionais exercerem suas funções na EaD, não basta empregar métodos modernos e tecnologias avançadas. A concretização do processo de ensino e aprendizagem a distância necessita de outras habilidades, como as competências socioafetivas. O tutor a distância, educador com atuação muito próxima ao aluno, deve ser capaz de estimular os alunos de um curso de EaD por uma comunicação cordial, prazerosa e instigante, deixando-os mais confortáveis e seguros para a interação com todo o grupo. Nesse contexto, a competência socioafetiva é a cordialidade, atribuída à fala na resposta (T2), o que demonstra a habilidade de estabelecer relações de empatia com o aluno.

Na sétima e última questão, a pesquisa demonstrou a importância de se trabalhar a construção/reconstrução das ideias dos tutores sobre seu trabalho enquanto profissionais, com base em uma perspectiva humanizada. Assim, por

meio das respostas, buscou-se analisar algumas implicações relacionadas às próprias limitações e ao papel do mediador a partir da perspectiva da humanização, uma vez que ele se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Isso posto, por meio de suas ações, é possível organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado, de acordo com as necessidades do sujeito mediado. A pergunta proposta foi: “Como realiza a acolhida aos alunos, utilizando-se, nesse caso, das ferramentas disponíveis? Relate aqui sua experiência sobre o assunto”. Serão apresentados excertos de fala de alguns dos participantes da pesquisa:

(T1) Sempre iniciamos com uma mensagem pessoal, pois acreditamos que o aluno se sinta acolhido e especial, pois sempre que enviamos mensagens para todos se torna uma comunicação muito distante.

(T4) Dou as boas-vindas, falo quem sou, que estou à disposição para auxiliar nas dúvidas. Informo meu dia de permanência na instituição e telefone.

(T8) Procuo me apresentar, dizer quem sou, minha experiência na área. Após, peço que ele se apresente também e nessa apresentação, dou um feedback positivo, do tipo, “que bom estarmos juntos, tenho certeza que nossos estudos serão muito produtivos”.

(T10) Seja bem-vindo ao curso... nele você vai encontrar muita interatividade. Nosso contato será pela Plataforma de estudos, porém fique à vontade para entrar em contato no meu dia de permanência na instituição.

Em tais excertos, fica evidente a preocupação por parte dos pesquisados em criar um clima favorável para a aprendizagem, por meio de incentivos, com vistas a ajudar o aluno a buscar diferentes formas para que se concretize o aprendizado. A abertura para o contato “telefônico”, identificada nas respostas (T4 e T10), revela-se uma possibilidade a mais em colocar-se à disposição e ajudá-los a enfrentar as dificuldades vivenciadas em seu dia a dia.

Observa-se que, com base na proposta metodológica adotada pela instituição em estudo, via de regra, a relação estabelecida entre tutor e aluno deveria ser estabelecida por meio das ferramentas disponíveis alocadas na Plataforma. Entretanto, caberá ao tutor a distância identificar até que ponto somente o contato a distância é passível de esclarecer e sanar todas as dúvidas dos alunos.

Assim, nem sempre é possível conferir resultados positivos diante desses aspectos. Confirmando Tardif (2002), a prática docente não se restringe a um espaço de entrega dos saberes – nesse sentido, dos conteúdos –, mas compreender que essa prática é também o local do seu fazer pedagógico, que vai além de “transmitir” conhecimentos, é conhecer seus alunos e seu ritmos, é saber avaliar cada um com suas limitações; portanto, é interagir de forma abrangente e transpor os desafios intrínsecos específicos do contexto da EaD.

Considerações finais

Este estudo buscou refletir sobre o trabalho realizado por tutores em EaD a partir do enfoque da educação humanizada. Entende-se que a promoção de uma tutoria humanizada parte, necessariamente, de programas de formação continuada, mas ligada diretamente às características de personalidade dos seus agentes. Entre os esforços evidenciados que nortearam os resultados positivos, a partir da análise das respostas dos tutores, identificaram-se: a busca desses profissionais por formação continuada, *lato e stricto sensu* (apenas um dos tutores teve em sua formação inicial contato com o uso de tecnologias); a ambientação recebida na instituição se concretiza por meio de discussões sobre as principais teorias que abordam os processos teóricos e metodológicos na EaD. No entanto, os participantes não consideram esses encontros como momentos de formação.

Além disso, os tutores avaliam os resultados obtidos pelos alunos por meio de gráficos e tabelas, contudo entendem que tais recursos não conseguem avaliar com “profundidade” todos os aspectos observáveis. Sobre as dificuldades enfrentadas com os alunos que realizam disciplinas a distância, os participantes destacaram que estes não se sentem seguros quanto ao uso dessa ferramenta para fins educativos. Esse tipo de afirmação denota, para Souza (2006 *apud* MELO; FIGUEIREDO, 2012, p. 7), que tal situação “reside no receio de que a falta de interação entre os indivíduos dificulte a formação das competências necessárias”. Para tanto, reforça a necessidade de criar condições para que os envolvidos possam estabelecer relações de confiança, possíveis por meio de mecanismos como “tutoriais” que facilitem a navegabilidade da Plataforma, além de fornecerem instrumentos para que os alunos possam compreender seu papel, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos previstos nas disciplinas, a partir das responsabilidades assumidas diante próprio aprendizado, o que ajuda a reduzir o estresse e a ansiedade dos discentes.

No que se refere à mediação sob uma perspectiva humanizada, os excertos de fala mostram preocupação dos tutores em proporcionar um clima favorável para a aprendizagem, por meio de incentivos, com vistas a ajudar o aluno a buscar diferentes formas para que se concretize o aprendizado.

Assim, verificou-se que os papéis desempenhados por esses tutores são de fato concretizados em ambientes de acolhida e respeito às individualidades de cada sujeito, inseridos dentro de um contexto de diversidade cultural, o que pode ser tomado como um importante passo para além de um discurso vazio, portanto consolidado sob a narrativa comum, de direitos consolidados.

Por meio desse aporte prático, ficou evidente na pesquisa realizada com dez tutores que, na elaboração de suas atividades diárias, os tutores se deparam com diversos desafios e problemas inerentes à sua rotina. Todavia, tais situações,

pertinentes a qualquer profissão, não podem se revelar como inviabilizadoras, pois poderão ser superadas por meio de programas de formação continuada, com propostas de formação cidadã, com vistas ao alcance de sua legitimidade, sem, contudo, restringi-las somente ao plano filosófico.

Portanto, entende-se ser possível, na modalidade EaD, a promoção de espaços para aprendizagem entre alunos e tutores, de modo a fortalecer os diálogos sobre a prática pedagógica desses profissionais, contribuindo com o seu aprimoramento constante. Para isso, as atividades deverão ser elaboradas e acompanhadas por uma educação humanizadora, o que ocorrerá, até certo ponto, com uma tutoria humanizada.

Recebido: 10/09/2017

Revisado pelo autor: 16/10/2017

Aceito para publicação: 25/10/2017

Notas

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Londrina, (2016). Especialização em Docência para a Educação Profissional (2011/2012). Especialização em Metodologia da Ação Docente (2009/2010). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2004/2005). Graduação em Pedagogia (2004). Supervisora acadêmica em Centro Universitário Filadélfia (UniFil). E-mail: cleo_martinsfranca@hotmail.com.

2 Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Londrina. Especialização em Educação a Distância e graduação em Zootecnia pelas Faculdades Gammon (1996), com Habilitação em Química pela Resolução CNE 02/97. Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) (2015). Tutora presencial dos cursos de Pedagogia e Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E-mail: quimartini@hotmail.com.

3 Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (2008). Mestrado em Estudos da Linguagem (2003) e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Londrina. E-mail: alessandradutra@utfpr.edu.br.

4 Doutorado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2013). Mestrado em Educação pela UNICAMP (2006). Mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) (2002). Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Londrina, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da UTFPR. E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

5 Doutorado em Engenharia pela Universidade de São Paulo (USP) (2010). Mestrado em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2003). Graduação em Administração de empresas na FAFICO, atual Universidade do Norte do Estado do Paraná (UENP) (1992). Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Londrina, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da UTFPR. E-mail: jair@utfpr.edu.br.

Referências

- ALMEIDA, Maria das Graças Marinho de. Educação a distância e formação humana: um encontro possível e desejável. **Debates sobre Educação**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 30 maio de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 31 mai. 2012. Seção 1, p. 48.
- DIAS, Francisca Auderlânia de Oliveira; SILVA, Adriana Maria. O uso das ferramentas na educação a distância e o papel do tutor. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 10, n. 30 (Supl. 3), p. 16-33, jul. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; PASSETTI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1994-1995.
- GASPARONI, Caroline Lisian. Aprendizagem por projetos e iniciação científica a uma educação popular e humanizadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 265-275, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/538/pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MAROSTI, Márcio Ricardo Dias; SILVA, Helen Camila da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. O tutor na EaD brasileira: algumas reflexões. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis-SC: NUTE-UFSC, 2014. p. 1018-1028.
- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 23-45.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez Editora, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinariedade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 1999. Disponível em: <[http:// ruipaz.pro.br/textos_pos/manifesto_transdisciplinariedade.pdf](http://ruipaz.pro.br/textos_pos/manifesto_transdisciplinariedade.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2017.

POZZER, Adecir. A formação de professores em e para direitos humanos: desafios frente à filosofia de Lévinas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS/ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/337/857>>. Acesso em: 17 out. 2017.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

RODRIGUES, Cleide Aparecida; SCHMIDT, Leide; MARINHO, Hermínia. **Tutoria em educação a distância**. Ponta Grossa: UEPG/Nutead, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EaD. **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga-DF, v. 1, out. 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/3254/2229>>. Acesso em: 17 out. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENÓRIO, André; SOUTO, Elizete; TENÓRIO, Thaís. Percepções sobre a competência socioafetiva de cordialidade e a humanização da tutoria a distância. **EAD em Foco**, Revista Científica em Educação a Distância, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 36-47, 2014. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/199/48>>. Acesso em: 17 out. 2017.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação em comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/pluginfile.php/3461/mod_resource/content/1/valente.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Orientação educacional e mediação de conflitos: a busca por uma escola restaurativa¹

MARIA LUIZA DA COSTA ROSA SOUZA²

ANA MARIA RIBAS³

Resumo: Os conflitos perpassam as relações humanas; no espaço escolar, normalmente cabe ao orientador educacional o trato dos conflitos entre estudantes e seus pares, professores, família e escola. Assim, a intenção desta pesquisa é identificar a contribuição do orientador educacional na resolução e mediação, de forma não violenta, dos conflitos escolares de uma escola punitiva para uma escola restaurativa. Para isso, realizou-se revisão bibliográfica com o enfoque no entendimento dos processos de mediação e das práticas restaurativas e sua aplicabilidade pelo orientador educacional na escola. Os resultados indicaram que o orientador educacional está apto a auxiliar a escola na realização da transição dos modelos punitivos, no que se refere à resolução dos conflitos, por meio da mediação e das práticas restaurativas.

Palavras-chave: Orientador educacional. Conflitos escolares. Escola restaurativa.

Educational orientation and conflict mediation: the search for a restorative school

Abstract: Conflicts permeate human relations, and in school, dealing with conflicts between students and their peers, teachers, family and school, usually falls to the educational supervisor. The intention of this research is to identify the contribution of the educational advisor in the non-violent resolution and mediation of school conflicts for the transition from a punitive school to a restorative school. There for, a bibliographic review was conducted with the focus on understanding the processes of mediation and restorative practices and their applicability by the educational supervisor in the school. The results indicated that the educational supervisor is able to help the school to carry out the transition of the punitive models in the resolution of conflicts through mediation and restorative practices.

Keywords: Educational advisor. School conflicts. Restorative school.

Orientación educacional y mediación de conflictos: la búsqueda de una escuela restaurativa

Resumen: Los conflictos atraviesan las relaciones humanas y, en el espacio escolar, la solución de conflictos entre estudiantes y sus colegas, profesores, familia y escuela,

normalmente, es una responsabilidad del orientador educacional. Así, la intención de este estudio es identificar la contribución del orientador educacional en la solución y mediación, de forma no violenta, de los conflictos escolares, pasando de una escuela punitiva para una escuela restaurativa. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica con el enfoque en el entendimiento de los procesos de mediación y de las prácticas restaurativas y su aplicabilidad por parte del orientador educacional en la escuela. Los resultados indicaron que el orientador educacional está preparado para auxiliar la escuela a realizar la transición de los modelos punitivos, en relación a la solución de los conflictos, por medio de la mediación y de las prácticas restaurativas.

Palabras clave: Orientador educacional. Conflictos escolares. Escuela restaurativa.

Introdução

O ambiente escolar acolhe, entre seus muros, uma diversidade de pessoas com aspirações diferentes, contribuindo para que os conflitos surjam, com certa frequência, nas relações entre estudantes e seus pares, professores e alunos, professores e colegas de trabalho ou, ainda, entre escola e família.

É prática que as situações de conflito, especialmente entre os estudantes, sejam encaminhadas ao orientador educacional, o qual é um dos profissionais listados na Lei nº 12.014 de 2009 como:

Profissionais da educação básica escolar os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 2009).

Caso o orientador educacional não elabore um planejamento para resolução de conflitos de forma não violenta e não capacite a comunidade escolar para lidar com eles, a sua prática diária se tornará reativa diante das demandas também diárias que lhes são encaminhadas. Por isso, há de se analisar de que maneira o orientador educacional pode orientar a comunidade escolar no manejo dos conflitos que surgem, adotando uma cultura restaurativa e não punitiva. Todavia, tradicionalmente, há, por parte dos demais educadores, uma cobrança para que o orientador educacional aplique as punições aos estudantes indisciplinados, bem como uma tendência a desvalorizar as práticas restaurativas.

Entende-se por práticas restaurativas ações que consistem em centralizar o foco na pessoa (o estudante, o professor ou os pais). A pessoa e suas expectativas devem estar sempre em vista, buscando a interação entre as partes, o desenvolvimento e o exercício da disciplina como autodomínio a partir de uma visão de que os conflitos são oportunidades de crescimento (CECCON *et al.*, 2009).

É, portanto, diante desse contexto que se propõe realizar esta revisão, tendo como eixo norteador a seguinte problemática: de que forma a práxis do orientador educacional pode contribuir para que conflitos escolares sejam resolvidos de forma não violenta e que se passe de uma escola punitiva para uma escola restaurativa?

Tem-se por objetivo geral identificar a contribuição do orientador educacional na resolução e mediação, de forma não violenta, dos conflitos escolares de uma escola punitiva para uma escola restaurativa. Para alcançar esse objetivo maior, pretende-se descrever os conflitos escolares mais recorrentes, analisar a mediação de conflitos escolares pelo orientador educacional e propor ações para que se passe de uma escola punitiva para uma escola restaurativa.

O princípio da pesquisa fundamenta-se na hipótese de que o orientador educacional detém conhecimento necessário para mediar e resolver conflitos escolares de forma não violenta, pois compreende que os conflitos são inerentes à natureza humana e, portanto, existirão nas relações interpessoais. É importante que se supere a concepção de escola punitiva para uma escola restaurativa.

Aprofundar a temática da mediação de conflitos, estendendo o olhar para as práticas restaurativas, tem sua validade para as ações do orientador educacional, uma vez que os conflitos escolares tendem a exigir desse profissional a capacidade de restaurar o diálogo entre partes instáveis e garantir uma escola segura para que a aprendizagem aconteça e que estudantes, educadores e comunidade sintam-se corresponsáveis pela manutenção do ambiente escolar pacífico e acolhedor.

A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, cujo intuito é responder à problemática por meio de referencial teórico previamente selecionado e já publicado referente ao tema. Estabelecida a situação-problema, buscou-se por publicações de 2006 a 2016, na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), que abordassem a diferença entre conflito e violência, com ênfase em conflitos escolares, o processo de mediação dos conflitos escolares e o papel do orientador, a resolução desses conflitos de forma não violenta e as leis que norteiam o trato dos conflitos no espaço escolar.

Conflito e violência: manifestações do cotidiano na vida humana

Cecília Meirelles (1990), em sua poesia “Ou isto ou aquilo”, retrata uma situação humana em que o ato de escolher determinada ação gera o conflito de decisão: “ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e não guardo o dinheiro”. E conclui: “mas não consegui entender ainda qual é o melhor: se isto ou aquilo”. Parece simples, porém exprime o antagonismo que se pode estabelecer nas relações interpessoais diárias.

Observa-se, cotidianamente, que o conflito surge quando opiniões se divergem, bem como interesses são frustrados diante da intromissão alheia. O

conflito é característico da natureza humana, definido como situações que “pessoas unidas por interdependência buscam satisfazer suas necessidades e interesses de formas diferentes e, por isso, experimentam a interferência um dos outros em seus objetivos” (GARSTONS; WELLMAN, 1999 *apud* CECCON *et al.*, 2009, p. 29). As palavras de Chrispino (2007, p. 15) complementam essa conceituação, quando diz que “[...] conflito é toda opinião divergente ou maneira de ver ou interpretar algum conhecimento”.

O ato conflituoso se manifesta, com frequência, quando recursos naturais, tempo e espaços são utilizados. A princípio, o conflito não é ruim ou bom, mas a resposta dada a ele poderá receber a denotação negativa ou positiva.

Cada pessoa carrega em si um universo de individualidade, de modo que, diante de um conflito, haverá uma diversidade de reações. Nascimento *et al.* (2007) elencam quatro possibilidades de reações por causa de uma situação discordante:

- Competição: haverá um ganhador.
- Colaboração: há a percepção de que não há um ganhador.
- Compromisso: se todos não ganharem, visa a uma troca de favores. Ganha-se algo se der alguma coisa em troca.
- Evitação: pressupõe distanciamento a todo custo do conflito. Pode ser negativa, quando provoca conformidade diante dos problemas, e positiva, quando a pessoa espera o melhor momento para buscar a resolução do conflito.

Um pressuposto para se gerenciar adequadamente um conflito é a existência de diálogo. Diálogo, como afirma Freire (2014, s/p), nada mais é “[...] que uma relação horizontal de A com B”. Em outras palavras, por meio do diálogo, o poder em exercício está equilibrado e nenhuma das partes se submete à outra. É, portanto, a capacidade de dialogar que favorece o equilíbrio entre partes envolvidas em determinada situação, tornando possível a resolução pacífica do conflito.

Apesar da existência de diálogo, a situação conflitante pode se tornar instável, e isso ocorre justamente porque há caos e ordem, forças concomitantes nas relações interpessoais. O perigo se instaura a partir do momento em que “um poder prepondera e rompe o equilíbrio” (CECCON *et al.*, 2009, p. 37), passando-se, assim, à violência.

O termo “violência” traz, em sua origem epistemológica, o sentido de força. No entanto, a força passa a constituir ato violento quando ultrapassa os limites acordados histórica e socialmente. Diferentemente do conflito, violência não é inerente ao ser humano, mas uma construção social. Torna-se imperativa em ambientes nos quais não é mais possível fazer valer o diálogo (CECCON *et al.*, 2009).

Conceitua-se violência como uso da força de forma direta ou indireta, no intuito de prejudicar um indivíduo ou grupo em sua integridade física ou psíquica, seja em suas propriedades, seja em suas participações simbólicas. Caracteriza-se como o mais elevado desrespeito e desconsideração para com outro, implicando não só o uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la (CECCON *et al.*, 2009).

Violência também é uma resposta a um conflito mal manejado, que não foi gerenciado de forma correta em tempo hábil. Nesse aspecto, vale reforçar que a passividade também se configura como uma forma de violência para com o outro, pois, ao fechar voluntariamente os olhos diante de uma situação de violência, o indivíduo ou grupo corrobora a perpetuação das práticas de violência.

Uma forma de se prevenir da violência é dar atenção à resolução dos conflitos, até mesmo aos menores do dia a dia, como a disputa por uma vaga de estacionamento, passando a questões mais sérias, como distribuição mais justa de renda e alimento, água, remédio.

Conflitos escolares

Nos espaços escolares, os conflitos se manifestam quase que cotidianamente, provenientes das situações comuns do próprio ambiente escolar, isto é, a tarefa de ensinar é permeada por tensões entre professores e alunos, famílias e escola, currículo e políticas educacionais (CHRISPINO, 2007).

Sabe-se que a escola está situada em contexto específico e, dessa forma, sofre com a pressão em forma de conflito e violência, gerados externamente aos seus muros e cujas causas podem ser originadas por fatores socioeconômicos, políticos-organizacionais e até culturais. Ceccon *et al.* (2009, p. 55) elencam seis causas de conflito e até violência gerada na própria escola advinda da:

- 1) Dificuldade de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento.
- 2) Desconhecimento por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, dos fatores externos e internos que contribuem para as violências na escola.
- 3) Falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas.
- 4) Desconhecimento de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar de forma transparente.
- 5) Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação.
- 6) Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos.

A palavra “pertencer” pressupõe que haja envolvimento, engajamento, cuidado. Assim deve ser com a escola e com cada colaborador, estudante e família. Todo ator educacional deixa suas marcas na história da escola e carrega um pouco dela consigo. O sentimento de fazer parte contribui para que se cuide das relações que nela se estabelecem por meio da valorização do diálogo e da busca de resolver de forma harmoniosa os conflitos.

Chrispino (2007) coloca como uma das causas de conflitos a pouca competência para estabelecer comunicação efetiva, para usar de assertividade, para dialogar, o que está em consonância com Delors *et al.* (1998), quando salientam que aprender a conviver é desenvolver a habilidade para usar de respeito e de cooperação, construindo bases para uma boa comunicação que levará ao gerenciamento positivo dos conflitos.

Nota-se o quanto administrar os pequenos conflitos é fundamental para se assegurar que estes não terminem em violência, especialmente explorando ao máximo a capacidade da comunidade escolar de dialogar sobre suas expectativas, frustrações, resultados, porque é evidente que o diálogo é a via de esclarecimento dos conflitos e prevenção de violência. Retomando Freire (2014), somente o diálogo comunica, uma vez que se sustenta de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança.

Nesse aspecto, há de se abordar a questão do bullying, dado que essa é uma forma de conflito que cresce assustadoramente nas escolas. Trata-se de uma violência repetida, intencional e que causa grande sofrimento às vítimas, nas formas física, moral ou psicológica, caracterizadas por uma relação desigual de poder entre as partes, em que uma prepondera sobre a outra.

Em reportagem veiculada pelo Jornal Hoje da Rede Globo de Televisão, no dia 26 de agosto de 2016, foi apresentada uma análise dos dados recolhidos e divulgados pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE) sobre a saúde do estudante brasileiro (RAIMUNDI, 2016). O bullying, fundamentado em características da aparência física, é um exemplo de como o fenômeno vem crescendo nas escolas brasileiras.

Ainda sobre o bullying, recorre-se às palavras da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que considera:

[...] intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima (BRASIL, 2015, s/p).

Dentro do quadro caracterizado pela lei citada, as ações de bullying, que também são os conflitos escolares mais recorrentes, são variadas e contemplam insultos, xingamentos, agressões físicas, intimidações, comentários maldosos e de cunho pejorativos, fofocas, difamações, calúnias, depreciação virtual, isolamento social, destruição de bens e tantos outros.

É nesse contexto que figura o profissional da orientação que tem a missão de prevenir, coibir e restaurar o equilíbrio onde há violência e sofrimento causado por ações de bullying, além de desenvolver outras funções, como zelar pela aprendizagem dos estudantes, auxiliar os professores no trabalho com alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem e fazer a ponte entre família e escola.

A indisciplina: outra causa de rompimento do equilíbrio escolar

Aspecto a ser abordado no que tange às práticas da orientação é a ação de ajudar o estudante, ajudar o educador, ajudar a família a compreender o processo educativo e formativo em que se encontra a criança, o adolescente ou o jovem estudante. Todavia, essa relação pode ser comprometida mediante a necessidade de resolver situações de conflitos advindas da conduta indisciplinada dos alunos em sala e nos demais espaços da escola.

Entende-se por indisciplina os comportamentos que não estão em consonância com as regras estabelecidas, como ausentar-se da sala sem a permissão do professor, não trazer o material para a aula, conversar excessivamente e deixar de realizar as atividades propostas, responder em tom desrespeitoso etc.

Vasconcelos (1997) diz que a indisciplina gerada na sala de aula tem sua origem em situações que se estendem para o macrosocial: desvalorização do professor pela sociedade e pelo próprio professor, depreciação da escola, falta de projeto claro em relação à necessidade de estudo, crise da falta de limites. E aponta que o problema da indisciplina é dos educadores, famílias e sociedade, mas nem todos querem assumir o compromisso com a superação.

Ainda fundamentado em Vasconcelos (1997), compreende-se que o professor ou o orientador, sozinhos, não podem mudar o quadro de indisciplina, mas podem mudar o modo como se relacionam com os estudantes, criando um vínculo de pertencimento que previne indisciplinas, posto que atitudes indisciplinadas desgastam as relações entre os sujeitos do processo educativo.

Exemplo disso é quando o professor encaminha ao orientador educacional o aluno que apresenta comportamento indisciplinado. Esse professor, por vezes, não entende quando o orientador trata o aluno com amabilidade, provocando uma reflexão sobre o conflito acontecido em sala em vez de dar uma bronca. Reprimir e punir ainda são as atitudes esperadas pela maior parte dos professores quando dos atos de indisciplina.

Vasconcelos (1997, p. 249) indica a urgência de se superar aquilo que ele chamou de síndrome do encaminhamento, pois entende que “[...] os conflitos entre alunos e professores devem ser enfrentados, antes de mais nada, por eles próprios”. Em outras palavras, o próprio professor pode reestabelecer o equilíbrio se for capaz de estabelecer uma conversa ou reflexão com o aluno sobre ato indisciplinado, e não apenas cobrar do orientador uma postura mais rígida no que tange à indisciplina.

Voltando a Ceccon *et al.* (2009), depreende-se que há dois caminhos para as escolas no que se refere à indisciplina. O primeiro se configura como círculo vicioso em que, para cada ato indisciplinado, há uma punição e, por causa de sua recorrência, aplica-se uma punição maior, entendida gradualmente como advertência, suspensão, encaminhamento às instâncias judiciais e até a expulsão. Em contrapartida, o segundo caminho aponta para a busca em restabelecer o “equilíbrio perdido, em que, diante de comportamentos que desrespeitam as normas de convivência, busca-se chegar a acordos que incluam o outro, o diferente, em lugar de puni-lo ou excluí-lo” (CECCON *et al.*, 2009, p. 140).

A autora ainda acrescenta que optar pela restauração do equilíbrio não significa não parar o ato indisciplinado ou a manifestação da violência imediatamente, mas chama atenção para o fato de que o educador não é bombeiro para ficar apagando incêndio, isto é, resolvendo conflitos, mas que, justamente por ser educador, deve procurar entender as causas que geram a indisciplina para combatê-la em sua origem. Para isso, o professor pode contar com o orientador educacional.

Nas palavras de Longo e Pereira (2011, p. 187), o orientador é o profissional dentro da escola que deve fazer circular informações qualificadas para potencializar o equilíbrio nas relações interpessoais travadas no espaço escolar, “[...] adotando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes”.

Entende-se que, ao propor a reflexão acerca dos conflitos do cotidiano escolar, o orientador estará pavimentando a disciplina em relações de autonomia construídas em parceria, em laços de pertencimento (CECCON *et al.*, 2009), em que as regras que regerão a vida escolar podem ser elaboradas e acordadas em conjunto, de modo que cada ator do processo educativo se torne sujeito dos seus atos.

Assim, as relações de professores e alunos não devem ser verticalizadas, mas sim de respeito à autoridade delegada ao professor pelas famílias, pelo Estado e pelos próprios alunos, considerando o estudante como ser fundamental do processo educativo e construindo relações interpessoais em que os conflitos sejam situações de crescimento, e não de perda do equilíbrio no ambiente escolar.

A práxis do orientador educacional perpassada pela mediação dos conflitos e restauração do equilíbrio

Cumprе ressaltar que a Lei nº 13.185/2015 sugere como via de combate à intimidação sistemática (bullying) “[...] evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil” (BRASIL, 2015, s/p), ampliando o horizonte para que as práticas restaurativas

sejam efetivadas nas escolas, substituindo o tradicional modelo em que se figura a punição com pouca eficácia, no que se refere à adoção de posturas de respeito e tolerância para com o próximo.

Deixar ou esperar que o tempo se encarregue de curar os conflitos sem propor ações de reparação ou punição é compactuar com os atos de incivildade e violência dentro da escola. É por isso que procurar conhecer e oferecer à comunidade educativa outras formas não violentas e que não sejam apenas punitivas para resolução de conflitos é se colocar em um caminho para prevenir violências, como o bullying.

E mais, esses instrumentos alternativos “[...] poderão ter um efeito positivo na escola, promovendo a utilização de métodos positivos de comunicação que visam à transformação do modo como as partes lidam entre si” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Por esse ângulo, a mediação se apresenta como alternativa viável e tem adentrado o universo escolar como possibilidade de propor a resolução do conflito por meio do auxílio de uma terceira parte, com o objetivo de favorecer o diálogo entre as partes conflitantes. Por sua própria função, o orientador educacional ocupa-se diariamente de grande parte dos conflitos escolares, de modo que precisa agir como mediador quando da discordância entre alunos, alunos e professores, família e escola.

Morgado e Oliveira (2009, p. 49) entendem que a mediação como um “[...] processo de resolução de conflito, não litigioso e baseado no consenso, é propício ao desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito”.

Nascimento *et al.* (2007, p. 21) a definem como um “[...] processo em que os participantes têm a possibilidade de repensar os seus conflitos e buscar opções para os seus problemas através do diálogo, facilitado pela assistência de um terceiro, chamado de mediador”. Ainda ampliam o conceito de mediação, acrescentando:

[...] administrar conflitos, diminuir a violência, criar uma cultura de paz, melhorar as relações humanas, gerar possibilidades de crescimento individual e comunitário, garantir direitos, enfim, tornar efetivo o acesso à justiça, em seu mais amplo sentido (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 22).

Chrispino (2007, p. 23) complementa dizendo que a “[...] mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social”. Ao conduzir o processo de diálogo entre as partes conflitantes, “promove a reconstrução do conflito, a partir do deslocamento das posições individuais, promovendo também, com sua atuação, novas formas de construção da cidadania” (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 31).

Acrescenta-se que o mediador, no contexto escolar, é aquele que produz laços entre os segmentos existentes dentro da escola, gerando o diálogo tão importante nos processos de mediação, pois, quando conversa, abre-se caminho para se restaurar o equilíbrio quebrado por atos de violência.

Como aponta Nascimento *et al.* (2007, p. 22), “a mediação é um fazer prático, cotidiano, que se aprimora no dia a dia do mediador, a quem não devem faltar ouvidos atentos para a escuta, criatividade para animar os diálogos e, sobretudo, sensibilidade para compreender os conflitos”. Retoma-se, assim, um dos pilares da educação, proposto por Delors *et al.* (1998), que é o aprender a conviver, isto é, o desenvolvimento de “[...] competências e capacidades para a resolução de problema de uma forma positiva, através do diálogo” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 53), o que está de acordo com o expressado por Chrispino (2007, p. 24), quando diz que “[...] não podemos esperar que os estudantes se comportem de um modo disciplinado se não possuem as habilidades para fazê-lo”. Dessa forma, há de educar para a escuta, para a comunicação assertiva, buscando auxílio de um mediador.

A opção pela resolução de forma não violenta dos conflitos, utilizando-se da mediação de um terceiro imparcial, não significa que a parte mais fraca irá ceder e se resignar diante do embate; pelo contrário, favorece-se que a parte mais fraca tenha a possibilidade de comunicar os próprios sentimentos e ideias provocadas pelas divergências, de ser ouvida e também de entender aquele que estiver na condição de opressor. Segundo Muszkat (2005, p. 93),

[...] quando alguém nos escuta com atenção, abstendo-se de julgamentos, críticas e opiniões, pode despertar em nós algo surpreendentemente novo, capaz de transformar uma situação aparentemente impossível numa nova possibilidade, despertando nossa disposição e coragem de negociar possíveis interesses e necessidades.

A principal ferramenta do mediador e, portanto, do orientador educacional na resolução de conflitos escolares diretamente é “[...] a escuta imparcial (sem tomar partido) que permite que a história contada seja respeitada na sua singularidade” (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 29).

Segundo Arruda (2003, p. 352 *apud* NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 29), “escutar é dar dignidade a uma experiência humana, é incluir, fazer pertencer com sua história e como, em espiral, realimentá-la do ponto de vista social e da cidadania”.

Assim, o mediador auxilia as partes em desacordo a olhar para si, para os próprios sentimentos, e não para o conflito, posto que a mediação incentiva “o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 49). A pessoa é mais importante diante de uma situação de conflito. É ela quem deverá ser preservada e respeitada em sua totalidade. Mas como reagir diante de situações em que se rompeu o equilíbrio no ambiente escolar? Nesse sentido, discutem-se as contribuições das práticas restaurativas no ambiente escolar.

As práticas restaurativas no âmbito escolar

Já se afirmou que a escola é inserida em um contexto específico, que sofre com tensões advindas de fora de seu ambiente, mas que também provoca tensões entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, de indisciplina ao desrespeito para com professores, perpassando por atos de bullying, deprecação de patrimônio às agressões físicas, como proceder?

Semelhante ao adotado nos sistemas de justiça mundo afora, em que aquele que praticou algum mal deve pagar pelo ato no intuito de não voltar a cometê-lo, as escolas também possuem seus regimentos em que, normalmente, situações de indisciplina e/ou violência são resolvidas por meio da punição. Todavia, percebe-se que apenas a punição não resolve atos de incivilidade e que estes, muitas vezes, tendem à recorrência.

Um movimento que se iniciou na segunda metade do século XX propõe fazer o inverso e se convencionou chamar de Justiça Restaurativa. Entende-se como alternativa para resolver conflitos “[...] em que não cabe punição. Tem caráter dialógico e inclusivo. Funda-se na autonomia da vontade e na participação de todas as pessoas afetadas direta ou indiretamente pela violência” (CECCON *et al.*, 2009, p. 139).

Cumpra acrescentar que esse modelo não é mais uma forma de justiça, senão uma possibilidade de olhar para os atos conflituosos e buscar resolvê-los por meio do respeito, da igualdade e integridade, que não deixa de aplicar uma punição àquele que praticou o ato de incivilidade a fim de que os demais visualizem que houve uma situação desrespeitosa, mas pautado pelo diálogo, sem exposição da pessoa e como processo educativo, cujo fim é a reversão para soluções positivas (MENEZES; GRANZZOTTO, 2008).

Trata-se de um processo em que se cria um círculo restaurativo em torno do agressor e da vítima e para o qual todos devem contribuir, estabelecendo-se, assim, “[...] um plano de ação para que as necessidades de todos os afetados sejam atendidas, com garantia ampla de seus direitos e reconhecimento voluntário das responsabilidades dos envolvidos” (CECCON *et al.*, 2009, p. 139).

Acrescenta-se que a finalidade dos círculos restaurativos é colocar todos aqueles envolvidos “[...] pelo conflito – vítimas, ofensores e comunidade envolvida – como forma de reparar danos, restaurar dignidade, segurança e justiça, e reintegrar todos na sociedade” (BALAGUER, 2014, p. 271).

No círculo restaurativo, há um olhar diferenciado para a pessoa ou as pessoas envolvidas, quase que se podendo afirmar ser mais acolhedor no sentido de preservar a pessoa, punindo sim o ato de incivilidade, mas como processo educativo em que aquele que cometeu o ato participe e até apresente soluções para a restauração do equilíbrio.

Ainda embasado na contribuição de Ceccon *et al.* (2009), recorda-se que conflitos escolares mal administrados resultam em demonstrações de violência e, conseqüentemente, em punições, as quais acabam por diminuir os laços de pertencimento. Com isso, a conexão com a escola se rompe, contribuindo para que novos conflitos surjam, para que o equilíbrio se quebre e novas formas de violência de manifestem. Em outras palavras, instaura-se um círculo vicioso e não educativo diante dos conflitos.

Assim, o caminho para uma escola restaurativa consiste em centralizar o foco na pessoa, seja o estudante, seja o professor ou pais. A pessoa e suas expectativas devem estar sempre em vista, buscando a interação entre as partes, o desenvolvimento e o exercício da disciplina como autodomínio e a visão de que os conflitos são oportunidades de crescimento.

Diferentemente da mediação em que normalmente o conflito é originado entre duas partes e resolvido com a presença do mediador quando uma parte oferece a restauração do mal, o círculo restaurativo propicia o engajamento de outras pessoas que se configuram com uma rede de pessoas mobilizadas em prol da resolução dos problemas (CECCON *et al.*, 2009).

Justamente para se precaver de um mal maior que Chrispino e Chrispino (2008) alertam que, cada vez mais, os conflitos escolares acabam por ser resolvidos em instância judicial, em uma clara demonstração de que a escola está perdendo o controle no manejo dos conflitos ocorridos em seu espaço. Ainda, segundo os autores (2008, p. 26), a restauração do equilíbrio dentro da escola é de responsabilidade dos “[...] professores e os gestores educacionais de todos os níveis e, como aliadas, as famílias e seus filhos”.

Em outras palavras, o conflito não é para ser resolvido por alguém de fora, como um juiz ou advogado, mas pelas partes litigantes. E qual é a melhor forma para isso? Freire (2014) já apontou o caminho: o diálogo. É por meio do diálogo, “[...] ou melhor, da rememoração da história do conflito, que se pode produzir uma restauração das relações, afetos, traumas e feridas provocadas por ele” (MORRISON, 2010 *apud* BALAGUER, 2014, p. 270).

Por sua função, o orientador educacional tem a autoridade delegada por parte da escola e das famílias, e dos próprios estudantes, para conduzir ações que favoreçam o equilíbrio na escola. Para isso, precisa sair de sua sala e se colocar à escuta dos estudantes, dos professores e das famílias. Nesse caminho dialógico, esse profissional ficará mais perto, será o educador de referência para os estudantes e professores, propiciando uma solução que tenha a mediação e restauração, e não a punição, no cerne do projeto político-pedagógico.

É fato que, na escola punitiva ou restaurativa, a resolução dos conflitos não é de exclusividade do orientador educacional. Há de se tecer uma rede de relações fortalecidas pelo senso de pertencimento, em que o diálogo entre professores, gestores, famílias, estudantes seja potencializado em todos os níveis em busca da restauração do equilíbrio e do cultivo de uma cultura de paz.

A resolução de forma não violenta dos conflitos é uma necessidade que se estende para além dos muros da escola. Ao eleger a mediação e a restauração como alternativa para superar os conflitos e chegar a uma escola cujo equilíbrio é alcançado pelo engajamento de todos, é estendê-la para além de “um método de administração de conflitos, como um valioso modo de concepção de vida, pautada no diálogo e na cultura de paz” (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 22).

Tudo isso é o que se espera constituir na escola: uma cultura de paz. Sabe-se que a paz não é a ausência de conflitos, mas o constante equalizar de expectativas pessoais ou coletivas por meio de diálogo. A paz gerada e fortificada pelo senso de que a escola é a soma do contributo de cada pessoa que passa por ela, deixando um pouco de si e levando consigo um tanto de valores humanos.

Considerações finais

O orientador educacional, por especificação de seu cargo, é parte da equipe gestora da escola, ou seja, contribui ao lado do coordenador pedagógico e do diretor para que a escola funcione de acordo com o estabelecido pelo projeto político-pedagógico – claro que cada profissional em sua área mais específica: o orientador, especialmente, com os alunos e famílias; o coordenador mais próximo dos professores; e o diretor no comando geral da escola.

Assim, a maneira que o orientador educacional pode contribuir para que a comunidade educativa aprenda a lidar com os conflitos e resolvê-los de forma não violenta é suscitar a reflexão, continuamente, acerca dos temas “conflito”, “indisciplina”, “mediação”, “círculos restaurativos”, aproveitando os momentos de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, de encontro com os estudantes para falar sobre eles.

Individualmente, pode também colocar-se à disposição para orientar os professores em como agir em situações específicas de conflitos com os estudantes, ensinando técnicas de mediação e de comunicação assertiva, de restauração do equilíbrio, propiciando material de aprofundamento sobre os assuntos e indicando cursos promovidos na área, como os de círculo restaurativo e mediação.

No que tange à transição da escola punitiva para a restaurativa, o orientador educacional terá que cultivar a escuta de cada estudante, seja o autor de atos incivilizados, seja a vítima destes, de forma imparcial. Deve ainda ser capaz de fomentar que ambas as partes avaliem os sentimentos advindos do conflito e que possam agir sobre os sentimentos, superando o momento de tensão.

Todavia, o orientador ainda será cobrado para que reprima ou puna quando um estudante lhe for encaminhado por motivo de indisciplina ou violência. Mas, diante disso, há de se esclarecer aos envolvidos que o ato indisciplinado ou violento precisa, sim, ser interrompido, e a pessoa, preservada. É necessário refletir e perceber que o ato praticado é inadequado e adotar nova postura, pois, do contrário, o círculo vicioso de indisciplina/violência-punição-recorrência não cessará.

Sobre os conflitos escolares, observados no cotidiano de um orientador, os mais recorrentes são aqueles originados das próprias tensões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, tendo como causas escolares, algumas vezes, o uso de métodos por professores que não estimulam os estudantes, os quais, por sua vez, reagem de maneira indisciplinada, causando desgaste entre o professor que quer ensinar e o aluno que não quer aprender daquela forma.

A pouca eficácia da comunicação entre os sujeitos do processo educativo é outra causa de conflito e uma barreira que o orientador tem de auxiliar a comunidade a transpô-la. O orientador educacional precisa comunicar os sentimentos diante dos conflitos, das necessidades não supridas, das expectativas frustradas pela interferência do outro. É por meio de diálogo efetivo e assertivo que se consegue chegar a um consenso e à resolução não violenta dos conflitos.

Outras violências manifestadas no âmbito escolar são xingamentos, agressões físicas, intimidações, comentários maldosos e de cunho pejorativos, fofocas, difamações, calúnias, depreciação virtual, isolamento social, destruição de bens e tantos outros que, quando repetidos e com o uso de força desproporcional, caracterizam-se como bullying.

O bullying é um grande desafio da comunidade educativa, em especial para o orientador, por causa da ampliação na realidade das escolas, que nem sempre estão preparadas para lidar com essa violência em seu próprio espaço, o que abre brecha para que instâncias externas ganhem autoridade para resolvê-las, situação diagnosticada e explicitada por Chrispino e Chrispino (2008), a respeito da crescente judicialização dos conflitos escolares.

Por consequência, estende-se o olhar para as causas externas relacionadas aos conflitos escolares, em que a escola perde, gradualmente, sua autonomia para lidar com as situações que lhe são inerentes, somadas à desvalorização da instituição educativa mediante a depreciação da carreira docente pela sociedade e pelos próprios profissionais, da não clareza dos limites dos estudantes, da pouca habilidade das famílias educarem com os valores básicos para uma relação interpessoal, perpassada por um mínimo de urbanidade.

No dia a dia, chega ao orientador uma quantidade de situações conflituosas que ele precisa resolver. Assim, o orientador exerce o papel de mediador dos conflitos, facilitando que as partes conflitantes que lhe chegam consigam dialogar, instigando um consenso que traga benefício a todos. Busca, por intermédio da cooperação dos estudantes e seus pares, professores, famílias, promover o diálogo para que os conflitos sejam motivos de crescimento, e não de uma longa briga em órgão judicial.

Entretanto, sozinho o orientador educacional gastará suas forças, e os conflitos continuarão a resultar em atos incivilizados e, até mesmo, em violência. O caminho é convocar todos os sujeitos do processo educativo a assumir, de acordo com seu papel, o compromisso de melhorar as relações humanas que ocorrem no

interior da escola, a mudar o modo de se relacionar diante de conflitos, a procurar conhecer as causas que geram a indisciplina, a violência o ato incivilizado, e, dessa forma, combater qualquer tipo de indisciplina e violência na escola.

O caminho é adotar a vertente restaurativa que não exclui, mas chama aquele que praticou um ato incivilizado para corrigi-lo com o auxílio de uma ajuda. Com o fim de se chegar a uma escola restaurativa, há de se investir alto em canais de participação, na construção de vínculos de pertencimento, de normas de convivência discutidas e acordadas entre aqueles que deverão vivenciá-las, no desenvolvimento das habilidades sociais de convivência. Com efeito, constituir-se-á uma cultura de paz não pela ausência de conflitos, mas pelo constante equalizar de expectativas pessoais ou coletivas por meio de diálogo. A paz é gerada e fortificada pelo senso de que a escola é a soma da contribuição de cada pessoa que por ela passa, deixando um pouco de si e levando consigo um tanto da escola.

Eis o grande desafio do orientador educacional: demonstrar que o velho paradigma da punição já não é tão eficiente na conjuntura atual e que se devem buscar novos caminhos para resolução não violenta dos conflitos.

Recebido em: 17/07/2017

Revisado pelo autor em: 28/08/2017

Aceito para publicação em: 19/09/2017

Notas

1 Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* em Orientação Educacional pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em parceria com o Portal Educação.

2 Pós-graduação em Comunicação Empresarial e Marketing pela Universidade de Araraquara (2016). Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) (2015). Orientadora educacional de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Centro Educacional Maria Auxiliadora de Brasília. E-mail: escrevaparamalu@gmail.com

3 Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (2013). Especializações em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (2010), em Planejamento em Tutoria em EAD pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) (2008) e em Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Campo Grande (UNAES) (2007). Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) (2002). Orientadora de trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Orientação Educacional pela UCDB em parceria com o Portal Educação. E-mail: anaribasprof@gmail.com

Referências

BALAGUER, Gabriela. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 4 de set de 2017.

_____. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 1º ago. 2016.

CECCON, Claudius et.al. **Conflitos na escola: modos de transformar. Dicas para refletir e exemplos de como lidar.** São Paulo: CECIP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

LONGO, Maristela; PEREIRA, Zelandia Cecconi. O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo ensino aprendizagem. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 183-196, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_243.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MENEZES, Cristiane Penning Pauli de; GRANZZOTTO, Daiane Stradiotto. Bullying escolar: a justiça restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências. **REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 4, n. 8, p. 51-57, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/16523/pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, n. 1, p. 43-56, 2009. Disponível em <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos**: em famílias e organizações. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

NASCIMENTO, André Luís et al. **Guia de mediação popular**. Salvador: Juspopuli, 2007.

RAIMUNDI, Ana Carolina. Casos de bullying nas escolas cresce no Brasil. **Jornal Hoje**, Rio de Janeiro, 26 ago. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/08/casos-de-bullying-nas-escolas-cresce-no-brasil-diz-pesquisa-do-ibge.html>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina na sala de aula e na escola**. São Paulo: FDE, 1997. (Série Ideias, n. 28). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf> Acesso em: 3 out. 2016.

Assembleias escolares: uma estratégia para refletir sobre os conflitos interpessoais

PATRÍCIA SOUZA FERRO OLIVEIRA¹

SONIA MARIA PEREIRA VIDIGAL²

Resumo: Um dos objetivos educacionais é a formação ética do aluno, e, para isso, a escola precisa se preocupar com atividades que proporcionem essa formação. O objetivo deste estudo é apresentar a importância das assembleias escolares para o desenvolvimento moral dos alunos, sendo também uma alternativa para a construção da cidadania e mediação dos conflitos existentes no dia a dia do ambiente escolar. Este trabalho foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, baseando-se em pesquisas recentes sobre o assunto. O referencial teórico utilizado foi o construtivismo piagetiano. Conclui-se que a assembleia escolar é uma das estratégias de resolução de conflitos coerente com o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Por ser uma forma prática que contribui para aprimorar as capacidades dialógicas e de valores de não violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade, por meio dela é possível que diversos assuntos e situações diárias sejam debatidos no ambiente escolar a fim de auxiliar os alunos a desenvolverem-se moralmente e a adquirir estratégias mais respeitadas de resolução de conflitos, formando cidadãos com atitudes mais democráticas.

Palavras-chave: Assembleias escolares. Moral. Conflito.

School assemblies: a strategy to think about the interpersonal conflicts

Abstract: One of the educational goals is the ethical education of students and, therefore, the school has to worry about activities that provide such training. The purpose of this study is to present the importance of school assemblies for the moral development of the students, also it is an alternative to the construction of citizenship and mediation of conflicts in everyday life of the school environment. This academic work was developed by reviewing bibliographies, relating to recent researches about the topic. The theoretical framework used was the Piagetian Constructivism. It was concluded that school assembly is one of consistent conflict resolution strategies with a coherent development of moral autonomy of students. As being a practical way that helps to improve the dialogic skills and values of non-violence, respect, justice, democracy, solidarity, it is possible that several issues and situations of everyday life are discussed in the

school environment in order to assist students to develop themselves, acquiring more respectful strategies for solving conflicts and form citizens with democratic attitudes.
Keywords: School assemblies. Moral. Conflicts.

Assembleas escolares: una estrategia para reflexionar sobre los conflictos

Resumen: Uno de los objetivos educacionales es la formación ética del alumno y, para ello, la escuela debe preocuparse con actividades que proporcionen esta formación. El objetivo de este estudio es presentar la importancia de las assembleas escolares para el desarrollo moral de los alumnos, siendo también una alternativa para la construcción de ciudadanía y mediación de conflictos existentes en el día a día del ambiente escolar. El trabajo se desarrolló por medio de revisión bibliográfica, con base en investigaciones recientes sobre el asunto. El referencial teórico utilizado fue el constructivismo piagetiano. Se concluye que la assemblea escolar es una estrategia para la solución de conflictos coherente con el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos. Por ser una forma práctica que contribuye para mejorar las capacidades dialógicas y los valores de no violencia, respeto, justicia, democracia, solidaridad, por su intermedio es posible que diversos asuntos y situaciones cotidianas se debatan en el ambiente escolar, para auxiliar a los alumnos en su desarrollo moral y en la adquisición de estrategias más respetosas de solución de conflictos y formación de ciudadanos con actitudes más democráticas.
Palabras clave: Assembleas escolares. Moral. Conflictos.

Introdução

No dia a dia do ambiente escolar, os conflitos são uma constante: agressões verbais e físicas, provocações, vandalismo, ameaças etc. Ao se depararem com eles, muitos professores sentem-se limitados por não saber lidar com tais situações.

Diante dessa realidade, pais, professores e equipe diretiva se questionam sobre as possibilidades de ação que visam diminuir ou extinguir tais atitudes, mesmo sabendo que, ao acabar com tais conflitos, perde-se a oportunidade de trabalhar valores e regras fundamentais para o convívio social.

A falta de tempo do corpo docente e da equipe pedagógica, priorizando a reflexão e o conhecimento do desenvolvimento moral dos alunos, contrapõe-se ao grande enfoque dado, na maior parte do tempo, ao desenvolvimento cognitivo do grupo. Assim sendo, é importante ressaltar o desenvolvimento da questão moral para que o aluno possa perceber que o outro também possui sentimentos, ideias e desejos.

O fato é que se reconhece a necessidade da existência de regras que favoreçam a convivência saudável no ambiente educativo e social, porém, em geral, pouco se reflete ou aborda sobre como a moral se constrói no espaço educacional.

Muitos professores têm como objetivo colaborar para a formação de alunos éticos, autônomos, responsáveis, críticos, capazes de tomar decisões. Contudo, o ambiente sociomoral proporcionado para que seus alunos interajam entre

si tem características e qualidades com regras diversas. Se esses espaços favorecessem a vivência em um ambiente sociomoral cooperativo, ou seja, aquele que contém características de um ambiente que promove a moral, eles contribuiriam para o desenvolvimento moral dos alunos.

Em grande parte dos casos, observa-se a prática autoritária prevalecer sobre a democrática, pela qual o professor induz seus alunos a elaborar normas que lhe sejam convenientes do ponto de vista disciplinar, na tentativa de evitar conflitos.

Para entender o que seriam as práticas autoritárias e democráticas, recorre-se a dois autores que explicitam bem os termos:

Na prática autoritária há quebra da liberdade e da licenciosidade, em favor do autoritarismo. A autoridade está relacionada com promover, incentivar, por isso demanda generosidade. Relações justas e generosas geram um clima em que a autoridade do professor e a liberdade do aluno se assumem em sua eticidade (FREIRE, 2000, p. 103).

Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações (VINHA, 1998, p. 43).

Todavia, os conflitos constantes que estão presentes nas escolas e nos ambientes sociais podem receber intervenções que sejam construtivas, favorecendo o desenvolvimento moral do aluno. No entanto, as intervenções podem comprometer esse desenvolvimento. Assim, o que fará a diferença será a atitude do professor ou adulto que estiver mediando o processo de resolução de conflitos.

Nas escolas autocráticas – que promovem a prática autoritária –, os professores, por proporcionarem um ambiente coercitivo³, pouco agregam ao desenvolvimento moral dos alunos, podendo até mesmo dificultar esse processo. A postura autoritária não contribui para o desenvolvimento da autonomia na criança, a qual, quando simplesmente obedece a uma regra imposta, está correspondendo à instalação de uma moral heterônoma⁴.

A teoria construtivista compreende os conflitos como uma oportunidade para trabalhar valores e regras, e não apenas como um problema a ser solucionado. O foco não está na resolução do conflito em si, mas no processo, já que o que fará a diferença é a forma pela qual os problemas serão enfrentados. Agindo assim, o professor reconhece a importância de desenvolver nos alunos habilidades que os auxiliem na resolução de conflitos interpessoais, favorecendo a formação de pessoas autônomas.

A prática da elaboração de regras em conjunto com os alunos é um dos recursos efetivos que visa ao desenvolvimento da autonomia moral. O favoreci-

mento do diálogo é outro instrumento que atua como forma de resolver os conflitos. Porém, o mecanismo mais usual de criação de regras, em uma instituição de ensino, é a imposição destas com o intuito de impedir que problemas diversos persistam em ocorrer.

Para elaborar regras, é necessário compreender em que elas se baseiam, ou seja, os princípios nos quais elas estão pautadas. Esse é o espírito das regras que não indicam como agir, mas sim em nome do que agir. Segundo De La Taille (2000), as regras corresponderiam ao mapa (que indica o caminho claramente), e o princípio, à bússola (que permite a orientação, mas não indica claramente o caminho). Sendo assim, princípios gerais, como justiça, respeito, igualdade e dignidade, servem de parâmetros para a elaboração de regras.

Percebe-se, com certa frequência, que, nas escolas, há muitas regras e poucos princípios, o que leva os alunos a simplesmente obedecer tais normas, mas sem compreendê-las, caracterizando uma educação que reforça a heteronomia. Uma regra, para ser significativa, precisa de um bom argumento para sustentá-la.

Quando é permitida ao aluno a sua participação na elaboração de regras, ele assume o compromisso em cumpri-las por ter refletido e discutido sobre a importância que elas têm, sentindo-se, nesse momento, protagonista do processo que favoreceu o desenvolvimento da cidadania e da moral.

Nessa perspectiva, a escola pode e deve colaborar com a construção da cidadania dos alunos, sendo democrática, inclusiva e de qualidade. Nesse processo, alunos e professores são sujeitos da aprendizagem, interpretando e conferindo sentido aos conteúdos com os quais convivem na escola. A construção de valores democráticos deve ter como alicerce a reflexão e o posicionamento diante dos conflitos diários.

No enfrentamento de situações significativas, complexas e conflitantes do ponto de vista moral, as assembleias escolares se apresentam como um recurso eficaz no trabalho com práticas morais por parte das instituições educativas.

O objetivo deste estudo é apresentar a importância das assembleias escolares na formação moral dos alunos e como alternativa para o desenvolvimento da razão entre o que é certo ou errado diante dos conflitos existentes no dia a dia do ambiente escolar.

A mediação pode ser entendida como uma forma de resolução de questões, na qual as partes, por meio de diálogo, têm a possibilidade, elas próprias, de solucionar seu conflito, contando com a figura do mediador, o qual, nesse caso em especial, é o professor. Por suas características, tal mediação torna-se um meio de solução apropriado a conflitos que abordam relações contínuas, ou seja, relações que são mantidas, apesar do problema vivenciado.

Este artigo foi organizado nas seguintes partes: na primeira, além da contextualização e da sua organização, apresenta-se o problema da pesquisa a ser investigado, os objetivos a serem alcançados, a justificativa e a estrutura do traba-

lho; a segunda contém a revisão de literatura, descrevendo breves relatos sobre desenvolvimento de regras e limites e sobre a ferramenta “assembleias escolares”; na terceira parte, apresentam-se os resultados e as discussões encontradas em outros estudos; em seguida, para finalizar, destacam-se algumas considerações decorrentes desta investigação.

Formação do desenvolvimento

Para entender como se dá o desenvolvimento moral de uma pessoa, é necessário compreender que há três tipos de desenvolvimento que estão juntos e são interligados: o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o moral. O desenvolvimento moral depende dos outros dois: do aspecto do desenvolvimento afetivo porque ele mobiliza os recursos do sujeito para determinadas ações e do aspecto cognitivo porque é necessário que esse sujeito consiga se descentrar, perceber diversas perspectivas simultâneas e as relações de causa e efeito decorrentes delas, considerando diversos fatores para que ele possa reconhecer uma dimensão geral, e não somente a sua perspectiva ou a de outra pessoa.

Este estudo se baseia na perspectiva de Piaget, o qual acreditava que os estágios de desenvolvimento cognitivo são processos dinâmicos, e, portanto, a inteligência seria um mecanismo de adaptação do organismo em constante construção de novas estruturas. Essas estruturas se organizam em estágios ou etapas contínuas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras. Piaget chamou esse fenômeno de “construtivismo sequencial”.

Nos estágios de desenvolvimento cognitivo organizados por Piaget, podem-se encontrar: o estágio sensório-motor (0 a 2 anos), no qual se desenvolvem os esquemas motores; o pré-operatório (2 a 7 anos), fase na qual, além do desenvolvimento dos esquemas motores, a criança também desenvolve os esquemas simbólicos por meio da linguagem e se caracteriza pelo egocentrismo intelectual e social, ocorrendo a incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros; o estágio das operações concretas (7 a 11 anos), caracterizado pela capacidade de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes, integrando-os de modo lógico e coerente; e, finalmente, o estágio das operações formais (12 anos em diante), no qual a criança, ampliando as capacidades adquiridas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas, tendo a linguagem uma função importantíssima, pois serve de suporte conceitual. Vale destacar que as idades são aproximadas, e não estanques, como alguns estudiosos apontam.

Como se pode perceber, as estruturas dos estágios vão do egocentrismo, quando a criança só percebe si mesma, passando por uma fase concreta, momento em que ela só percebe o visível, e finalmente, até uma fase formal, quando já consegue abstrair conceitos e ideias. É somente na última fase que ela consegue desenvolver, de forma mais aprofundada, as relações que envolvem o desenvolvimento moral.

Implicações pedagógicas das regras e limites

Na maioria dos espaços educacionais, percebe-se que pouco ou nada se discute sobre o desenvolvimento moral dos alunos. Os cursos de formação de professores priorizam discussões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno como um todo.

Ramos, Wrege e Vicentin (2012) afirmam que, na autonomia, a pessoa não se submete a uma norma simplesmente pela obediência à autoridade, mas sim porque compreende e aceita tais normas e limites. O estabelecimento de limites é um dos assuntos discutidos entre os profissionais da área da educação e do desenvolvimento infantil e pelos pais, pois favorece a construção da autodisciplina e leva ao entendimento sobre a autoridade.

As crianças podem buscar a autonomia, mas, ainda assim, são muito dependentes do adulto para efetivá-la. Antes de conseguirem ter a liberdade para realizar seus desejos, escolher suas tarefas e tomar suas próprias decisões perante o grupo, elas necessitam da orientação e não de uma autoridade autoritária do adulto. Elas precisam de apoio, de opções, de realizar escolhas e de experimentar uma autonomia própria (VIEIRA, 2009, p. 2).

Quando De La Taille (2000, p. 76) descreve as normas e o entendimento delas, ele destaca que “o importante é que o sujeito passa a legitimar (aceitação interna) as normas morais”. O indivíduo as aceita devido a um respeito unilateral⁵ ou também por imposição ou por uma autoridade, favorecendo a heteronomia, ou seja, pela obediência às pessoas com poder, como os seus pais e professores.

Para Ramos, Wrege e Vicentin (2012, p. 64) “as normas são formuladas a partir de princípios, e estes não se referem a como agir, mas sim em nome do que agir”. Quando as regras são elaboradas em conjunto com os alunos, por meio de rodas de conversas ou de assembleias escolares, esse procedimento auxilia o desenvolvimento da autonomia moral e o favorecimento do diálogo como forma de resolver os conflitos. Esse processo ainda auxilia o aluno a desejar a norma porque julga que é o melhor, mesmo, muitas vezes, indo contra um desejo individual, pois nem sempre é agradável respeitá-la. O aluno que é obediente apenas por medo das regras acordadas pela escola acaba por desobedecê-las. Então se percebe que o que parecia uma aceitação das normas era somente medo de uma provável punição concreta ou afetiva (MENIN, 1996).

Assim sendo, a criança pode simplesmente seguir normas com o intuito de agradar por medo de perder a amizade ou ser punida, reações essas que atrapalham a compreensão das razões das regras, podendo, em longo prazo, apresentar consequências indesejadas, visto que a criança pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais (VIDIGAL; VICENTIN, 2012).

As normas passam a ter muito mais valor quando o educador consegue mostrar ao aluno que o cumprimento delas pode trazer o bem-estar e a satisfação pessoal quando respeitadas. Além disso, é importante que se mostre e se faça refletir sobre as consequências naturais do não cumprimento dessas normas – por exemplo, quando um colega de classe se recusa a emprestar um material escolar a outro colega porque este tem o hábito de danificar propositalmente as coisas alheias. Assim, o aluno vai, aos poucos, percebendo a necessidade das regras que gerenciam as relações entre as pessoas (FERREIRA, 2009).

Assim, as regras devem surgir da necessidade, ou seja, a partir de uma situação ou de um problema que aparece naturalmente, que incomoda e exige uma solução.

Segundo Tognetta e Vinha (2003, p. 56), existem dois tipos de regras: as negociáveis, que são os chamados combinados (não correr dentro da sala de aula, por exemplo); e outras que não são negociadas, como é o caso de não agredir.

Os princípios como a justiça, o respeito (a si mesmo, ao outro e ao patrimônio), a igualdade e a dignidade são explicadas, mas sua validade ou pertinência não são passíveis de discussão. Não se debate se é bom ser justo, ou se deve ou não tratar o outro com respeito, como se esses princípios fossem uma simples questão de ponto de vista, de opinião pessoal. O que se discute é “como se faz justiça?”, “o que significa tratar o outro com respeito?”. A escola deve possuir princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetros para a elaboração das regras (VINHA, 2003, p. 254).

Logo, para alcançar um excelente trabalho com a construção de normas na escola, é importante que o educador conheça a evolução da prática e da consciência das regras, além de buscar entender como as crianças a percebem e porque, na maioria das vezes, não conseguem cumpri-las.

As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral [...]. Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente (PIAGET, 1994, p. 298).

Para De La Taille (2000, p. 101), “não se faz uma pergunta cuja resposta já está de antemão definida e inegociável”. Em outras palavras, existem regras que não são negociáveis já inseridas desde o começo do ano, no dia a dia dos alunos, para que possam habituar-se. Só assim, em um processo constante, os alunos vão acrescentando outras regras ao sentirem necessidade – as negociáveis – ou até mesmo mudando as já existentes elaboradas em momentos anteriores.

Para que as regras sejam cumpridas em sala de aula, é importante que os professores possam associá-las ao bem-estar, à satisfação pessoal no dia a dia dos alunos, de maneira que possam respeitá-las e também refletir sobre as consequências naturais do não cumprimento delas. Uma das maneiras de se colocar em prática a legitimação das normas de maneira democrática é por meio de assembleias escolares.

Assembleias escolares

A escola deve se preocupar com a construção da cidadania, com o desenvolvimento moral dos alunos e com a preservação da integridade de todos os membros da comunidade escolar. Para isso, ela deve ser democrática, inclusiva e de qualidade. A escola deve promover, na teoria e na prática, as condições mínimas para que tais objetivos sejam alcançados.

Pensando na cidadania, para que a escola alcance um ambiente sociomoral cooperativo, é importante que haja justiça, pois só dessa forma haverá a liberdade individual e coletiva.

Assim sendo, a educação para a cidadania deve objetivar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e com os conflitos de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

A educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática demanda a construção de personalidades morais, de cidadãos autônomos que buscam a felicidade e o bem-estar pessoal e coletivo. Para atingir tais objetivos, usam-se propostas educativas fundamentadas na resolução de conflitos e problemas cotidianos, e uma dessas propostas que contempla esse objetivo são as assembleias escolares.

As assembleias escolares são uma forma prática para o desenvolvimento das capacidades dialógicas e de valores que favoreçam o respeito mútuo. Para Ramos, Wrege e Vicentin (2012), as assembleias escolares destinam-se a um momento escolar organizado para que os membros da escola possam falar, com o objetivo de melhorar a convivência e o trabalho escolar.

As assembleias podem ser caracterizadas como um momento em que se permite que os membros escolares possam expor suas ideias para melhorar o ambiente escolar (PUIG, 2000). E também para que o aluno desenvolva maneiras mais éticas de lidar com os conflitos interpessoais.

É um momento oportuno para os alunos pensarem em conjunto sobre a ocorrência de situações próprias do ambiente escolar, analisando-as para resolver problemas, sugerir ideias ou ainda refletir sobre uma condição inegociável.

Além da importância em solucionar problemas do dia a dia, as assembleias também ajudam os alunos a refletir sobre seus atos no ambiente escolar:

A assembleia é um espaço para pensar no porquê de uma regra e no princípio que a sustenta. De fato, a assembleia permite que os alunos participem em muitas situações na tomada de decisões da escola e se sintam pertencentes a esse universo (RAMOS; WREGE; VICENTIN, 2012, p. 72).

Puig (2000) propõe quatro tipos de assembleias escolares: as assembleias de classe, a escolar, a docente e o fórum escolar.

As assembleias de classe podem ser realizadas com alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Nelas são discutidas situações do dia a dia escolar e propõe-se que sejam realizadas semanalmente. A partir do 6º ano, essas assembleias já podem ser realizadas quinzenalmente e coordenadas por um dos professores da classe ou pelo orientador da série.

A assembleia escolar é mais abrangente, pois envolve as classes de cada turma para discutir a organização ou projetos. Propõe-se que sejam realizadas mensalmente, contando com a participação de todos os professores, dois alunos representantes de cada sala, coordenadoras, orientador e representante dos funcionários.

A assembleia docente tem como propósito discutir a relação entre os professores e a direção, bem como o projeto político-pedagógico e conteúdos administrativos. É esperada a participação de todos os professores e a direção representante da secretaria de educação. Propõe-se que ocorra mensal ou bimestralmente.

No fórum escolar, prioriza-se valorizar a relação escola-comunidade. A proposta é que a escola organize reuniões semestrais convidando todos os atores da comunidade e suas famílias para que se envolvam de forma sistematizada no projeto pedagógico da escola, gerando sugestões para os temas que pautarão os projetos da escola durante o semestre seguinte.

Para Araújo (2015), as diferentes formas de assembleias permitem a construção de uma realidade educativa. Ramos, Wrege e Vicentin (2012) afirmam que a importância de exercer papéis sociais distintos daqueles que se estão acostumados ajuda na descentralização pessoal e desenvolve aspectos cognitivos importantes para os processos de construção da autonomia moral, favorecendo o aspecto crítico nas relações interpessoais.

Pode-se perceber que as assembleias são uma forma de participação democrática, na qual todos têm voz e vez, com intuito de gerar reflexões sobre os acontecimentos diários no ambiente escolar.

Essa é a maneira de buscar a igualdade trabalhando os conflitos, articulando os princípios de igualdade e equidade na convivência em comum, ou seja, por meio das assembleias, é possível dialogar, garantindo que todos possam participar com direito de exprimir suas opiniões (ARAÚJO, 2015).

O processo de implantação das assembleias depende da preparação dos envolvidos e da sua expectativa. Além disso, depende do engajamento de todos

para que tudo ocorra como o esperado. A escolha do local, dos alunos, dos coordenadores, a pauta, a organização da ata de avaliação (RAMOS; WREGÉ; VICENTIN, 2012) também são elementos importantes que devem ser observados com atenção.

Deve-se ter um cuidado na sua preparação, por exemplo, na discussão e criação de normas, ou seja, deve-se levar em consideração o bem-estar de uma maioria, sem que ninguém seja desrespeitado por essa regra, isto é, a maioria não pode usufruir de algo à custa de alguém.

Vale ressaltar que, conforme Tognetta e Vinha (2007, p. 100) apontam, as assembleias não são mágicas ou panaceia que resolvem todos os problemas, mas sim um instrumento que auxilia os alunos a se conscientizarem dos seus atos e a pensar sobre suas ações, de maneira que os problemas da escola não sejam apenas coibidos.

As assembleias possibilitam que os professores conheçam seus alunos e coloquem em prática a democracia e o respeito mútuo para o bem-estar de todos. E por isso fica claro que as assembleias escolares devem ser um processo democrático, construindo as questões psicológicas de cada integrante envolvido.

Procedimento para a realização das assembleias

Embora cada assembleia tenha sua peculiaridade, alguns procedimentos são realizados em comum a todas. Uma primeira questão a se considerar é a mobilização do grupo. O professor deve mostrar a importância do debate e da participação de todos em uma assembleia. Araújo (2015, p. 46) ressalta que, para introduzir uma assembleia em uma classe, deve-se propor uma atividade didática que leve os alunos a discutir a importância do diálogo, na qual haverá a possibilidade da apresentação de situações escolares cotidianas, visando ao encaminhamento de propostas que melhorem o convívio de classe.

Espera-se, portanto, que, nas assembleias, haja diálogo e participação de todos com o objetivo de resolver os conflitos e tornar a convivência mais positiva e democrática.

O conflito é algo inerente à vida e não deve ser encarado como algo a ser eliminado ou escondido. O desafio a ser encarado nos espaços públicos é saber lidar com as diferenças e aproveitá-las como matéria-prima para o desenvolvimento pessoal e coletivo (ARAÚJO, 2015, p. 47).

Outra questão também importante é a periodicidade das assembleias. Ela deve ter um espaço garantido e, desse modo, o excesso de trabalho, a falta de tempo ou as avaliações pessoais não devem ser usadas como argumentos para adiar a ocorrência nos dias preestabelecidos (ARAÚJO, 2015).

A convicção de que as assembleias ocorrerão no dia previsto, e com a periodicidade combinada, garante que os membros que delas participam possam se organizar e construir maneiras de atuação que se mantenha ao longo do tempo (ARAÚJO, 2015, p. 45).

Como foi visto, a periodicidade ideal da assembleia escolar é: semanalmente para as assembleias de classe; mensalmente para a escolar; mensal ou bimestralmente para a docente; e semestralmente para o fórum escolar.

A pauta de uma assembleia é iniciada antecipadamente ao momento da sua ocorrência, ou seja, assim que terminada, logo se inicia a preparação da próxima assembleia. Para sua preparação, em primeiro lugar, é estipulado o tema que será discutido, podendo ser uma crítica ou felicitação conforme registros prévios feitos pelos participantes em uma cartolina afixada em mural ao qual todos os envolvidos tenham acesso. O processo de organização da pauta deve levar em consideração o estabelecimento de uma hierarquia dos temas, agrupando-se temas parecidos e garantindo que todos os assuntos estejam presentes na pauta já previamente definida.

As assembleias, como já foram discutidas anteriormente, possibilitam a discussão democrática e envolvem assuntos do convívio escolar que afetam o coletivo da classe ou da escola.

“A escola, portanto, é uma instituição social permeada e, por isso, não pode ser tratada como igual no exercício de sua obrigação” (ARAÚJO, 2015, p. 52). Dessa maneira, as assembleias devem ser um momento de diálogo que permita a construção dos valores socialmente desejados, ou seja, discutem-se o convívio escolar, as relações interpessoais e os problemas que afetam cada sala.

De modo geral, as assembleias auxiliam os participantes quanto ao entendimento dos limites sociais, ao respeito e ao cumprimento dos objetivos na vida social e política da sociedade.

Considerações finais

Sabe-se que os conflitos interpessoais ocorrem com frequência em todos os ambientes onde há convivência humana. A forma de encarar o conflito interfere na maneira como as pessoas lidam com ele. Tais conflitos podem ser construtivos ou destrutivos. São as atitudes do adulto no processo de resolução que farão a diferença. Trabalhar com o conflito, de forma que os alunos aprendam melhores formas de se relacionarem, é uma das tarefas da escola.

Há dois tipos de intervenções que auxiliam os alunos a pensar sobre seus conflitos, a analisar as consequências de seus atos e a buscar formas mais respeitosas de relacionarem-se: as diretas e as indiretas. As intervenções diretas são as mediações que auxiliam os envolvidos a resolver o fato ocorrido, enquanto as indiretas são atividades que contribuem para a apropriação racional de valores éticos e democráticos, sendo as assembleias escolares uma das possibilidades de intervenção indireta.

Nos ambientes educativos em que se realizam as assembleias escolares, os alunos têm oportunidades de expor seus pensamentos, fazer críticas, propor novas possibilidades, participando, assim, da sua formação ética e moral por meio do favorecimento de momentos de reflexão individual e coletiva.

A teoria construtivista compreende os conflitos como oportunidades de aprendizagem, e não como problemas a serem resolvidos ou situações a serem evitadas. Assim, sabendo que existem instrumentos capazes de colaborar com o processo da formação moral dos alunos, pode-se considerar que as assembleias escolares se apresentam como um deles, pois proporcionam aos alunos a oportunidade de repensar seus atos e elaborar ações mais justas e reflexivas para a resolução dos problemas.

Recebido: 28/08/2017

Revisado pelo autor: 26/09/2017

Aceito para publicação: 24/10/2017

Notas

1 Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2016). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (1998). Atualmente, é professora do 4º ano do Ensino fundamental I do Instituto São José, em São José dos Campos/SP. E-mail: psouzaferro@yahoo.com

2 Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) (2016). Mestrado pela Faculdade de Educação da USP (2011), com estágio sanduíche na Universidade de Harvard. Especialização em Relações Interpessoais pela Universidade de Franca (UNIFRAN) (2007). Graduação em Pedagogia (licenciatura) pela USP (1989) Professora convidada no curso de Psicopedagogia da Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: smpvidi@gmail.com

3 O ambiente coercitivo é aquele marcado pela relação punitiva entre as partes.

4 A moral heterônoma descreve um período em que o aluno obedece e está submetido a regras morais imposta pelos adultos (DUQUE, 2006).

5 O respeito unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano. Esse sentimento constitui-se nas relações de coação social, cujo protótipo é a relação estabelecida entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. A obediência tem origem nesse tipo de relação. A criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos. Ela imita os exemplos que eles lhe dão e adota a sua escala de valores (FREITAS, 2002, p. 305-306).

Referências

ARAÚJO, Ulisses. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2000.

DUQUE, Celeste. Desenvolvimento moral: perspectiva de Kohlberg. **Ebah**, 14 abr. 2006.

FERREIRA, Benisia Grosser. **A construção dos limites das crianças na educação infantil**. 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Lia Beatriz. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

MENIN, Maria. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1994.

PUIG, Joseph. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

RAMOS, Adriana de Melo; WREGGE, Mariana Guimarães; VICENTIN, Vanessa. A organização das regras e assembleias em sala de aula: obedecer à autoridade ou aos princípios? In: TOGNETTA, Luciene Regina; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 60-77.

TOGNETTA, Luciene Regina; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VIDIGAL, Sonia Maria; VICENTIN, Vanessa. Processo de resolução de conflito entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, Luciene Regina; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 78-97.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49/5, p. 1-10, maio 2009.

VINHA, Telma Pileggi. Reflexões sobre a teoria de piaget e a construção da autonomia moral. **Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, v. 38, n. 4, p. 43-46, ago./out. 1998.

Um método inovador no cotidiano do gestor escolar: as boas práticas da gestão de projetos

ELIANE SILVA MOREIRA¹

RICARDO SPINDOLA MARIZ²

Resumo: O presente artigo discute a importância das novas competências do gestor em instituições de ensino, considerando que o seu papel é fundamental na criação de um ambiente sinérgico e dinâmico para a implantação de projetos de inovação na escola, além da organização e do funcionamento dos aspectos estratégicos, físicos, relacionais, socio-políticos, materiais, financeiros e pedagógicos. Este trabalho tem como principal objetivo esclarecer dúvidas e responder a questionamentos relacionados com a forma de trabalhar as boas práticas de gerenciamento de projetos na gestão de escolas, já que estas são entidades igualmente orientadas para objetivos. Quase tudo dentro da escola está organizado e orientado para uma meta, finalidade, estado futuro ou resultado a alcançar. A partir disso, pode-se refletir: por que conhecer a gestão de projetos é importante para o gestor educacional? Neste trabalho, para reflexão, foram levantadas as principais tecnologias e boas práticas em gestão de projetos que facilitarão o trabalho do gestor no cotidiano da escola. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se, como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. Este artigo foi fundamentado nas ideias e concepções de autores, como Lück (2008), Motta (1997), Santos (2005), Sena *et al.* (2011), Terribili Filho (2011), Brighthouse e Woods (2010), Mei (2015) e Murici e Chaves (2013) e no Guia PMBOK®. Por fim, ressalta-se que este artigo não é focado para gestores de projetos, mas sim para gestores escolares que pretendem se familiarizar com o gerenciamento de projetos, o que, assim como será relatado, facilitará o trabalho de diversos profissionais dessa área.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão de projetos. Inovação. Projetos.

An innovative method in the daily life of a school manager: the good practices of project management

Abstract: This article discusses the importance of the manager's new competences in educational institutions, considering that his role is fundamental in creating a synergistic and dynamic environment in the implementation of innovation projects in the school, besides the organization and operation of strategic, physical, relational, socio-political,

material, financial and pedagogical aspects. Its main goal is to clarify doubts and answer questions related to the good practices of a project management in the management of schools, since they are also entities oriented towards objectives. Almost everything in the school is organized and oriented towards a goal, purpose, future state or outcome to achieve. From this perspective, it is possible to reflect on why knowing project management is important for the educational manager. The main technologies and good practices in project management, which will make easier the work of the manager in schools daily life, were brought up in this study for reflection. In order to reach the proposed aims, a bibliographic research was carried out as a methodological resource, based on the detailed analysis of materials already published in the literature, and scientific articles published in the media. This article was based on the ideas and conceptions of authors such as Lück (2008), Motta (1997), Santos (2005), Sena et al. (2011), Terribili Filho (2011), Brighthouse and Woods (2010), Mei (2015) and Murici and Chaves (2013) and PMBOK®. And finally, this article is not focused on project managers, but rather on school managers who want to familiarize themselves with project management, as it will help several professionals in this area.

Keywords: School management. Project management. Innovation. Projects.

Un método innovador en el cotidiano del gestor escolar: las buenas prácticas de la gestión de proyectos

Resumen: El presente artículo discute la importancia de las nuevas competencias del gestor en instituciones de educación, considerando que su papel es fundamental en la creación de un ambiente sinérgico y dinámico para la implantación de proyectos de innovación en la escuela, además de la organización y funcionamiento de los aspectos estratégicos, físicos, relacionales, sociopolíticos, materiales, financieros y pedagógicos. Este trabajo tiene como principal objetivo aclarar dudas y responder preguntas relacionadas con la forma de trabajar las buenas prácticas de gerencia de proyectos en la gestión de escuelas, ya que ellas son entidades igualmente orientadas para objetivos. Casi todo dentro de la escuela está organizado y orientado para una meta, finalidad, estado futuro o resultado por alcanzar. “A partir de ello, se puede reflexionar por qué conocer la gestión de proyectos es importante para el gestor educacional.” En este trabajo, para reflexión, se analizaron las principales tecnologías y buenas prácticas en gestión de proyectos que facilitarán el trabajo del gestor en la cotidianidad de la escuela. Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizó como recurso metodológico, la investigación bibliográfica, realizada a partir del análisis pormenorizado de materiales ya publicados en la literatura, y artículos científicos divulgados por medio electrónico. Este artículo se fundamenta en las ideas y concepciones de autores como Lück (2008), Motta (1997), Santos (2005), Sena et al. (2011), Terribili Filho (2011), Brighthouse y Woods (2010), Mei (2015) y Murici y Chaves (2013) y PMBOK®. Finalmente, se resalta que este artículo no se orienta em gestores de proyectos, sino en gestores escolares que pretenden familiarizarse con la gestión de proyectos, que, así como será subrayado, facilitará el trabajo de diversos profesionales de esta área.

Palabras-clave: Gestión escolar. Gestión de proyectos. Innovación. Proyectos.

Introdução

Esta pesquisa tem como principal objetivo esclarecer dúvidas e responder aos questionamentos relacionados ao trabalho com as boas práticas de gerenciamento de projetos na gestão de escolas.

Existem situações no cotidiano da escola em que os seus gestores (diretores, coordenadores ou funcionários) gerenciam mais de um projeto ou esforço simultâneo, envolvendo outras pessoas ou departamentos. As principais dificuldades de execução encontradas normalmente nesse gerenciamento, causadas pela sua complexidade metodológica ou pela falta de interesse do gestor em aplicar inovações, são devido à falta de conhecimento técnico-administrativo.

As organizações, hoje, requerem gestores dinâmicos, criativos, que se atualizem constantemente para responder às transformações do mercado e da sociedade. Assim, os gestores escolares também devem perceber as tendências de mudança, aprender a investigar, analisar e interpretar os novos desafios, beneficiando-se da própria experiência e de métodos inovadores, pois uma nova proposta de gestão escolar deve levar em conta a qualidade dos serviços prestados ao seu cliente, exigindo frequentes revisões na formulação das suas práticas e dos projetos de melhoria.

O gestor escolar mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicar o melhor de si na realização de ações voltadas para a contínua melhoria da qualidade dos serviços prestados. Sua prática se estabelece por meio de atitudes proativas, pelo entusiasmo e por sua elevada expectativa na capacidade de influenciar suas equipes com a sua atuação e seus resultados.

No entanto, gerir projetos na administração da escola é um exercício que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente, e demanda capacitação continuada na evolução do profissional para que, de forma mais consistente, seja capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar dentro de um planejamento.

O planejamento é fundamental para o sucesso de um projeto, porém o rigor na condução deste e o comprometimento do gestor e da equipe são vitais para se atingirem os objetivos com a qualidade planejada e a mínima variação de prazos e custos.

Aliado a isso, há um avanço da profissionalização da área de gerenciamento de projetos no país, que caminha fortemente nas organizações e na capacitação de profissionais que desejam, cada vez mais, gerenciar equipes e processos.

As organizações privadas, públicas e do terceiro setor buscam intensificar sua atuação nas modalidades de projetos não só pela cientificidade encontrada nas metodologias, técnicas e ferramentas atuais, mas, sobretudo, pelas vantagens dessa abordagem, pois o projeto tem objetivos claros, tem fim em termos de prazos e tem orçamentos predefinidos.

Segundo Terribili Filho (2011, p. 209), conhecimento é demonstrado pelos profissionais quando:

Executam uma ação, mas há três tipos distintos de reflexão:

- (1) reflexão na ação – é o pensar no decurso da ação sem interrompê-la, provocando reformulação do que está sendo feito, pois o profissional vivencia situações que extrapolam suas experiências prévias, tendo, entretanto, o conhecimento como base para ação;
- (2) reflexão sobre a ação – reconstrução mental da ação, analisando-a retrospectivamente e incorporando-a ao seu repertório de experiências adquiridas;
- (3) reflexão sobre a reflexão na ação – é o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e construir sua forma pessoal de conhecer.

E por que conhecer a gestão de projetos é importante para o gestor educacional?

Porque a gestão de projetos fornece uma estrutura para ajudar a alcançar os objetivos. No entanto, muitas vezes, o gerenciamento de projetos é visto como algo fácil e, por isso, não tão importante. Não é incomum encontrar executivos que acreditam que a gestão de projetos é uma sobrecarga desnecessária, especialmente nas pequenas empresas.

Ainda assim, existem muitas razões que comprovam a importância da gestão de projetos: organização, planejamento, controle, administração de riscos, integração de setores, gestão de mudanças, gestão de conflitos, entre outros.

Segundo Terribili Filho (2011, p. 209), projeto é:

Qualquer esforço (empreendimento) temporário (com início e fim planejados) que gera um ou vários “entregáveis” singulares, envolvendo orçamento, relativo a recursos humanos, materiais e logísticos. É nesse contexto que as organizações têm interesse em atuar: algo finito (prazo), com orçamento conhecido (custos) para geração de produtos / serviços de qualidade.

Os projetos estão em qualquer área do conhecimento: recursos humanos, saúde, educação, engenharia, eventos, tecnologia de informação etc. e são realizados em instituições públicas, privadas e organizações não governamentais (ONGs).

Pode-se dizer que bons gestores são aqueles que utilizam, da melhor forma possível, os instrumentos gerenciais e, com liderança, agem de maneira proativa para promover avanços, compartilhando informações e conhecimentos, definindo claramente as responsabilidades, buscando sempre novas competências e habilidades para aperfeiçoar-se.

Após essa breve discussão sobre o tema, cabe enfatizar a relevância deste estudo como produção científica para área administrativa escolar, já que há escassez de trabalhos que discutem a utilização das boas práticas para a gestão de projetos na gestão escolar. Nesse contexto, o principal objetivo é fornecer aos gestores educacionais uma forma de gerir projetos especificamente em escolas.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se, como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. O trabalho final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores, como Lück (2008), Motta (1997), Santos (2005), Sena *et al.* (2011), Terribili Filho (2011), Brighouse e Woods (2010), Mei (2015) e Murici e Chaves (2013) e no Guia PMBOK®.

Para efeitos de organização do artigo, o leitor encontrará quatro tópicos: Gestão escolar sob uma nova perspectiva; As competências do gestor escolar; Os ciclos de gerenciamento dos projetos; e A equipe. Para finalizar a discussão, as considerações finais.

Gestão escolar sob uma nova perspectiva

Na atual conjuntura brasileira, surge um novo conceito, gestão da escola, que vem superar o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das escolas.

A gestão da escola, sob essa nova ótica, surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos, e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinada com as diretrizes e políticas educacionais públicas e o projeto político-pedagógico das escolas.

Para Lück (2008, p. 17):

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade, que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. A gestão escolar, portanto, tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação.

Segundo Fayol (*apud* SANTOS, 2005, p. 26), “administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”. Nesse sentido, prever tem como significado olhar além e planejar. Ele próprio induz essa conclusão ao interpretar que “prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação”.

Esses princípios estabelecidos por Fayol (*apud* SANTOS, 2005) poderão ser aplicados à gestão escolar desde que sejam adaptados às condições específicas do trabalho educativo. Ao aplicá-los, devem-se considerar as peculiaridades entre as atividades educativas e as industriais: a empresarial, de maneira geral, volta-se para a produção; e a escolar, atua com a preparação do indivíduo. Esses dois modos de gestão procuram desenvolver programas de melhorias, cada qual evidenciando sua área.

Para Santos (2005), a gestão escolar é influenciada pela filosofia de cada povo e de cada época. Representa, ainda, um conjunto, um sistema de meios para atingir determinados fins. Liberal ou dogmática, democrática ou totalitária, centralizada ou descentralizada, a gestão escolar é o reflexo das doutrinas filosóficas e políticas que orientam o destino das nacionalidades em cada momento histórico.

Anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a escola era gerida por fundamentos da administração escolar, constatados na assimilação do modelo de administração científica ou Escola Clássica. Segundo Chiavenato (2004), a Escola Clássica é orientada pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado.

Para Silva e Cunha (2005), o modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, o qual agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Atuava “sem voz própria” para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado do resultado de suas ações. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, bem como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

O movimento da redemocratização, a conseqüente promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB e a democratização, descentralização e construção da autonomia, princípios democráticos da Carta Magna e da LDB vigente, contribuíram para o desenvolvimento de novos mecanismos e ações no interior das unidades escolares, oportunizando a participação da comunidade escolar e local nas decisões que envolvem as questões educacionais, ampliando a responsabilidade e atuação do gestor escolar.

Lück (2008) relaciona habilidades e conhecimentos em áreas administrativas, relacionamentos interpessoais e pedagógicos, elencando as principais habilidades e os conhecimentos que os profissionais de gestão precisam refletir, de modo que possam liderar, de forma competente, uma escola, independentemente do nível de escolaridade que esta ofereça.

Para tanto, a competência técnica se refere ao gerenciamento do trabalho escolar nas áreas administrativas e financeiras. Também exige do gestor

conhecimentos para o gerenciamento de recursos humanos e materiais, na obtenção dos recursos e na prestação de contas, além da conservação de materiais e patrimônio.

As competências do gestor escolar

Há uma diferença entre liderança e gerenciamento. A liderança é do espírito, composta de personalidade e visão; sua prática é uma arte. O gerenciamento é da mente, uma questão de cálculo preciso... sua prática é uma ciência. Os gerentes são necessários; os líderes são essenciais.
Marechal de Caço Lord Slim

As qualidades dos líderes escolares, particularmente dos diretores, e o modo como eles distribuem suas competências são amplamente reconhecidos como sendo os principais ingredientes para o sucesso da escola. Segundo Brighouse e Woods (2010, p. 24), há um mundo de diferenças entre a liderança e o gerenciamento:

[...] a primeira tem principalmente a ver com planejamento e visão, e a segunda com organização e provisão. Eles não são, é claro, nitidamente diferentes, e se impõem um ao outro. Há provavelmente um ciclo na operação de qualquer organização de planejamento, sistematização, provisão, manutenção, avaliação e mais planejamento.

É de suma relevância que a liderança de uma escola garanta o desempenho efetivo de todas as partes do ciclo da operação organizacional. Quanto menor for a instituição, mais será necessário que o gestor incorpore, em seu próprio funcionamento, a capacidade de liderar, gerenciar e administrar. Em uma escola grande e complexa, de outro modo, é fundamental saber quem está fazendo, quais tarefas, quando serão realizadas e quem tem a responsabilidade por elas.

Alguns gestores têm como característica marcante o planejamento, a monitoria e a avaliação. Para isso, capacitam outros funcionários para produzir estratégias de desenvolvimento em longo prazo e optam por uma análise altamente colaborativa e coletiva para garantir um alto grau de participação na direção em que a escola está determinada a seguir. Planejam a reunião de métodos e fundamentos e se engajam na análise dos novos rumos que estão comprometidos. Nesse contexto, muitas vezes, podem não ser tão bons em organizar e fazer provisões para as variáveis de tempo, gestão de pessoas e processos que permitem que a inovação se efetive.

Outros gestores podem fazer tudo isso, mas se descuidam do detalhamento administrativo, aspecto fundamental para a evolução da atividade. Por exemplo, a articulação dos vários departamentos, como as reuniões de trabalhos técnicos, é essencial para a mudança organizacional.

Por sua vez, algumas pessoas acham que há uma tensão entre a liderança e o gerenciamento – que, de alguma forma, um é melhor do que o outro. No entanto, pode-se afirmar que são complementares, pois o bom gerenciamento é o apoio essencial da liderança. Isso porque as habilidades que são acionadas nos processos de liderança e gerenciais não são praticadas de forma mecânicas e desconectadas das qualidades, talentos e inteligências dos gestores.

Além dessas habilidades cotidianas que foram mencionadas no corpo deste tópico, existem três habilidades mais abrangentes em que os gestores devem ser proficientes: delegação, mudança no gerenciamento e uso do tempo para o maior efeito.

Percebe-se que a área educacional recebe cada vez mais atenção e investimento por diversos fatores, mas o que realmente se está tratando no momento é como esses investimentos serão trabalhados e quais são as formas de controlar com eficiência recursos humanos e financeiros, sem desapropiar nenhuma das áreas.

Independentemente do tipo, a escola só existe para cumprir uma função, ou seja, entregar uma formação de qualidade às pessoas que a ela recorrem. Uma família escolhe uma escola com base na confiança, esperando que ela ofereça a melhor formação para o estudante. Para fazer essa entrega, a escola deve aplicar metas e métodos em gerenciamento. A meta é o ponto aonde se quer chegar, e o método é o caminho para viabilizá-la. Segundo Murici e Chaves (2013), o debate sobre melhoria da educação no Brasil foi reduzido à esfera do gasto, como se pudesse construir uma educação de qualidade simplesmente aumentando os investimentos financeiros. Para essa autora, não há planejamento, metas e incentivos associados à educação para alcançar as melhorias esperadas.

A utilização do Guia PMBOK® representa uma alternativa concreta de aplicação de método gerencial para melhoria de resultados. Com a utilização disciplinada das boas práticas do PMBOK®, é possível qualificar substancialmente os resultados da escola.

Os ciclos de gerenciamento dos projetos

As empresas que estão preocupadas com a otimização e qualidade de seus serviços e entregas buscam compreender e aplicar o gerenciamento de projetos. O Guia PMBOK® oferece inúmeros métodos, processos, técnicas e ferramentas que multiplicam as boas práticas do gerenciamento de projetos e colaboram imensamente com os profissionais que desejam melhorar o planejamento e tomar as decisões corretas em suas organizações.

Faz-se necessário, neste momento, para ampliar a discussão, refletir: o que é um projeto? É um empreendimento finito, com objetivos claramente definidos em função de um problema, oportunidade ou interesse de uma pessoa ou organização (MAXIMIANO, 1997).

É uma sequência de tarefas com um início e um fim que são limitadas pelo tempo, pelos recursos e resultados desejados. Um projeto possui um resultado desejável específico, um prazo para execução, um orçamento que limita a quantidade de pessoas, insumos e dinheiro que podem ser usados para completar o projeto (BAKER; BAKER, 1998).

Um projeto é um empreendimento com características de complexidade, unicidade, finitude, recursos limitados, envolvimento interfuncional, escalonamento de tarefas, orientado por objetivos e com um produto (ou serviço) final (WEISS; WYSOKI, 1992).

Todavia, com base nos conceitos abordados, pode-se afirmar que um projeto educacional é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos na solução de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para a melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos.

O ciclo de gerenciamento de um projeto é composto por uma série de fases pelas quais o projeto passará, desde o seu início até o seu término. As fases são divididas para obter maior controle gerencial, apesar de estarem inter-relacionadas e coordenadas com a finalidade de atingir os objetos pretendidos.

De acordo com essa estrutura do Guia PMBOK®, todos os projetos podem ser mapeados da seguinte forma:

- Início do projeto: reconhece que o projeto ou fase deve iniciar e compromete a organização
- Organização e preparação: divide o projeto em etapas e componentes menores que atendem aos objetivos do projeto.
- Execução: coordena pessoas e recursos, seguindo o plano.
- Controle: busca garantir que os objetivos do projeto serão atingidos pelo monitoramento, medição de progresso e tomada de ações corretivas, quando necessário.
- Finalização: formaliza a aceitação do projeto ou fase.

De acordo com a Figura 1, a finalização de uma fase ocorre com alguma forma de transferência ou entrega do produto do trabalho produzido. A transição de uma fase para a outra dentro do ciclo de vida de um projeto é caracterizada, em geral, por uma ou mais entregas que precisam ser aceitas pelo cliente e por quem vai dar continuidade na fase seguinte do projeto.

Assim, o final de cada fase representa um ponto de reavaliação do trabalho realizado e do andamento do projeto para diagnosticar e corrigir erros que impactam no desempenho.

Figura 1 – Ciclo de gerenciamento do projeto.



Fonte: Rodrigues (2016).

Tipos de ciclo de vida dos projetos

O ciclo de vida de um projeto é uma das principais referências para diversas atividades a ele relacionadas. Assim, estabelecer esse ciclo, a ser considerado no desenvolvimento de um projeto, é tarefa fundamental porque impacta no gerenciamento do projeto em diversos aspectos. Compreender o que diferencia as fases de um projeto é uma noção importante para que os profissionais possam conduzi-lo.

O Guia PMBOK® aborda três tipos de ciclo de vida do projeto, conforme será exposto.

Ciclo de vida preditivo

Nesse tipo de ciclo de vida, o escopo do projeto, o tempo e o custo necessários para entregar o escopo são definidos o mais breve possível. Nesse caso, logo no início, a equipe de projetos se concentra em definir o escopo do projeto e do produto a ser gerado, depois desenvolve um plano de entrega do produto e então segue as fases necessárias para a execução do plano. As mudanças são rigorosamente gerenciadas e exigem o replanejamento do escopo e o aceite formal.

Esse tipo de ciclo de vida normalmente é escolhido quando há um claro entendimento do produto a ser entregue, quando há uma vasta base de práticas conhecidas ou quando o produto só agrega valor se entregue por inteiro.

Ciclo de vida iterativo e incremental

Os ciclos de vida iterativos e incrementais são aqueles em que as fases do projeto repetem as atividades à medida que a equipe de projetos compreende o produto. O desenvolvimento do produto é desenvolvido por meio de uma série de ciclos repetidos, enquanto os incrementos adicionam novas funcionalidades ao produto. Nesse caso, o produto do projeto é desenvolvido de forma iterativa e incremental.

Esse tipo de ciclo de vida é escolhido, normalmente, quando a equipe de projetos identifica que haverá a necessidade de administrar mudanças no escopo e nos objetivos e de reduzir a complexidade do projeto ou quando há benefícios em obter entregas parciais do produto.

Ciclo de vida adaptativo

Esse tipo de ciclo de vida é concebido para se adequar ao alto nível de mudanças e envolvimento contínuo das partes interessadas. Também é um método considerado iterativo e incremental, porém a diferença é a velocidade das iterações, muito mais rápidas nesse caso.

O ciclo de vida adaptativo é preferido, normalmente, quando se lida com um ambiente de grande mutação, quando escopo e requisitos do projeto são de difícil definição.

Entende-se que o ciclo de vida do projeto é determinado de acordo com a necessidade deste e com suas características, como a facilidade de se definir o escopo do projeto ou seus requisitos, bem como a existência de valor em entregar o produto do projeto parcial ou integralmente.

É importante ressaltar que, apesar da sequência do ciclo transmitir uma visão linear das cinco fases, nem sempre isso ocorre na prática da gestão de projetos, pois os processos acontecem ao mesmo tempo. Por exemplo, a fase de planejamento não é interrompida assim que se inicia a fase de execução. Essas interações se devem ao processo gerencial de controle, com suas ações corretivas em função de desvios da execução em relação ao que foi planejado. Às vezes, as ações de controle são correções no próprio planejamento do projeto, revendo atividades cuja especificação, dimensionamento ou prazos demandam reajustes.

Uma vez que o escopo do projeto tenha sido construído e seu cronograma definido, não é interessante para o gestor ou equipe que haja mudanças – especialmente as imprevistas. Porém, mesmo assim, elas podem acontecer. Nesse momento, deve-se fazer uma gestão adequada de mudanças, já que, do contrário, o projeto pode sair do planejado. É o caso, por exemplo, de documentar todas as modificações feitas para posterior análise e aprendizado.

Também é importante delegar novas tarefas acerca das mudanças, assim como reorientar o fluxo de recursos, caso necessário. Essa gestão também deve ser aplicada tão logo a necessidade de mudança seja identificada. Aliás, o acompanhamento de perto do projeto permite que a gestão seja mais reativa e dinâmica, evitando que mudanças gerem impactos profundos e negativos. O objetivo é transformar e adequar, mas sem perder a identidade daquilo que foi planejado no escopo.

Em muitos casos, gerir mudanças significa também impedir que elas aconteçam. Isso porque, durante a execução de um projeto, é comum que surja a necessidade de fazer modificações nem sempre benéficas no escopo. Assim, a gestão precisa estar preparada para avaliar determinadas modificações.

Para entender isso melhor, basta pensar no caso de um atraso. Se determinada etapa sofreu um atraso imprevisto, será necessário fazer uma mudança em relação ao cronograma. Nesse sentido, é possível tanto estimular a produtividade das próximas etapas para absorver o atraso como também tentar negociar um novo prazo de conclusão e entrega de resultados. Portanto, sem a gestão de mudanças, haverá um acúmulo de atrasos ou então nem todos ficarão sabendo das modificações quanto aos prazos específicos.

É de suma importância, ainda, levar em conta que os disparadores de um projeto – problemas, necessidades, oportunidades e desafios – estão ligados a um conjunto de situações que lhes dão origem e significado. Assim, um projeto começa a ser construído antes mesmo da elaboração final da situação geradora. Os fatores que contribuem para o nascimento de um projeto são os interesses, o conhecimento e a experiência que um grupo de pessoas ou instituição tem sobre determinado problema, situação ou contexto.

A seguir, são elencadas algumas situações geradoras que podem ser, eventualmente, tomadas como disparadores para se desenvolver um projeto na escola:

- Necessidade de introdução de novas tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos escolares na Educação Básica.
- Necessidade de desenvolvimento de novas competências para ensinar, por parte dos professores, diante das demandas das novas tecnologias.
- Necessidade de capacitação de professores da Educação Básica no desenvolvimento e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem.
- Necessidade de fazer a reforma do Ensino Médio.
- Necessidade de ofertar o serviço de ensino integral.
- Necessidade de adequar os espaços para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Necessidade de melhoria dos processos de gestão escolar.
- Necessidade do trabalho em rede entre escolas da mesma mantenedora.
- Necessidade da utilização das tecnologias da informação e comunicação nos processos de gestão do conhecimento nas escolas.

Nesse sentido, a proposta de realização de um projeto tem uma ligação direta com o perfil do grupo empreendedor. Além disso, cada organização possui seus objetivos, ramo de atividade, corpo diretivo, pessoal, problemas internos e externos, mercado, situação financeira, tecnologia, recursos, cultura, política e negócios. O gestor soluciona problemas, dimensiona recursos, planeja sua aplicação, desenvolve estratégias e efetua diagnósticos.

Os métodos envolvidos no trabalho com projetos, portanto, fornecem a estrutura, o foco, a flexibilidade e o controle adequados para a realização de mudanças, dentro de prazos e recursos limitados, com melhores resultados. Sistemas educacionais, independentemente de seu porte ou complexidade, podem se beneficiar muito com a prática de atividades baseadas em projetos.

Etapas do processo de planejamento

Segundo o Guia PMBOK®, gerenciamento de projetos é a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas para atingir ou exceder as necessidades e expectativas das partes interessadas. Os processos de gerenciamento de projetos são divididos em processos relacionados a áreas de conhecimentos em gerenciamento de projetos que interagem ao longo de todo o processo e se interferem mutuamente. Segundo o Guia PMBOK®, o gerenciamento se divide em dez áreas de conhecimento, como descritas na Figura 2.

As dez áreas de conhecimento do PMBOK® são divididas dessa forma, cada uma com seu número de processos para o planejamento, execução, monitoramento ou encerramento de suas tarefas.

A primeira área é a Gestão de Integração, que é de suma importância, pois tem como responsabilidade integrar todos os serviços e produtos desenvolvidos no projeto. Ela está de várias formas enredada com todas áreas, posto que seu trabalho é exatamente consolidar o conhecimento gerado por cada uma delas.

A segunda é a Gestão de Escopo, área responsável por todo o trabalho que deverá ser realizado para a entrega do produto ou serviço final. Nessa área, especifica-se tudo o que será ou deverá compor nosso projeto, a fim de ser concluído satisfatoriamente.

A terceira área de conhecimento é a Gestão de Tempo, responsável pela administração de prazos e metas de um projeto. O Guia PMBOK® define projeto como um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo, portanto o tempo de um projeto deve ser bem especificado e trabalhado.

A Gestão de Custo é a área responsável pelo cumprimento do orçamento estabelecido no escopo do projeto. Durante a elaboração deste, é definido o orçamento do projeto, e tanto o cliente como o fornecedor devem entrar em um consenso e aprovar um valor, o qual é a base da gestão de custos de um projeto.

Figura 2 – Processos por área de conhecimento.

GUIA PMBoK 5ª ed.					
ÁREA DE CONHECIMENTO	INICIAÇÃO	PLANEJAMENTO	EXECUÇÃO	MONITORAMENTO E CONTROLE	ENCERRAMENTO
INTEGRAÇÃO	4.1 Desenvolver o termo de abertura do projeto	4.2 Desenvolver o plano de gerenciamento do projeto	4.3 Orientar e gerenciar o trabalho do projeto	4.4 Monitorar e controlar o trabalho do projeto 4.5 Realizar o controle integrado de mudanças	4.6 Encerrar o projeto
ESCOPO		5.1 Planejar o gerenciamento do escopo 5.2 Coletar os requisitos 5.3 Definir o escopo 5.4 Criar a EAP		5.5 Validar o escopo 5.6 Controlar o escopo	
TEMPO		6.1 Planejar o gerenciamento do cronograma 6.2 Definir as atividades 6.3 Sequenciar as atividades 6.4 Estimar os recursos das atividades 6.5 Estimar a duração das atividades 6.6 Desenvolver o cronograma		6.7 Controlar o cronograma	
CUSTOS		7.1 Planejar o gerenciamento de custos 7.2 Estimar os custos 7.3 Determinar o orçamento		7.4 Controlar os custos	
QUALIDADE		8.1 Planejar o gerenciamento da qualidade	8.2 Realizar a garantia da qualidade	8.3 Controlar a qualidade	
RECURSOS HUMANOS		9.1 Planejar o gerenciamento dos recursos humanos	9.2 Mobilizar a equipe do projeto 9.3 Desenvolver a equipe do projeto 9.4 Gerenciar a equipe do projeto		
COMUNICAÇÕES		10.1 Planejar o gerenciamento das comunicações	10.2 Gerenciar as comunicações	10.3 Controlar as comunicações	
RISCOS		11.1 Planejar o gerenciamento dos riscos 11.2 Identificar os riscos 11.3 Realizar a análise qualitativa dos riscos 11.4 Realizar a análise quantitativa dos riscos 11.5 Planejar as respostas aos riscos		11.6 Controlar os riscos	
AQUISIÇÕES		12.1 Planejar o gerenciamento das aquisições	12.2 Conduzir as aquisições	12.3 Controlar as aquisições	12.4 Encerrar as aquisições
PARTES INTERESSADAS	13.1 Identificar as partes interessadas	13.2 Planejar o gerenciamento das partes interessadas	13.3 Gerenciar o engajamento das partes interessadas	13.4 Controlar o engajamento das partes interessadas	

Fonte: PMI (apud MACEDO, 2014).

A quinta área é a Gestão de Qualidade. Já de início cabe questionar: o que é qualidade? Segundo o PMBOK®, a qualidade pode ser mensurada como o grau até o qual um conjunto de características inerentes satisfaz as necessidades. Durante o desenvolvimento do escopo do projeto, devem-se descrever com clareza as características do serviço ou produto parcial e final do projeto. Resumidamente, qualidade é tentar criar um ou mais serviços ou produtos oferecidos ao cliente o mais próximo possível do que ele solicitou.

A área de conhecimento seguinte é a Gestão de Recursos Humanos e é uma nova forma de se abordar o recurso humano. Até então, investimentos eram vistos somente como finanças, mas o PMBOK® mostra que há uma preocupação na administração dos recursos humanos de um projeto. Estes nada mais são do que a equipe que participará do projeto, de qualquer forma, desde um diretor até um auxiliar – todos os envolvidos devem ser citados no Plano de Recursos Humanos.

Uma das áreas mais importantes do PMBOK® é a Gestão de Comunicação, que abrange também a Gestão de Conflitos. Essa gestão contém processos necessários para assegurar que as informações do projeto sejam geradas, coletadas, distribuídas, armazenadas, recuperadas e organizadas de maneira oportuna e apropriada. Essa área é responsável pela comunicação entre todos os setores e envolvidos em um projeto e também pela gestão dos conflitos que possam surgir em decorrência de qualquer etapa do projeto.

A oitava área de conhecimento é a Gestão de Riscos, que visa à minimização de riscos e ameaças que possam influenciar, de maneira negativa, direta ou indiretamente, o resultado parcial e/ou final do projeto. É uma das ações mais complexas da gestão de projetos, pois requer um conhecimento da área de atuação, e, muitas vezes, a experiência facilita o trabalho, já que se podem prever, com mais facilidade, possíveis eventos inesperados no escopo do projeto.

A penúltima área de conhecimento é a Gestão de Aquisições, que são processos necessários à aquisição de bens e serviços provenientes de fora da organização. Essa área sempre estará de muitas formas atreladas à gestão de custos, pois, assim como ela, também deve respeitar o orçamento estabelecido no escopo do projeto.

Por fim, a última área, a Gestão das Partes Interessadas, é fundamental para o sucesso ou fracasso de um projeto. O processo da equipe de organização é uma ferramenta importante para garantir aceite e promover a colaboração em toda a empresa. É também um meio de coletar o feedback permanente para a equipe, o que irá reduzir o nível de risco do projeto.

As partes interessadas são as pessoas ou organizações, pois cada projeto tem diferentes grupos de stakeholders (público estratégico). Em uma organização, as partes interessadas são o conselho de administração, gestão de empresas, funcionários, acionistas, fornecedores, clientes e municípios em que a empresa

atua, envolvidos ativamente no projeto ou que tenham algum interesse que afeta, positiva ou negativamente, a execução deste. A equipe de gerenciamento do projeto precisa identificar cada parte interessada para determinar os requisitos e as expectativas em relação ao projeto de todas as partes envolvidas. As partes interessadas podem mudar ao longo do ciclo de vida do projeto, mas, para que isso não aconteça, é de responsabilidade do gerente de projeto avaliar as contribuições desde o estudo dos grupos até o patrocínio por completo do projeto.

Por fim, depois de tudo isso, pode-se refletir: como utilizar esses conhecimentos na gestão escolar? Os conhecimentos de gerenciamento de projetos foram criados para ser aplicados em qualquer área, por isso se adequam perfeitamente à área educacional.

Quando se fala de melhorias na educação, toma-se de exemplo uma unidade escolar que receberá um laboratório de informática no local onde havia uma sala de aula desativada. Há uma série de processos, desde o pedido do laboratório até sua instalação na unidade de ensino, que pode ser definido pelo PMBOK®.

Em sua 5ª edição, o PMBOK® possui 47 processos, cada um deles executando uma função referente a uma das dez áreas de conhecimento. Nem sempre precisamos utilizar todos esses processos para o desenvolvimento de um projeto, mas existem alguns que são vitais, como “Controlar o escopo” ou “Coletar os requisitos”, que, sem eles, ficaria muito difícil gerir um projeto.

Portanto, depois que o gestor já possuir certo conhecimento em gerenciamento de projetos, ele deve selecionar os processos que melhor se adequem ao seu projeto e implementá-los em sua sequência, iniciação, planejamento, execução, monitoramento/controle e encerramento. Lembrando que a metodologia abordada não determina a forma correta e única de se fazer, mas tem como objetivo mostrar as boas práticas de execução de processos diversos que envolvam projetos.

A equipe

O princípio básico que sustenta o bom funcionamento e a eficiência da gestão de projetos é o da colaboração. É importante que o gestor, como dito anteriormente, promova a sinergia da equipe, pois, para que haja eficiência da aplicação das boas práticas da gestão de projetos, são necessários conhecimentos diferentes em cada etapa do planejamento. Por exemplo, na gestão do escopo, o ideal é buscar o conhecimento de pessoas que conhecem bem a gestão da escola, a sua organização e o plano estratégico.

Especialistas, coordenadores e gerentes funcionais, que tenham participado de projetos de inovação, são fontes importantes de informação, inclusive para colaborar com o levantamento de suas condições. O compartilhamento das boas práticas da gestão de projetos entre gestor e equipe trará maior nível de comprometimento e fará com que o plano seja mais consistente, aumentando suas chances de sucesso.

Como gerenciar a equipe envolvida no projeto?

Segundo Terribili Filho (2011), o trabalho em equipe pode ser dividido em três momentos:

- Desenvolvimento da equipe do projeto: algumas ferramentas que podem ser utilizadas para isso são treinamentos e atividades de construção de equipe, com a exposição das regras básicas de funcionamento da escola. O objetivo é desenvolver as habilidades interpessoais, e, para tanto, é interessante aplicar sistemas de reconhecimento e recompensa.
- Mobilização da equipe do projeto: nessa etapa, será apresentado o plano de gerenciamento de projeto, contendo o calendário dos recursos e designações do pessoal do projeto. Se necessário, é preciso negociar funções, contratar novos funcionários ou mesmo equipes virtuais.
- Gerenciamento da equipe do projeto: durante a execução das atividades, é preciso realizar observações e conversas, administrar eventuais conflitos que podem levar a solicitações de mudanças e registrar todas as questões relevantes. Essas informações servirão de subsídio para os relatórios de desempenho, essenciais para ter feedback sobre o que está influenciando nos resultados e metas. É importante documentar as habilidades interpessoais dos funcionários, em especial aqueles que atuam na gestão de riscos, e a capacidade de adaptação aos fatores ambientais da escola.

Segundo o Guia PMBOK®, o líder deve observar, na formação de sua equipe, as características de cada indivíduo, procurando identificar suas disponibilidades, capacidade, experiências, interesse e custo. Isso ajuda a levantar o perfil dos liderados e a certeza de que os recursos humanos mobilizados terminarão o projeto.

Em um projeto, portanto, é importante que cada profissional saiba o que deve fazer, qual a sua responsabilidade, que receba instruções claras e completas, bem como o retorno constante de seu desempenho. Cada profissional que atua em um projeto deve ter consciência de que seu trabalho é parte integrante do sucesso pretendido.

Considerações finais

Ao resgatar o objetivo proposto, uma das formas mais fáceis e eficientes de desenvolver projetos em escolas é por meio do Guia PMBOK®, o qual oferece uma grande quantidade de recursos e processos que podem ser trabalhados de forma flexível. Essa metodologia pode se adequar a todo tipo de projeto, independente de sua área, e todos eles podem ser trabalhados de forma completa, eliminando os imprevistos por parte do gestor, o que pode atrapalhar o resultado, o serviço ou produto final do projeto.

Surge, entretanto, uma pergunta: como um gestor escolar poderá gerenciar ou acompanhar um projeto em uma instituição de ensino? A resposta, segundo Terribili Filho (2011), não é simples, pois envolve três aspectos relevantes: o gestor escolar precisa saber o que faz um profissional que gerencia um projeto, quais são as habilidades e conhecimentos necessários e entender a área de gerenciamento de projetos. A literatura tem mostrado que fatores intangíveis, como estrutura e organização internas, gerenciamento de recursos humanos, inovação, recursos tecnológicos, entre outros, são elementos que claramente contribuem para o desenvolvimento e o sucesso de um projeto.

A fim de aumentar a eficiência das escolas fortalecendo seu seguimento, há que se buscar aumento de produtividade com redução de custos. Tudo isso demanda o estudo de novas técnicas de gestão alinhadas às especificidades dos seus serviços.

Os executivos, nos últimos dez anos, deparam-se com mudanças complexas e crescentes em quantidade e velocidade. Faz-se necessário, portanto, inovar, realizar experiências, introduzir novas perspectivas, reestruturar organizações, desenvolver novos produtos e serviços. Os projetos são empreendidos com a finalidade de criar bens e serviços, portanto melhorar resultados financeiros e operacionais é o meio para concretizar esses desejos de realização.

Recebido em: 01/08/2017

Revisado pelo autor em: 31/08/2017

Aceito para publicação em: 19/09/2017

Notas

1 Graduação em Pedagogia com ênfase em Administração Escolar pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Acadêmica do curso MBA em Gestão Executiva de Projetos da Faculdade Unyleya. Orientadora educacional do Colégio Marista de Belo Horizonte/MG. E-mail: esmoreira@marista.edu.br

2 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

BAKER, Sunny; BAKER, Kim. **Project management**. New York: Alpha Books, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

- _____. Lei nº 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.
- BRIGHOUSE, Tim; WOODS, David. **Como fazer uma boa escola?** Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACEDO, Diego. **Grupos de processos de gerenciamento de projetos e suas áreas de conhecimento (PMBOK 5ª ed.)**. Publicado em: 2 out. 2014. Disponível em: <<http://www.diegomacedo.com.br/grupos-de-processos-de-gerenciamento-de-projetos-e-suas-areas-de-conhecimento-pmbok-5a-ed/>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar. **Administração de projetos: transformando ideias em resultados**. São Paulo: Atlas, 1997.
- MEI, Paulo. **PM Mind Map®: a gestão descomplicada de projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2015.
- MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- MURICI, Izabela; CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: Falconi, 2013.
- PMI - Project Management Institute. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK®)**. 5. ed. São Paulo: PMI, 2014.
- RODRIGUES, Diego. **Ciclo de vida do projeto: gerenciamento de projetos baseado no Guia PMBOK®**. Publicado em: 14 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/ciclo-de-vida-do-projeto-gerenciamento-projetos-mendes-rodrigues>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- SANTOS, Áureo dos. **A prática da liderança**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SENA, Cleonice et al. O gerenciamento de projetos. **Revista Expressão**, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www4.faculdadepromove.br/expressao/index.php/files/article/view/7/pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2012.
- SILVA, Edna Lúcia; CUNHA, Miriam. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/657>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- TERRIBILI FILHO, Armando. **Gerenciamento de projetos em 7 passos: uma abordagem prática**. São Paulo: Makron Books, 2011.
- WEISS, Joseph; WYSOCKI, Robert. **5-Phase project management: a practical planning and implementation guide**. New York: Addison-Wesley, 1992.

Cultura, gênero e educação

SILVIA MARIA PANATTONI MARTINS¹

Resumo: Este artigo apresenta parte da pesquisa de doutorado realizada pela autora e tem como objetivo analisar o papel da cultura na organização do pensamento, por meio das relações de gênero que são produzidas culturalmente e internalizadas de acordo com a subjetividade de cada indivíduo. A discussão teórica e o encaminhamento metodológico de análise dos dados se fundamentam na teoria dos modelos organizadores do pensamento, a qual parte do pressuposto de que cada indivíduo constrói modelos de explicação da realidade e por meio dos quais orienta seu raciocínio e suas ações. A pesquisa envolveu 240 sujeitos – 120 do sexo feminino e 120 do sexo masculino – e possibilitou investigar o papel da cultura na organização do pensamento, por intermédio da análise dos julgamentos e explicações emitidas por eles a respeito de um conflito envolvendo questões de gênero. É possível perceber o quanto o longo processo de modelagem cultural afeta os indivíduos, que acabam legitimando e reproduzindo relações de desigualdade.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Gênero. Modelos organizadores do pensamento.

Culture, gender and education

Abstract: This article presents part of the doctoral research carried out by the author and aims to analyze the role of culture in the organization of thought, through the gender relations that are produced culturally and internalized according to the subjectivity of each individual. The theoretical discussion and the methodological routing of data analysis are based on the theory of the Organizational Models of Thought, which starts with the assumption that each individual constructs models of explanation of reality, through which he guides his reasoning and his actions. The research involved 240 subjects – 120 females and 120 males – and made it possible to investigate the role of culture in the organization of thought, through the analysis of the judgments and explanations issued by them, regarding a conflict involving gender issues. It is possible to understand how long the process of cultural modeling affects individuals, who end up legitimizing and reproducing inequality relations.

Keywords: Culture. Education. Gender. Models organizers of thought.

Cultura, género y educación

Resumen: Este artículo presenta parte de la investigación de doctorado realizada por la autora y tiene como objetivo analizar el papel de la cultura en la organización del

pensamiento, por medio de las relaciones de género que son producidas culturalmente e internalizadas de acuerdo con la subjetividad de cada individuo. La discusión teórica y el encaminamiento metodológico del análisis de los datos se fundamentan en la teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento, que parte del presupuesto de que cada individuo construye modelos de explicación de la realidad, por medio de los cuales orienta su razonamiento y sus acciones. La investigación involucró a 240 sujetos – 120 del sexo femenino y 120 del sexo masculino – y permitió investigar el papel de la cultura en la organización del pensamiento, a través de análisis de los juicios y explicaciones emitidos por ellos, acerca de un conflicto envolviendo cuestiones de género. Es posible percibir cuánto el largo proceso de modelado cultural afecta a los individuos, que acaban legitimando y reproduciendo relaciones de desigualdad.

Palabras clave: Cultura. Educación. Género. Modelos organizadores del pensamiento.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o papel da cultura na organização do pensamento, por meio das relações de gênero que são produzidas culturalmente e internalizadas de acordo com a subjetividade de cada indivíduo. Para isso, baseou-se na teoria dos modelos organizadores do pensamento (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000), que buscam explicar a complexidade presente nos pensamentos e ações humanas, integrando, em um mesmo modelo teórico, aspectos estruturais internos ao sujeito, como cognição, sentimentos e crenças, e aspectos externos, que consistem nos conteúdos presentes na realidade. Cabe esclarecer que “realidade”, nessa concepção, implica, necessariamente, em uma representação construída pelo sujeito a partir da sua interpretação, percepção e maneira de se relacionar com o meio.

Dessa forma, a teoria dos modelos organizadores do pensamento se refere ao resultado da coordenação de diversas atividades mentais, as quais consistem em uma maneira particular de organização dos elementos abstraídos pelo sujeito, aos quais se atribui significado e dos quais se extraem implicações. Os elementos percebidos pelo indivíduo revelam sua maneira de interpretar as impressões que nele causam os objetos e fenômenos do mundo exterior. Participaram da pesquisa 240 sujeitos, sendo 120 homens e 120 mulheres.

Para entender o papel da cultura na organização do pensamento humano, busca-se, primeiramente, compreender o conceito de cultura, recorrendo à antropologia, que trouxe inúmeras contribuições em relação ao estudo do ser humano como ser social. Em seguida, aborda-se o conceito de gênero, que é um tema que emerge essencialmente do contexto cultural, sendo internalizado a partir das relações interpessoais e das práticas sociais. Por fim, analisam-se as implicações decorrentes das relações entre gênero e cultura na organização do pensamento.

Cultura e gênero

O conceito de cultura, utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez em 1871, por Edward Tylor (*apud* KAHN, 1975), por meio do vocábulo inglês “culture”, que sintetizava outros dois termos: *Kultur*, de origem germânica, simbolizando todos os aspectos espirituais de uma comunidade, e *Civilization*, palavra francesa que se referia especialmente às realizações materiais de um povo. Segundo Tylor (*apud* KAHN, 1975), a cultura inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os costumes e os hábitos adquiridos pelo ser humano enquanto membro da sociedade. Em outras palavras, ela envolve todas as possibilidades de realização humana. Tylor enfatiza ainda o caráter de aprendizado da cultura em contraposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

O antropólogo Clifford Geertz (1978), por sua vez, busca definir o ser humano com base no conceito de cultura, tentando resolver o paradoxo entre a imensa variedade cultural em contraste com a unicidade da espécie humana. Considera a cultura como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras e instruções para governar o comportamento. Acredita ainda, como Max Weber, que o ser humano é um animal preso a teias de significados tecidas por ele, e a cultura consiste na análise dessas teias. Geertz (1978) explica que todos os indivíduos são geneticamente aptos a receber um programa, o qual é chamado de cultura, e um dos mais significativos fatos sobre o ser humano pode ser a constatação de que todos nascem com um equipamento biológico apto a viver mil vidas, mas termina por viver apenas uma. Em outras palavras, o equipamento biológico permite viver em qualquer cultura, o que quer dizer que o ser humano é capaz de aprender quaisquer padrões culturais aos quais for submetido.

Os diferentes comportamentos sociais, a maneira de ver o mundo, os julgamentos de cunho moral e valorativo e mesmo as posturas corporais são resultados de uma herança cultural, ou seja, de determinada cultura que opera sobre o sujeito exercendo influência em sua vida. Ao ver o mundo por meio de sua cultura, o ser humano passa a considerar seu modo de vida o mais correto e o mais natural, tendência denominada etnocentrismo, responsável pela ocorrência de inúmeros conflitos sociais. Segundo Laraia (2004), nossa herança cultural, transmitida por meio de inúmeras gerações, normalmente condiciona a maneira de ver o mundo e, de modo especial, de ver depreciativamente o comportamento daqueles que agem contrariamente aos padrões aceitos pela maioria da comunidade. É por isso que se discriminam os comportamentos que se opõem aos padronizados por um sistema cultural.

Morin (2003) é outro autor que atribui à cultura as alterações geradas na esfera da evolução, ao considerar que a espécie humana evoluiu muito pouco anatômica e fisiologicamente. Na sua concepção, são as culturas que evoluem por meio das inovações e da absorção do aprendizado, produzindo reorganizações e mudanças.

Morin (1998) enfatiza que o contexto sociocultural se introduz no ser humano antes mesmo de seu nascimento, no útero materno, por meio das influências do ambiente, sons, músicas, alimentos e hábitos da mãe. Assim, a cultura age e retroage sobre o indivíduo para nele modelar as estruturas cognitivas, assim como interdições, tabus, normas, prescrições que se incorporam em cada um. Dessa maneira, o conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, rejeitam e hierarquizam ideias e informações, por meio dos quais se dá a construção social da realidade e se arquiteta a visão de mundo.

Outro conceito essencial neste trabalho refere-se às questões de gênero, por se tratar de um tema que emerge fundamentalmente do âmbito cultural, sendo internalizado a partir das práticas sociais.

O termo “gênero” é usado de maneira genérica, envolvendo diferentes sentidos. Gramaticalmente, gênero é uma categoria que permite flexionar palavras, agrupando-as conforme os sexos.

Para a sociologia, antropologia e outras ciências humanas, gênero se refere à desigualdade sociocultural existente entre mulheres e homens, que repercute no âmbito da vida pública e privada de ambos os sexos, impondo a eles papéis sociais diferenciados, construídos historicamente e criando polos de dominação e submissão.

Cabral e García (2001) definem gênero como um sistema classificatório de representação cultural que divide os seres humanos segundo suas diferenças sexuais. A partir do significado atribuído às diferenças sexuais, homens e mulheres são socializados mediante um conjunto de práticas, estereótipos, normas, atitudes, valores, padrões de comportamento e formas de relações vivenciadas e expressas em sistemas de representações simbólicas, carregadas de conteúdos sociais. Segundo as autoras, o problema não está nas diferenças sexuais entre homens e mulheres, já que tais diferenças são constitutivas da condição de seres sexuados. A questão é que essas diferenças se convertem em divisões dicotômicas, separações, oposições, hierarquias, inferioridade, exclusão e opressão, em nome da continuidade de uma ordem social dominante. Assim, o conceito de gênero alude à representação e interpretação sociocultural em um mundo de relações desiguais que são transmitidas, reproduzidas, mantidas e legitimadas.

Moreno Marimón (1999) afirma que, a partir do nascimento, a maneira de ver e de estar no mundo começa a ser condicionada pela influência social que se recebe. Dessa forma, a discriminação da mulher começa muito cedo, com a interiorização de padrões de conduta diferenciados. Tais padrões atuam como organizadores inconscientes do pensamento e da ação, o que os torna mais dificilmente modificáveis.

Strey (2001) enfatiza que, na infância, a questão de gênero é incorporada pela maioria das pessoas, de maneira considerada socialmente normativa. Isso faz com que, ao atingirem a vida adulta, realizem escolhas diferenciadas

em função do tipo de socialização que tiveram, perpetuando a desigualdade. Embora haja algumas variações, dependendo da cultura e do nível tecnológico de uma sociedade, a divisão do trabalho mantém certa uniformidade. São as mulheres que assumem, em quase todos os lugares, a responsabilidade pelo cuidado das crianças. Também são as principais responsáveis, em quase todas as sociedades, pelo preparo da comida e pela realização de outras tarefas relativas à manutenção da família e do lar, enquanto a contribuição dos homens nesse tipo de trabalho é variável ou inexistente. O fato de homens e mulheres realizarem trabalhos diferentes não quer dizer que tais atividades sejam desiguais em seu valor. Mas por que as atribuições masculinas são mais valorizadas que as femininas?

A hierarquização do valor humano, concebida como natural, para justificar condições sociais e econômicas desiguais, é amplamente difundida por meio de valores patriarcais presentes nas diversas camadas e categorias sociais, disseminados por meios de comunicação, textos literários, livros didáticos, práticas pedagógicas, indústrias de brinquedos e legislação discriminatória.

Na escola, o gênero, em vez de ser compreendido como condição social que identifica homens ou mulheres, estabelece formas de masculinidades e feminilidades rigidamente opostas. De acordo com Vianna e Ridenti (1998), o espaço escolar, que poderia transformar as diferenças em pluralidade, acaba refletindo o sexismo que permeia a sociedade, reproduzindo estereótipos e preconceitos ao atribuir às meninas o papel de “boazinhas”, quietas, organizadas e esforçadas. Espera-se que tenham cadernos impecáveis e jamais voltem sujas ou suadas do recreio. Já aos meninos, permite-se que se mostrem mais agitados e indisciplinados, que tenham o caderno menos organizado, o material incompleto e espera-se que gostem de futebol. Qualquer alteração nesses padrões de comportamento constitui-se em alerta ao contrariar o que se espera de uma atitude feminina ou masculina. Assim, a escola, como espaço de sociabilidade e práticas culturais, exerce um papel significativo na produção e reprodução de preconceitos e estereótipos.

Azevedo (1985, p. 46) chama a atenção para o fato de que “[...] em quase todas as formações sociais as mulheres viveram e vivem a condição de seres para e dos homens [...]”. Destaca, ainda, que até os dicionários frequentemente refletem o mito da superioridade masculina, definindo discriminatoriamente os verbetes “homem” e “mulher”, nos quais podemos encontrar exemplos lisonjeiros associados ao primeiro – homem de bem, homem de espírito, homem de ação, homem de negócios, homem de palavra, homem forte, homem de Deus etc. –, enquanto o segundo vem acompanhado de exemplos pejorativos – mulher à toa, mulher da vida, mulher da rua, mulher da zona, mulher perdida, mulher-dama, mulher vadia, mulher do mundo etc.

Esse longo processo de modelagem cultural culmina com a internalização de padrões comportamentais, em que todo homem tem que ser um macho viril,

abdicar do direito de ser sensível, de demonstrar emoção, tristeza, romantismo, covardia etc. À mulher cabe abdicar do direito de ser inteligente e criativa, de ter iniciativa e espírito de luta.

Segundo Braghini (2000), a passividade feminina corresponde à sua face manifesta, que tenta esconder e dissimular a face sombria, ativa e determinada, obscurecida por ter sido longamente reprimida e reprovada. Socialmente, cristalizou-se a ideia de que feminilidade não é sinônimo de atividade, mas sim de servidão e anulação de si.

Para Vinagre Silva (1992, p. 26):

As representações acerca da mulher, seja na relação familiar ou na sociedade, passam pelas concepções de fragilidade, dependência e submissão, que dão ao homem o direito de tutela sobre ela. Essa situação é frequentemente posta como se fosse uma questão inerente à natureza da mulher e não fruto de uma ideologia que tende a reproduzir uma ordem social única, baseada em relações de poder contraditórias.

O discurso machista está a serviço de um patrulhamento ideológico constante, destinado a afirmar e reafirmar a superioridade masculina e a inferioridade feminina, legitimando e perpetuando a dominação do homem sobre a mulher. Dessa forma, o machismo, enquanto ideologia do sexo, constitui-se em violência simbólica, ao comportar ações arbitrárias impostas a um destinatário específico, violando seus interesses sem que ele o perceba. É uma violência sutil, camuflada, cujo objetivo consiste em fazer com que o oprimido se convença da inexistência da dominação ou de que a subordinação é natural, necessária e benéfica. Essa relação encontra eco no tipo de socialização oferecida às mulheres, preparadas para aceitar a dominação masculina, isto é, uma sociedade machista.

Embora os indivíduos tenham a possibilidade de reagir à modelagem cultural, é evidente a forte influência que a sociedade exerce na formação dos valores e do conhecimento, sendo, muitas vezes, difícil reavaliar o que se impõe, por parecer óbvio ou pelo fato de a maioria das pessoas compartilhar da mesma visão.

Assim, o estudo do psiquismo humano parece ser uma das tarefas mais complexas e inatingíveis enfrentadas pela ciência. Pensamentos e ações humanas sofrem influência de inúmeros fatores que poderiam ser classificados em dois grandes níveis: externo ao indivíduo, que incluiria as questões relativas às interações sociais, familiares, culturais e ambientais, e outro interno, que envolveria cognição, sentimentos, desejos e particularidades biológicas do funcionamento cerebral. É evidente que tal divisão é simplista e não dá conta de explicar a complexidade das relações que se estabelecem, a todo o momento, entre esses dois níveis, já que estímulos externos podem afetar o funcionamento cerebral, assim como ações e pensamentos humanos interferem no ambiente.

Segundo Sassi *et al.* (2001, p. 109), estudiosos das ciências cognitivas:

Diversas teorias falharam ao tentar explicar o comportamento humano apenas através da influência do meio social sobre o indivíduo, como se o ser humano fosse uma tábula rasa totalmente moldada pelo ambiente. Teorias psicológicas, como a psicanálise e suas derivadas, avançaram em explicações no aqui chamado nível interno, postulando mecanismos inconscientes de motivações e desejos para determinados padrões de comportamento. Nenhuma destas classes de teorias, entretanto, produziu modelos que possibilitassem antecipar ações humanas [...]. Ainda no nível interno, nos últimos anos as neurociências avançaram de maneira espantosa no entendimento sistêmico, molecular e genético do cérebro. No entanto, mesmo esses novos paradigmas podem não ser capazes de fornecer explicações para a riqueza dos comportamentos humanos [...]. A vivência consciente humana é muito mais ampla, e composta de uma enorme quantidade de variáveis em diferentes níveis (socioambiental, psicológico, neuronal e genético, e suas interações), o que apenas confirma que estamos lidando com um problema de extrema complexidade.

Portanto, não se tem a pretensão de desvendar a complexidade do pensamento e do psiquismo humanos; o que se pretende é apenas abordar alguns caminhos que abrem possibilidades de entendimento a respeito dos processos mentais envolvidos na elaboração de teorias e explicações sobre a realidade e o papel da cultura nesses processos, que resultam nos julgamentos e ações humanas.

Para isso, recorre-se à teoria dos modelos organizadores do pensamento (MORENO MARIMÓN *et al.*, 2000), que fundamentou esta pesquisa e será abordada a seguir.

Modelos organizadores do pensamento

Elaborada por Moreno Marimón *et al.* (2000), dentro de uma perspectiva evolutivo-construtivista, essa teoria busca integrar elementos da epistemologia genética e das ciências cognitivas, na tentativa de explicar o raciocínio humano, considerando, simultaneamente, aspectos estruturais internos ao sujeito e aspectos externos a ele.

A teoria dos modelos organizadores do pensamento é uma teoria funcional que analisa os processos psicológicos, incluindo os procedimentos utilizados pela mente na construção e apropriação do conhecimento, assim como a complexidade dos pensamentos e ações humanas.

Segundo Moreno Marimón *et al.* (2000), o descobrimento de constantes na psicologia possibilita o estudo da diversidade, pois, uma vez percebida a regularidade, o pensamento se volta para o diverso. A conjunção da permanência e

da mudança, entretanto, aumenta a complexidade dos fenômenos vislumbrados, havendo a necessidade de modelos que deem conta de descrever e interpretar simultaneamente o que permanece e o que muda. Em outras palavras, surge a necessidade de uma teoria funcional do conhecimento que contemple a incorporação do mundo exterior pelo sujeito, considerando os recursos que podem ser desenvolvidos gradativamente e não são, inicialmente, determinados, embora partam de uma estrutura comum à espécie humana.

De acordo com Moreno Marimón *et al.* (2000), embora Piaget defenda a concepção interacionista de desenvolvimento, deteve-se, em seus estudos, na investigação dos aspectos estruturais da ação intelectual, observando regularidades e descobrindo constantes no funcionamento cognitivo. O papel dos conteúdos nesses processos não foi aprofundado dentro da perspectiva piagetiana, focando mais a realidade psicológica a partir da perspectiva do sujeito cognitivo.

No entanto, determinadas formas de organização intelectual parecem depender mais dos conteúdos e de suas dificuldades do que das estruturas cognitivas, o que se evidencia pelo fato de que a aplicação de operações específicas, em dada situação, não garante sua aplicação em casos semelhantes.

A teoria dos modelos organizadores do pensamento atribui fundamental importância à natureza dos conteúdos, admitindo que somente a construção das estruturas mentais é insuficiente para explicar a complexidade do pensamento humano.

Dessa forma, a teoria dos modelos organizadores do pensamento refere-se ao resultado da coordenação de diversas atividades mentais, as quais consistem em uma maneira particular de organização dos elementos abstraídos a partir da interpretação do sujeito a respeito dessa realidade, aos quais se atribui significado e dos quais se extraem implicações. Os elementos abstraídos pelo indivíduo revelam sua maneira de interpretar as impressões que nele causam os objetos e fenômenos do mundo exterior.

Nem todos os elementos de determinada situação ou fenômeno são retidos por quem os observa, mas somente aqueles que, por motivos variados, são mais significativos para o sujeito. Portanto, a abstração de certos elementos implica necessariamente que outros sejam ignorados. É possível que elementos não retidos pelo indivíduo sejam imprescindíveis para uma explicação adequada da situação ou do fenômeno em questão, mas isso não implica que tais elementos sejam necessariamente desconhecidos pelo sujeito, e sim que a negligência seja decorrente do fato de os dados serem considerados pouco representativos pelo indivíduo na elucidação do referido fenômeno.

Um mesmo fato pode ter várias interpretações, dependendo da subjetividade de cada um, havendo possibilidades de mudança de um sujeito para outro, o que implica, conseqüentemente, na diversidade de modelos.

Assim sendo, tanto os elementos selecionados de determinada situação como o significado atribuído a eles podem variar de um indivíduo para outro, ou, ainda, em um mesmo indivíduo em momentos diferentes.

Ainda que a teoria dos modelos organizadores do pensamento defenda a universalidade do funcionamento psíquico, por meio das relações entre abstração de elementos, atribuição de significados e extração de implicações, o resultado desse funcionamento é imprevisível, dependendo do contexto e dos conteúdos envolvidos, assim como da subjetividade individual e da complexidade social.

O processo de internalização da cultura acontece a partir dessa combinação instável e complexa que afeta a organização do pensamento e o comportamento humano. É esse emaranhado de relações que produz reações semelhantes ou diversas diante de uma mesma situação, já que as pessoas podem construir diferentes modelos ou internalizar com maior ou menor intensidade conteúdos culturais, dependendo justamente das subjetivas relações entre aspectos internos e externos ao sujeito. Talvez isso possa explicar a similaridade ou a singularidade de pensamentos e ações diante de um mesmo acontecimento, o que contempla simultaneamente a diversidade e a unidade humana.

Metodologia

Este estudo se deu por meio de investigações indiretas que buscam um entendimento próximo, o quanto possível, da realidade, analisando a organização do pensamento expressa nos juízos e nas representações que os sujeitos têm de suas ações e das ações das pessoas envolvidas no conflito apresentado. A representação da ação refere-se não à ação propriamente dita, mas ao que os sujeitos dizem da ação que teriam.

Para estudar o papel da cultura na organização do pensamento humano e na construção do conceito de gênero, identificaram-se e analisaram-se os julgamentos e as representações das ações por meio dos modelos organizadores aplicados por 240 sujeitos, divididos da seguinte maneira:

- 120 homens, grupo composto por 60 estudantes de universidades particulares da cidade de Campinas (SP) e 60 trabalhadores que cursaram até o Ensino Fundamental (integrantes de equipes de limpeza e segurança, serviços mecânicos, garçons, operários e frentistas) das cidades de Campinas e Arthur Nogueira.
- 120 mulheres, grupo também composto por 60 estudantes de universidades particulares da cidade de Campinas (SP) e 60 trabalhadoras que cursaram até o Ensino Fundamental (integrantes de equipes de limpeza, serviços domésticos, garçonetes e operárias) das cidades de Campinas e Arthur Nogueira.

A escolha da amostra possibilitou a análise em duas perspectivas: a de gênero e a relacionada ao fator escolaridade. Neste artigo, abordamos a perspectiva de gênero, ou seja, como homens e mulheres organizam o pensamento diante de dilemas socioculturais. Para isso, foi apresentado, por escrito, a todos os participantes, um conflito hipotético para que cada um se posicionasse.

O referido conflito conta a história de um casal, o qual começa a se desentender quando a mulher manifesta o desejo de voltar a estudar e encontra grande resistência por parte do marido. O conflito buscou contemplar uma situação experimental, mais próxima possível das vivências dilemáticas cotidianas, e foi elaborado após amplo estudo de campo e pesquisas que comprovaram sua atualidade e relevância.

Cada participante, ao receber o conflito por escrito, respondeu anonimamente às seguintes questões:

1) O que você pensaria se estivesse na situação apresentada? Esta questão, que é bastante aberta, tem por objetivo não induzir a resposta, e sim captar o que cada sujeito abstrai como mais significativo da situação apresentada;

2) O que você faria se estivesse na situação apresentada? Esta questão, contrariamente à primeira, é mais objetiva, direcionando a resposta para a ação e buscando analisar as representações que as pessoas têm de suas ações, ou seja, como dizem que agiriam se estivessem envolvidas na situação;

3) O que você acha que a esposa deveria fazer? Esta última questão faz com que os sujeitos adotem outra perspectiva de ação, ao explicitarem o que acham que a protagonista do conflito deveria fazer.

Resultados

Observam-se, ao analisar as respostas dos indivíduos, com base na teoria dos modelos organizadores do pensamento, princípios que orientam os argumentos explicitados, os quais podem ser notados a partir dos elementos que cada sujeito percebe como mais relevantes no conflito, os significados atribuídos a esses elementos e as implicações decorrentes das relações que se estabelecem entre elementos e significados. É importante esclarecer que não há categorias prévias, ou seja, os princípios que orientam os argumentos foram encontrados a partir das respostas emitidas pelos sujeitos. Assim, alguns percebem o papel da figura feminina como o elemento mais relevante do conflito, atribuindo-lhe o significado de passividade e submissão, o que implica em uma postura de aceitação e impotência da esposa; outro grupo de sujeitos destaca igualmente o papel da figura feminina, embora o significado atribuído a ela seja diferente do mencionado anteriormente, por se referir à necessidade de convencimento do marido pela esposa, o que traz como implicação a tentativa de uma solução conciliatória; há os que abstraem somente a conduta do marido no conflito, considerando-a reprovável, o que implica em crítica severa à

postura masculina; outro grupo adota tanto a perspectiva da esposa quanto a do marido em suas respostas, embora não consigam promover uma articulação entre elas, limitando-se a descrever a posição de um e de outro no conflito; há, ainda, os que abstraem como elemento mais significativo o desejo da esposa em voltar a estudar, legitimando-o e defendendo a preservação dos interesses da figura feminina.

Assim, as respostas dos indivíduos investigados contemplaram diferentes aspectos do conflito, dando origem a cinco modelos organizadores do pensamento, que se orientam, resumidamente, conforme os seguintes princípios:

Modelo 1: defende a aceitação, passividade e submissão femininas.

Modelo 2: defende a necessidade de convencimento do marido pela esposa.

Modelo 3: critica a conduta masculina.

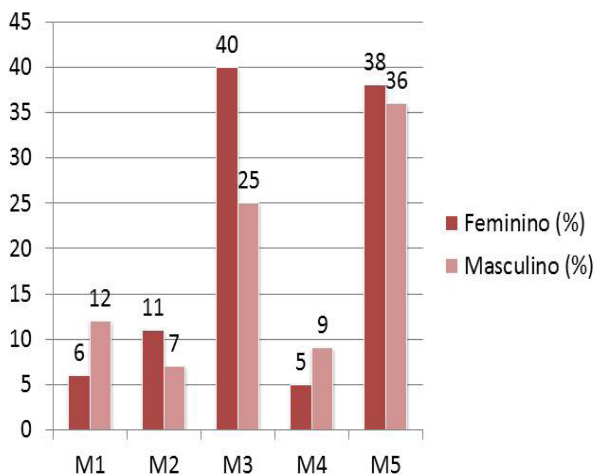
Modelo 4: adota tanto a perspectiva feminina quanto a masculina no conflito.

Modelo 5: defende os interesses da figura feminina.

Segue a distribuição dos modelos aplicados pelos sujeitos investigados, em resposta às três questões, divididos em grupo feminino e masculino, para comparar como homens e mulheres organizam o pensamento em torno do conflito apresentado.

A Figura 1 apresenta a distribuição dos modelos organizadores do pensamento, aplicados em resposta à questão 1 (O que você pensaria se estivesse na situação apresentada?)

Figura 1 – Distribuição dos modelos aplicados em resposta à questão 1.

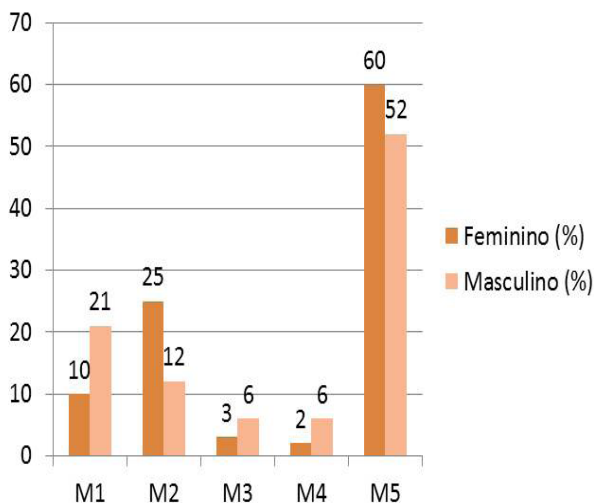


Fonte: Elaborada pela autora.

A concentração de homens e mulheres no modelo 5, que defende os interesses da figura feminina, evidencia a influência do princípio de justiça, constituído nas relações entre indivíduo e sociedade, na organização do pensamento. O conteúdo do conflito, que diz respeito ao estudo, é visto pela maioria dos sujeitos como uma questão de direito e de justiça. Ao comparar os modelos aplicados por homens e mulheres, nota-se certa discrepância, concentrada nos modelos 1 e 3 que envolvem, respectivamente, a submissão feminina, defendida por um número maior de homens, e críticas à conduta masculina, explicitadas por grande quantidade de mulheres. No modelo 1, que defende a submissão da esposa, comportando maior número de homens, fica evidente o discurso machista, que postula a superioridade masculina e a inferioridade feminina, legitimando a dominação de um sexo sobre o outro. O grande número de mulheres no modelo 3, que critica a conduta masculina, revela a insatisfação feminina com essa situação, que, muitas vezes, limita-se ao campo das queixas. O tratamento estatístico dos dados evidenciou diferença significativa nas respostas emitidas pelos grupos feminino e masculino, com destaque para a proporção de homens que defende a submissão da mulher. Acredita-se que esse resultado possa ser explicado a partir do significado atribuído às diferenças sexuais, como afirmam Cabral e García (2001), em que homens e mulheres são socializados mediante um conjunto de práticas, estereótipos, normas, atitudes, valores e padrões de comportamento diferenciados, que se revelam na organização do pensamento.

Vejamos os modelos aplicados em resposta à questão 2 (O que você faria se estivesse na situação apresentada?):

Figura 2 – Distribuição dos modelos aplicados em resposta à questão 2.



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se, quando se trata da representação da ação, ou seja, o que os sujeitos dizem que fariam se estivessem na situação apresentada, o aumento da concentração de homens e mulheres no modelo 5, de defesa da figura feminina. O modelo 2, que aparece em segundo lugar, com maior percentual de mulheres, postula a necessidade de convencimento do marido para que a esposa possa voltar a estudar, defendendo uma postura conciliatória da figura feminina.

Azevedo (1985) chama a atenção sobre o sentimento de dependência e submissão da mulher, a qual teria que pedir permissão e obter o consentimento do marido para fazer algo.

Moreno Marimón (1999) também enfatiza que, desde o nascimento, nossa maneira de ver e de estar no mundo começa a ser condicionada pela influência social que se recebe. Dessa forma, a discriminação da mulher começa muito cedo, com a interiorização de padrões de conduta diferenciados, que atuam como organizadores inconscientes do pensamento e da ação. Não seria, portanto, a postura conciliatória, apresentada no modelo 2, novamente, um indício do tipo de socialização oferecido às mulheres e do que se espera delas, evidenciando o papel da cultura na organização do pensamento?

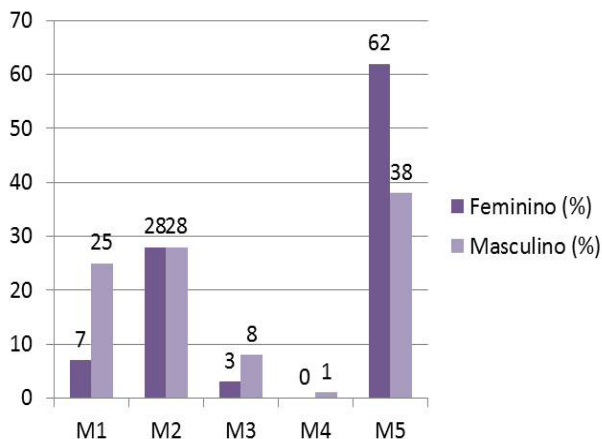
O modelo 1, que defende a submissão feminina, aparece com maior percentual de homens, reforçando as ideias de Moreno Marimón (1999) e Strey (2001) de que, na infância, a questão de gênero é incorporada pela maioria das pessoas de maneira considerada socialmente normativa. Isso faz com que, ao atingirem a vida adulta, realizem escolhas diferenciadas em função do tipo de socialização que tiveram.

O tratamento estatístico dos dados obtidos em resposta à questão 2 evidenciou diferença significativa entre os gêneros, demonstrando maior proporção de homens no modelo 1. Portanto, novamente tem-se como dado estatisticamente mais significativo a quantidade de homens que defendem a submissão feminina.

A Figura 3 apresenta os modelos aplicados pelos sujeitos em resposta à questão 3 (O que você acha que a esposa deveria fazer?):

Pode-se verificar que o modelo 5, de defesa dos interesses da figura feminina, concentra maior número de sujeitos, embora a porcentagem de mulheres seja superior à de homens. Nota-se também que o modelo 2, que envolve a necessidade de convencimento do marido, reúne o mesmo percentual de homens e mulheres, quando se indaga a respeito do que a esposa deveria fazer. Ao serem solicitados a pensar sobre o conflito sob a perspectiva da figura feminina, aumenta o percentual de homens e mulheres que defendem uma postura conciliatória e de convencimento do marido. Contrariamente, o modelo 1, que defende a submissão e a passividade da esposa em relação aos limites impostos pelo cônjuge, apresenta discrepância entre o grupo feminino e masculino, tendo os homens como os maiores defensores desse tipo de raciocínio.

Figura 3 – Distribuição dos modelos aplicados em resposta à questão 3.



Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se perceber, na análise das três questões propostas nesta investigação, sob a perspectiva de gênero, que o modelo 1 (defesa da submissão feminina), empregado por uma proporção significativa de homens, constitui-se no dado mais relevante do ponto de vista estatístico. A hierarquização do valor humano, expressa por um percentual considerável de sujeitos do grupo masculino, reforça o quanto a cultura se reproduz nos indivíduos.

Considerações finais

Como foi visto, a sociedade afeta o modo pelo qual se apreende o mundo, ordenam-se e interpretam-se as experiências, constroem-se valores e conhecimentos. Assim, muitos modos de pensar e de agir, ou reagir, acabam se tornando naturais pelo fato de o ser humano estar rodeado de pessoas que compartilham da mesma visão. Isso leva a pensar no papel da escola e das práticas culturais na constituição dos indivíduos e na legitimação de relações discriminatórias e desiguais. Ao observar o tipo de brinquedo oferecido às crianças, pode-se notar que as meninas ganham, desde cedo, bonecas, sendo incentivadas a cuidar, a realizar procedimentos de higiene e alimentação e a brincar de maneira mais calma. Já os meninos que se interessam por esse tipo de brinquedo causam certo incômodo às famílias e aos profissionais da educação, como se o papel de cuidar fosse uma atribuição exclusivamente feminina. Aos meninos são oferecidos carrinhos, bolas e estímulos a brincadeiras mais movimentadas, que incluem o uso do corpo e da força. Normalmente, o ambiente escolar é mais tolerante à agitação, à falta de capricho e à agressividade dos meninos, inclusive

justificando tais comportamentos como próprios do gênero masculino. Em relação às meninas, espera-se que sejam dóceis, sensíveis, caprichosas e organizadas. É comum ouvir que os meninos são melhores na área de exatas, que envolve raciocínio e objetividade, como se outras áreas não os exigissem. As meninas se destinam à área de humanas, que, de maneira reducionista, pressupõe sensibilidade e cuidado. Dados do IBGE, do Censo Demográfico de 2010, apontam que, entre os cursos de graduação dominados pelos homens, estão as engenharias e a ciência da computação. Já entre os cursos com maior percentual de mulheres encontram-se pedagogia, psicologia, enfermagem, terapia ocupacional e letras/português. Esses dados parecem confirmar o quanto a educação e a socialização discriminatória e diferenciada oferecida às crianças acabam afetando a maneira pela qual veem o mundo e realizam suas escolhas no futuro, o quanto a educação acaba reproduzindo determinados padrões culturais internalizados, que geram estereótipos, preconceitos e desigualdade.

É imprescindível e urgente que a escola invista na cultura do respeito à pessoa e à diversidade, assim como na construção da justiça social e de relações mais igualitárias, o que implica em uma análise crítica das práticas correntes e na edificação de um novo olhar sobre as questões de gênero.

Recebido: 18/09/2017

Revisado pelo autor: 10/10/2017

Aceito para publicação: 23/10/2017

Notas

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2008). Mestrado (2003) e Graduação em Pedagogia (1998) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Atualmente, é orientadora pedagógica e educacional do curso de Educação Infantil do Colégio Notre Dame de Campinas. Tem experiência na área de educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: direitos humanos e desenvolvimento moral. E-mail: spanattonimartins@gmail.com

Referências

AZEVEDO, Maria Amélia. **Mulheres espancadas**: a violência denunciada. São Paulo: Cortez, 1985.

BRAGHINI, Lucelia. **Cenas repetitivas de violência doméstica**: um impasse entre Eros e Tanatos. Campinas: Editora UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

CABRAL, Blanca Elisa; GARCÍA, Carmen. Deshaciendo el nudo del género y la violencia. **Revista Otras Miradas**, v. 1, n. 1, p. 60-76, jun. 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. [online]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html>>. Acesso em: 4 out. 2017.

KAHN, Joel. **El concepto de cultura: textos fundamentales**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1975.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

MORENO MARIMÓN, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MORENO MARIMÓN, Montserrat et al. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SASSI, Roberto et al. Complexidade e o comportamento humano. In: GONZALEZ, Maria Eunice; DEL-MASSO, Maria Candida; PIQUEIRA, José Roberto (Orgs.). **Encontro com as ciências cognitivas**. Marília: UNESP, 2001. v. 3, parte III, tópico 9.

STREY, Marlene Neves. Violência e gênero: um casamento que tem tudo para dar certo. In: GROSSI, Patricia; WERBA, Graziela. **Violência e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 47-69.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-106.

VINAGRE SILVA, Marlise. **Violência contra a mulher: quem mete a colher?** São Paulo: Cortez, 1992.

Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas

OLMIRA BERNADETE DASSOLER¹

GERALDO CALIMAN²

Resumo: A investigação enfatiza os conceitos de educação, sociabilidade e socialização, pautando-se no estudo de alguns teóricos que abordam o tema, tais como Freire, Maturana, Bauman, Caliman, Baechler, entre outros. De um lado, pretende-se identificar e interpretar os aspectos referentes aos conteúdos e às formas de sociabilidade, socialização e educação, bem como de que modo essa trílogia se processa na prática e na realidade constitutiva das pessoas; por outro lado, busca-se saber de que forma a educação, sociabilidade e a socialização constituem expressões dinâmicas na interação do cotidiano entre os indivíduos. Foram entrevistadas seis pessoas: dois gestores, um da área administrativa e o outro da área pedagógica e socioeducativa; dois professores que ministram aulas de sociologia e filosofia; e dois alunos, um de licenciatura em Pedagogia e o outro de bacharelado em Psicologia. Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada. Fez-se uso de gravador para o registro das respostas, as quais, posteriormente, foram transcritas na íntegra, seguidas da interpretação na forma de análise de discurso, com o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática. O objetivo da pesquisa foi investigar e analisar de que modo se caracterizam e se manifestam as expressões da educação, sociabilidade e socialização na visão dos teóricos citados e o seu prolongamento na interação entre as pessoas. Dos dados obtidos, destaca-se que os termos “educação”, “sociabilidade”, “socialização”, na perspectiva dos teóricos, associados ao resultado dos entrevistados, diferem na sua expressão dependendo do grupo e de situações pelos quais os momentos são vivenciados. Ressalta-se que há consonância de ambos, no aspecto de que o ser humano é um ser social e em *continuum* processo formativo e informativo, de interação e de contextualização, ou seja, vai além da sala de aula. O ser humano necessita do outro para a sua convivência, o que se concretiza pela educação e por ações socioeducativas.

Palavras-chave: Educação. Sociabilidade. Sociabilização. Teoria e prática.

Education, sociability and socialization: multiple perspectives

Abstract: The research emphasizes the concepts of education, sociability and socializing, resting on the study of some theorists on the topic, such as Freire, Maturana, Bauman, Caliman, Baechler, among others. It is intended, therefore, to identify and interpret aspects relating to the content and forms of education, sociability, socialization and how this trilogy takes place in practice and constitutive reality of the people; on the other hand,

how education, sociability and socialization are dynamic expressions in everyday interaction between individuals. Six people are interviewed: two managers, an administrative area and the other the educational area and socio-educational, two teachers who teach sociology classes and Philosophy and two students, an undergraduate degree, degree in Pedagogy and the other attending BA in Psychology. For data collection was used the technique of semi-structured interview was made using the recorder to record the responses to which were later transcribed, followed by interpretation in the form of discourse analysis and establishing one relationship between theory and practice. The objective of the research was to investigate and analyze how to characterize and manifest expressions of education, sociability, socialization in view of the aforementioned theoretical and its extension in the interaction between people. The data highlights that the terms of education, sociability and socialization from the perspective of theoretical, associated with the result of respondents differ in their expression depending on the group and situations in which times are experienced. On the other hand, there is consistent both in the aspect of the human being is a social being and continuum formative and informative process of interaction and context, i.e. goes beyond the classroom. The human being needs the other for their coexistence, which is realized by education and socio educational activities.

Keywords: Education. Sociability. Socialization. Theory and practice.

Educación, socialidad y socialización: múltiples perspectivas

Resumen: La investigación enfatiza los conceptos de educación, sociabilidad y socialización, pautándose en el estudio de algunos teóricos que abordan el tema, tales como, Freire, Maturana, Bauman, Caliman, Silva, entre otros. De un lado, se pretende identificar e interpretar los aspectos referentes a los contenidos y a las formas de sociabilidad, socialización y educación, así como de qué modo esta trílogía se procesa en la práctica y en la realidad constitutiva de las personas; por otro lado, de qué forma la educación, sociabilidad y la socialización constituyen expresiones dinámicas en la interacción del cotidiano entre los individuos. Fueron entrevistadas seis personas: dos administrativos, uno del área administrativa y otro del área pedagógica y socioeducativa, dos profesores que dan clases de Sociología y Filosofía y dos alumnos, uno del curso de graduación, licenciatura en Pedagogía y el otro, cursando bachillerato en Psicología. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista semi-estructurada, utilizando grabador para el registro de las respuestas pues, posteriormente, fueron transcritas integralmente, seguidas de la interpretación en forma de análisis de discurso y estableciendo una relación entre la teoría y la práctica. El objetivo de la investigación fue investigar y analizar de qué modo se caracterizan y se manifiestan las expresiones de la educación, sociabilidad y socialización en la visión de los teóricos citados y su prolongación en la interacción entre las personas. De los datos obtenidos se destacan que los términos de educación, sociabilidad, socialización en la perspectiva de los teóricos, asociados al resultado de los entrevistados, difieren en su expresión dependiendo del grupo y de situaciones por los que los momentos son vivenciados. Se resalta, que hay consonancia entre ambos, en el aspecto de que el ser humano es un ser social y en continuo proceso formativo e informativo, de interacción y de contextualización, o sea, va más allá de la sala de clase. El ser humano necesita del otro para su convivencia, lo que se concretiza por medio de educación y de acciones socioeducativas.

Palabras clave: Educación. Sociabilidad. Socialización. Teoría y práctica.

Introdução

Este artigo apresenta uma tríade que dá nome ao título e que, embora considerados termos muito próximos, possui significados distintos.

É sabido que o mundo social se compõe de características culturais e de estruturas sociais que fundamentam e guiam o comportamento daqueles que dele fazem parte. Para o indivíduo que nasce nesse meio compreender tal contexto, faz-se necessário aprender os aspectos culturais vigentes dessa sociedade. Isso constitui um processo de aprendizagem chamado socialização, ou melhor, constitui a efetiva vivência com as pessoas em sociedade. Em contrapartida, por sociabilidade entende-se a capacidade de ser sociável, ou seja, a possibilidade de socialização em viver com outras pessoas com as quais se assimilam hábitos, normas e costumes do grupo em que se insere. Tal aprendizagem se estende e se altera no decorrer da vida devido às diferentes formas de ver o mundo. Por sua vez, pelos contatos com diferentes gerações, garante-se a continuidade desse processo de socialização.

Por isso, passando para a vertente educativa, entende-se que os grupos que adentram a escola são provenientes de diferentes realidades e âmbitos de trabalho diverso e trazem consigo uma bagagem de valores, normas e crenças que estão agregadas à realidade social e cultural na qual o indivíduo vive. Aqui o terceiro termo “educação” se introduz e se dinamiza ao permear as inter-relações que vão ocorrendo nesse processo em que o indivíduo aprende a socialização e a ser membro da sociedade (BERGER; BERGER, 1977).

Assim sendo, o objetivo geral deste artigo pauta-se em analisar e investigar de que modo os termos “educação”, “sociabilidade” e “socialização” estão presentes no cotidiano e na prática das pessoas sob a ótica de diversos teóricos, assim como verificar o que pensam e qual interpretação se obtém de gestores da área administrativa, pedagógica e socioeducativa, de docentes que ministram aulas nos cursos de sociologia e filosofia e de alunos dos cursos de graduação em pedagogia e bacharelado em psicologia, respectivamente.

Quanto aos objetivos específicos, o intento é de apresentar conceitos de educação, sociabilidade e socialização, tendo como base vários teóricos que apontam para diferentes perspectivas, e analisar as manifestações de educação, sociabilidade e socialização no cotidiano dos indivíduos entrevistados. Além disso, visa-se trazer contribuições para novas pesquisas e manter aberta a discussão sobre o tema.

Vive-se e transpira-se em uma época de rápidas mudanças em um mundo cada vez mais globalizado, em que os laços aparentemente estão estreitados, mas que, no entanto, o individualismo parece imperar na sociedade. Nesse sentido, a percepção e o interesse de aprofundamento da pesquisadora pelo tema da educação, sociabilidade e socialização, aquilo que faz emergir o encontro com o outro, suscitaram os seguintes questionamentos: 1) De que modo se manifestam a educação, a

sociabilidade e a socialização na perspectiva de alguns teóricos que discorrem sobre esses temas? 2) Fundamentados, teoricamente, em diversos autores, quais expressões e formas da sociabilidade, socialização e educação constituem a dinâmica dos indivíduos na sua interação com as demais pessoas, no seu afã diário? As duas questões aglutinam o problema a ser investigado, isto é, de que modo as expressões da educação, sociabilidade e socialização estão presentes sob a perspectiva de alguns teóricos e como isso se manifesta no cotidiano e na prática das pessoas?

Este trabalho foi elaborado e justifica-se tendo em vista a linha de pesquisa “educação, juventude, sociedade”. Apresenta-se, assim, para a reflexão o tema: “Educação, sociabilidade, socialização: múltiplas perspectivas”.

O estudo e a pesquisa bibliográfica ocorrem por meio de material já tornado público sobre a questão e por meio de livros e artigos científicos. A pesquisa de campo foi elaborada de forma ampla, com a finalidade de investigar e analisar como as expressões da educação, sociabilidade e socialização se manifestam no cenário aberto. A pesquisa se deve também ao fato de ser um tema vasto e complexo, além de instigante e inspirador para a ampliação de novos horizontes.

A proposta desta pesquisa justifica-se ainda por ser uma seara fértil e pouco estudada, carente de observações. Além disso, hodiernamente, a educação está intimamente ligada ao estudo da sociabilidade, das desigualdades, e à dimensão sociocultural. Nesse viés, percebe-se que o tratamento dispensado à educação, sociabilidade e socialização nas práticas escolares e/ou em educação não formal, na educação social, é considerado um dos fatores que tem maior influência no sucesso dos estudantes. Por isso, desequilíbrios nesse aspecto também afetam negativamente o êxito de uma educação de equidade (CASASSUS, 2002).

Outro fator importante para o estudo do tema está relacionado a um dos quatro pilares da educação, propostos por Jacques Delors, direcionado ao aprender a conviver, em cuja abrangência se encontra o desenvolvimento da educação escolar e não escolar, voltado à diversidade da espécie humana, suas semelhanças, bem como à convivência em sociedade e suas relações. Para esse teórico, o respeito aos diversos pontos de vista é fundamental para a formação do ser humano pleno (DELORS *et al.*, 2001).

Cabe aqui recordar também que a legislação brasileira, no que se refere à educação, determina a promoção da cidadania de forma ampla por meio de documentos oficiais e adota políticas de inclusão escolar, pautando-se no respeito às diversidades, pedagogias de combate ao racismo, igualdade e o cultivo de boas relações sociais. É o que expressam a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, Art. 3º, inciso III), garantindo a todos os brasileiros, sem distinção de cor, sexo, credo, cultura, condição social, política e econômica, direitos iguais e o seu pleno desenvolvimento. Esse contexto traça os moldes da política educativa nos seus diversos aspectos:

A política educativa corresponde ao conjunto de decisões do sistema político, [...] não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia de educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo [...] (PACHECO, 2005, p. 61-62).

Com base nessa visão interativa entre sociedade, ações políticas e formação do indivíduo, por meio da educação, sociabilidade e socialização, estudar esse tema possibilitou uma compreensão mais ampla do aprender a conviver, aliado ao aspecto da sociabilidade, termo específico utilizado, sobretudo, na Pedagogia Social. Ficou evidente que nenhum grupo social é melhor ou pior, apenas diferente (GOMES, 2010). E, portanto, essas diferenças fazem parte da cultura social e interferem na formação da política educativa.

Educação, um processo de interação

Partindo da concepção de Maturana (1999), a educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo, que traz o convívio em sociedade e ressalta seus efeitos de longa duração. Suas características e sua constituição ocorrem sempre em uma dimensão na qual quem educa é, ao mesmo tempo, educado, retomando, assim, a pedagogia freireana que amplia e contextualiza o âmbito das práticas educativas para além da escola. Estas são explicadas pelo grande legado deixado por Paulo Freire, o de poder integrar contributos fundamentais da psicologia contemporânea com uma profunda vivência sociológica e uma práxis política (FREIRE, 1999).

Essa visão implica em promover também uma práxis educativa que vise a uma maior justiça social, proveniente das mudanças que proporcionem o bem-estar social das pessoas, ou seja, as possibilidades que se traduzem na inter-relação entre educação, sociabilidade e socialização. O filósofo Ortega y Gasset alude que a verdadeira educação se adquire em casa, nas praças e nos estabelecimentos públicos, e menciona a pedagogia como a ciência que transforma as sociedades (DROGUETI, 2009). Complementa Caliman (2009) afirmando que o homem se torna ser humano somente inserido na sociedade humana. E, ao mencionar a pessoa do pedagogo, aponta-o como alguém imerso na realidade social com sensibilidade e capacidade educativa que possa responder às demandas emergentes dessa sociedade.

É notório que, ao se falar em educação, geralmente faz-se referência àquela que ocorre na escola. No entanto, pode-se afirmar que há uma multiplicidade de processos, fenômenos, agentes ou instituições considerados educativos, dentro de uma realidade complexa e permeada pela diversidade (CARO, 2009). Por isso, seria muito simplista reduzi-la somente à educação escolar. Outras educações, chamadas de não formais, informais ou educação social, fazem parte do desenvolvimento do ser humano, porque a educação é global, é social e se dá ao longo de toda a vida.

Caro (2009) explicita, de modo contundente, que a educação não formal reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e que traz consigo valores culturais, os quais precisam ser respeitados, constituindo um campo complementar à educação escolar. Nesse ínterim, a educação social é também conteúdo e objeto da Pedagogia Social, uma vez que insere no seu bojo o processo das relações que permite a discussão e o aprofundamento dos problemas sociais e as diversas maneiras de compreendê-los. Desse modo, entende-se o porquê da sua origem na Alemanha, ao referir-se aos diferentes sentidos, ou seja, à ajuda educativa, profissional e cultural da juventude.

Logo, Pedagogia Social é uma ciência voltada e orientada para indivíduos ou grupos que ocorre por meio de ações socioeducativas, em uma relação de cuidado e ajuda, em diversas formas e flexíveis, sempre tendo em vista melhorar a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, Caliman (2009) ressalta que a educação informal se insere no âmbito da socialização primária e secundária, ou seja, a educação é exercida dentro da sociedade e de certos grupos, como a família, os meios de comunicação social, entre outros. Segundo o mesmo autor, convém destacar a distinção existente entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. A primeira tem uma história cujo percurso se embasa nos currículos oficiais reconhecidos pelo governo, ao passo que a segunda atua e se desenvolve dentro de instituições não formais de educação, no intuito de ser ajuda e resposta às dificuldades da área social.

Evidencia-se, assim, o quanto a questão da educação social volta-se para o desenvolvimento do ser humano no espaço sociocomunitário, ao incluir também o envolvimento e o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Esse aspecto permite a compreensão e a importância da sociabilidade que depreende do trabalho social.

Sabe-se que a educação formal é abrangente e constitui um segmento do campo educacional com características e propriedades específicas. Porém, a autora citada complementa aludindo que, pela sua especificidade, a educação considera as relações educacionais como mediadoras de mudança social, complementada pela educação social.

Por conseguinte, a educação não formal também forma o indivíduo para a vida, retirando-o das ruas, das drogas, do roubo, do furto, na perspectiva de resgatar a sua autoestima, promovendo-lhe condições de autovalorização, pois o processo das relações educativas se dá em um ambiente social, em que as mensagens são veiculadas e o campo de intervenções é o espaço comunitário (CARO, 2009). Entende-se, assim, que, no aspecto de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, processa-se uma simbiose em que benefícios são compartilhados, de uma forma ou de outra.

Envolvido nesse cenário, o ser humano é um ser em constante evolução e sua tendência natural é sair do egocentrismo pela capacidade que lhe é devida como ser social. Desde os primórdios da humanidade, ele tem necessidade de

pertencer a determinado grupo social, como família, escola, trabalho e tantos outros, enfim, ter uma vida em sociedade. É por meio da socialização que a espécie humana se encontra em constante crescimento. E mesmo que os seres humanos se considerem autossuficientes, eles têm necessidade de seus semelhantes para conviver, para criar novas formas de expressão cultural, além de comunicarem-se, no sentido de realizar-se como indivíduo, pois o que forma o caráter de uma pessoa é a convivência em grupo.

Desde há muito, tem-se conhecimento de que a convivência social, segundo pesquisas, considera que é pela sociabilidade que o ser humano se capacita para a convivência em sociedade, desenvolvendo-a por meio da socialização e pelo teor humanístico, ou seja, a educação. Esta constitui uma forma de realização do indivíduo como cidadão pleno na sociedade em que vive (art. 2º da LDB – BRASIL, 2001), uma vez que é própria da natureza humana a necessidade de participar de grupos sociais. Essa participação envolve a educação, a sociabilidade e a socialização para que ocorra a identificação e a predisposição de cada pessoa ao se inserir no grupo e para que, juntos, estabeleçam limites que proporcionem o respeito aos direitos de cada indivíduo.

Nessa dimensão, pretende-se ampliar a reflexão ao aprofundar os termos “educação”, “sociabilidade” e “socialização” sob os olhares de alguns teóricos.

Educação, sociabilidade e socialização

De acordo com Martins (2007), sociabilidade constitui uma expressão que tem sido empregada na produção acadêmica com diversos sentidos e, geralmente, relacionada às análises sobre os modos de viver e de ser em sociedade. Já para Bauman (1997), o tema se volta para aquilo que constitui a identidade da pessoa, a saber:

[...] sociabilidade é tudo aquilo que representamos ou deixamos transparecer às pessoas. Implica em nossas características comportamentais, de habilidades e outras capacidades de saberes/fazer, ou seja, de solucionar problemas, de negociar, de se relacionar, de perceber os sentimentos dos outros, de saber ouvir, enfim, tudo que nos representa e nos identifica com o nosso marketing pessoal (BAUMAN, 1997, p. 138).

Ao longo da história, o conceito de sociabilidade apresentou disputa com diferentes correntes de pensamento no debate entre as ciências sociais. Baechler (1989) afirma que, para se falar de sociabilidade, é preciso considerar as relações que são desenvolvidas pelos indivíduos ou grupos. Na visão desse autor, a sociabilidade possui a forma espontânea, isto é, aquela voltada para as redes de parentesco, vizinhança e de classe. E compreende também as expressões organizadas

de sociabilidade ou modos deliberados, em que os espaços sociais são definidos, bem como os grupos se encontram por opção e sentem prazer em ser sociáveis uns com os outros.

A sociologia não trata o indivíduo como alguém isolado, mas sempre como produto social. Historicamente, a individualidade é construída como elemento indissociável da comunidade. Por isso, a partir do século XIX, com o estudo da sociologia, o ser humano passou a ser visto como alguém inserido na sociedade e nos diferentes grupos sociais que o constituem. Assim, o meio em que se vive forma o indivíduo, e vice-versa.

Dito de outra forma, a socialização acontece na vida em sociedade, prerrogativa necessária à sobrevivência da espécie humana, em que um grupo social é compreendido como a reunião de duas ou mais pessoas. Rocha, professor de sociologia, ao discorrer sobre relações sociais de Durkheim, comenta:

[...] o processo de socialização constitui um fato social amplo, que dissemina as normas e valores gerais da sociedade – fundamentais para a socialização das crianças – e assegura a difusão de ideias que formam um conjunto homogêneo, fazendo com que a comunidade permaneça integrada e se perpetue no tempo (ROCHA *apud* LIRA, 2014).

Nesse sentido, a escola, sem dúvida, constitui um local privilegiado de educação, socialização e de criação de redes de sociabilidade, por isso desempenha um papel de suma importância na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, na promoção e no desenvolvimento das características delineadas, dentro de um contexto em que crianças e jovens, na interação, vão alargando a socialização e a sociabilidade por meio da educação. Com sabedoria, Zygmunt Bauman (1997) deixa compreensíveis as diferenças entre os termos “socialização” e “sociabilidade”, ao afirmar que ambos devem ser compreendidos a partir da interação com a estrutura social, embora se refiram a processos distintos. Explica o autor: “A socialização (pelo menos na sociedade moderna) visa a criar um ambiente de ação feito de escolhas passíveis de serem ‘desempenhadas discursivamente’, que se concentra no cálculo racional de ganhos e perdas” (BAUMAN, 1997, p. 138).

Já sociabilidade deve ser compreendida também a partir da interação com a estrutura social, muito embora se referindo a processos distintos, por meio dos quais os indivíduos compartilham ações baseadas no instante em que se vive e nas condições semelhantes a que se encontram. O autor acrescenta ainda que a sociabilidade é característica da modernidade líquida³, na qual os indivíduos não têm mais um grupo de referência pelo qual se pautam e os vínculos relacionais são frágeis e pouco duradouros. “A fase líquida da modernidade retrata que a solidez das coisas tanto quanto a solidez das relações humanas são interpretadas como ameaças” (PORCHEDDU, 2009, p. 663).

Simmel (*apud* BARATA, 1989, s/p) corrobora afirmando que:

[...] tudo o que está presente nos indivíduos sob a forma de um impulso, interesse, propósito, inclinação, estado psíquico, movimento – tudo o que está presente neles de maneira a engendrar ou provocar efeitos em outros ou a receber tais efeitos. [...] essas formas existem por si próprias e pela fascinação que na sua própria libertação destes laços difundem. É precisamente este o fenômeno a que chamamos de sociabilidade.

De outro modo, a sociabilidade pode também ser desenvolvida por atitudes contrárias às relações de se aproximar dos demais. Essa falta ou ausência de sociabilidade é vista como incapacidade para o diálogo e refere-se também às dificuldades de convivência com as pessoas, como a autossuficiência, a não escuta e/ou por conta do frenesi do cotidiano. Tudo isso faz com que os grupos experimentem o encontro com os demais, como momentos de exaustão, alterando, assim, as relações do chamado amor pelo próximo, em que a convivência pode se tornar agressividade, ferindo, desse modo, os princípios que embasam os processos da socialização, da sociabilidade e da educação. “Perde a juventude aquele que não acredita que sua intervenção pode ser mágica para a conquista de um mundo melhor” (CHALITA, 2000, p. 36).

A metodologia

Para desenvolver este trabalho, fez-se uso da pesquisa qualitativa de caráter exploratório com a técnica de entrevista semiestruturada para a obtenção dos dados coletados em campo.

Não há um modelo único de pesquisa na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa de caráter exploratório estuda os objetos em seu campo natural e interpreta os fenômenos em termos do significado que o sujeito lhes dá (PEDRINI, 2007). O pesquisador, nesse contexto, pode ser comparado a um “bricoleur”, pois compreende a pesquisa como um processo iterativo.

Para o desenvolvimento dos objetivos, anteriormente delineados, e a obtenção dos dados necessários, utilizou-se, para esta pesquisa, o estudo bibliográfico de alguns teóricos, tendo em vista a estruturação do marco teórico-metodológico. Com base nessa fundamentação teórica, fez-se uso da entrevista semiestruturada para buscar com os gestores da área administrativa, pedagógica e socioeducativa, os professores de sociologia e pedagogia e os alunos do curso de pedagogia e bacharelado em filosofia, escolhidos aleatoriamente, pertencentes a uma instituição educativa de Ponta Grossa, no Paraná, um posicionamento em relação ao que dizem determinados autores e qual a visão dos entrevistados em relação aos temas aqui abordados, ou seja, educação, sociabilidade e socialização.

Destarte, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a qual, segundo Gil (1995), tem a preocupação de interpretar dados e perceber o que transparece nas entrelinhas do estudo, apoiando-se na abordagem interpretativa. Optou-se por essa técnica pela possibilidade de aprofundamento e compreensão do tema e pelo sentido que pudesse ser obtido por meio do contato direto com os entrevistados, pela sua anuência, participação e interpretação referentes ao tema em questão.

A amostra para as entrevistas semiestruturadas envolveu dois gestores, sendo um da área administrativa e outro da área pedagógica e socioeducativa, dois professores da disciplina de sociologia no curso de pedagogia e dois acadêmicos, ambos cursando o 5º período do curso de licenciatura em pedagogia e bacharelado em psicologia, respectivamente. As razões da escolha deram-se devido à facilidade e proximidade da pesquisadora na obtenção das informações com as pessoas envolvidas na pesquisa. Efetuou-se, na sequência, a análise de discurso com a finalidade de estabelecer a relação entre o que dizem os teóricos estudados e a resposta dos entrevistados.

Resultados

Com essa análise preliminar, constataram-se algumas colocações feitas pelos entrevistados no decorrer da pesquisa, associados ao estudo dos teóricos. Para resguardar o nome das pessoas envolvidas na pesquisa, utilizaram-se as letras A, B, C, D, E e F, respeitando a sequência que foi desenvolvida na metodologia, ou seja, gestores, professores e alunos. Dividiu-se a análise em três momentos, assim especificados: (1) o que dizem os gestores; (2) a posição dos professores; (3) a expressão dos acadêmicos.

O que dizem os gestores

A escola possui algo muito peculiar, uma vez que o foco são as pessoas, a troca de conhecimentos e a interação que nela se estabelece. Por essa razão, a educação visa preparar a pessoa para a cidadania, na qual ela seja capaz de ações libertadoras, autônomas e respeitadas entre si e com os demais seres humanos. A entrevista realizada com os gestores expressa essa preocupação voltada para a pessoa como alguém que se vai formando pela educação no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

Em sua abordagem sobre educação, o gestor administrativo A afirmou que: “se o governo priorizasse a educação, geraria mais conhecimento, desenvolvimento e cidadania”. Ele recorda, em sua fala, a seriedade contida nos pilares da educação que forma o cidadão para a vida e, ao mencioná-los, afirma que:

[...] o ser e o fazer constituem suportes da cidadania; e os jovens que adentram a nossa Instituição de Ensino são oriundos de famílias de cultura, miscigenada de origem europeia e asiática, em que os ancestrais já traziam no bojo uma consciência profunda de cidadania e de preocupação com a formação continuada e isso se prolonga na história que se vai construindo (Gestor administrativo A).

Percebe-se que os pilares da educação, tão propalados por Delors *et al.* (2001), mantêm-se vivos nas ações educativas como eixos norteadores, sustentando os valores éticos e morais, apesar de se experimentar a fluidez de uma sociedade líquida.

Contudo, adaptar-se neste mundo dinâmico não é se perder, mas permanecer firme naquilo que é meta e missão no trabalho educativo. É o que explicita em outro momento:

Os pilares da educação correspondem à formação do ser humano universal, pautados em valores morais e éticos, além de permeados pela cristandade. A fluidez da sociedade acaba por confrontar a suposta estagnação da educação como enfrentamento de valores. Na verdade, a educação jamais pode perder os seus eixos norteadores, mas ela é obrigada a adaptar-se à mobilidade, ao dinamismo da sociedade e aos seus reflexos na formação integral do educando. Mas **adaptar-se** não é **se perder** no emaranhado dinâmico, é, na verdade, ser um constante farol à própria sociedade (Gestor A administrativo, grifos do entrevistado).

Evidencia-se que a preocupação desse gestor se centra na formação integral do ser humano e, conforme Bauman, encontra-se inserido em uma sociedade líquida, em que a busca e a preservação dos valores morais e éticos acontecem pela seriedade com que a educação direciona os seus projetos em vista de um mundo melhor. Na visão do gestor B, a socialização e a sociabilidade se fortalecem pela constituição de projetos que englobam o chamado:

[...] tripé acadêmico Ensino/Pesquisa/Extensão, fruto do debate docente *versus* discente, do qual emergem as mazelas sociais (físicas, emocionais, psíquicas), com o intuito de relacionar o acadêmico com o seu conhecimento científico e a comunidade. A Instituição abre suas portas e se entrelaça com a sociedade, buscando o enriquecimento mútuo. A sociedade com a sua complexidade, e a comunidade acadêmica com a sua formação integralizada (Gestor pedagógico B).

Entende-se que o aspecto da sociabilidade pode ser implementado por meio dos projetos de extensão, em que os alunos entram em contato com diferentes realidades e realizam convivências e socialização, ampliando, desse modo, o seu entendimento pelas diferentes formas de educar.

Além disso, os acadêmicos, sendo jovens vindos de famílias de cultura miscigenada de origem europeia e asiática, trazem consigo diferentes visões sobre cultura e aspectos sociais, o que constitui uma riqueza cultural a ser respeitada e acolhida.

A posição dos professores

Quanto aos demais entrevistados, destaca-se que o professor de sociologia aponta para a realidade complexa que se vive, a importância do papel do pedagogo e a função do educador, afirmando:

Vivemos em uma sociedade com muitas divergências sociais, políticas, econômicas e familiares. Dentro desse contexto, o pedagogo e o professor devem se inserir para que o processo da integração possa acontecer. O pedagogo tem um papel importante para que a socialização possa acontecer no espaço escolar e não escolar. Através de sua sensibilidade, ele pode e deve fazer o educando perceber a importância de interagir com a realidade que se encontra (Professor D).

O professor C, do curso de pedagogia, assim define a sua posição com relação ao tema da educação, sociabilidade e socialização:

Todo ser humano se desenvolve criando vínculos com realidades diversas e estabelecendo formas para viver e conviver. Para isso, necessitamos de convivência harmônica e pacífica, tolerância, senso de justiça e flexibilidade. A boa convivência entre as pessoas constitui a habilidade de convívio no meio social, de conviver com diferentes pessoas, sabendo respeitá-las em suas diferenças (Professor C).

De acordo com Simmel (*apud* MORAES FILHO, 1983), as diferenças e os conflitos, que, porventura, poderão advir, constituem possibilidades para resolver dualismos divergentes nas interações entre as pessoas, quando vistos sob uma nova luz e no aspecto de uma ótica positiva.

A expressão dos acadêmicos

Os acadêmicos entrevistados apontam para a importância de atividades cooperativas que contribuam para as relações interpessoais, em que se respeite a opinião de cada um e se criem oportunidades para a reflexão. Nessa dimensão, as palavras de um dos alunos do curso de bacharelado em filosofia indicam:

Importante é desenvolver trabalhos em equipe, projetos sociais, inserir nos jovens o compromisso com sua comunidade, tornando-os responsáveis pelas ações humanas. Estabelecer relações de confiança, uma vez que ações cotidianas questionam posturas de desrespeito, incentivam a integração e discutem atividades grupais (Acadêmico F).

Atividades como as citadas oportunizam a sociabilidade humana por meio de relações e inter-relações entre as pessoas com a finalidade de convivência saudável. Constituem valores que tornam melhores as pessoas e norteiam a vida do ser humano para a ética e a moral. Assinala ainda que, na academia, alargam-se as “oportunidades de desenvolvimento do espírito crítico e a abertura para um entendimento mais” acurado da vida em sociedade (Acadêmico E).

A própria educação traça, por meio dos seus objetivos, a necessidade de as pessoas cultivarem as relações humanas, a fim de que se sintam engajadas no meio em que vivem na sociedade. Entende-se que o espaço acadêmico não pode privilegiar somente o acesso ao saber sistematizado, mas que oportunize e favoreça uma convivência eficaz para o ser humano.

Considerações finais

É notório que toda prática educativa está imbuída dos princípios e valores que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano. Desse modo, a educação, a sociabilidade e a socialização permeiam todo o processo que enriquece os cenários educativos, por meio de encontros cotidianos que traduzem as práticas, em que educação, sociabilidade e sociabilização se entrelaçam, borbulham e se dinamizam nesses espaços.

É essencial que estudos complementares continuem a abordagem e a investigação desse tema, oportunizando, assim, novas contribuições para os debates e a amplitude que abarca as palavras “educação”, “sociabilidade” e “socialização”. Elas expressam a profundidade do ser humano e sua inserção no contexto social, como agente socializador e transformador da sociedade em que se vive. Entende-se que a escola é um espaço privilegiado onde diferentes culturas se cruzam e se entrelaçam. Nesse meio, os encontros humanos vão se fortalecendo ou afrouxando-se, de acordo com a ideia de Bauman.

Fica evidente que os temas abordados pelos diferentes autores sobre educação, sociabilidade e sociabilização, nesses contextos educativos, vão tomando nuances expressivas, assim como as respostas adquiridas pelos entrevistados sobre o assunto. Ao se abordar sobre educação, sociabilidade e sociabilização, percebe-se que a globalização traz consigo um mundo fluido e de consumo, em que os vínculos e as inter-relações humanas também se tornam frágeis e pouco consistentes. Porém, a busca e o fortalecimento desses mesmos vínculos se revigoram no cotidiano e na convivência do ser humano com seus pares.

Recebido em: 09/05/2017

Revisado pelo autor em: 23/09/2017

Aceito para publicação em: 25/09/2017

Notas

1 Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2015). Mestrado em Educação pela UCB (2009). Pós-graduada em Gestão Colegiada das Escolas Católicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1996). Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (1990). Especialização em Orientação Educacional pela Universidade de Ijuí/RS (1985). MBA em Gestão Educacional. Graduação em Pedagogia pela Fundação de Integração e Desenvolvimento do Noroeste do Estado (FIDENE) (1979), Ijuí/RS. Desenvolve pesquisas na Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade como voluntária. Atualmente, é vice-diretora e coordenadora pedagógica no Colégio Santos Anjos (Porto União/SC) e diretora presidente da Associação Missionária de Beneficência sediada em Ponta Grossa/PR. E-mail: olmirabd@gmail.com.

2 Pós-doutorado (1995) e doutorado (1992) em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (UPS) (1995-2003), onde atuou como coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília, 1982-1984; Belo Horizonte, 1985-1987 e 1991). Atualmente, é professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde já atuou como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Leciona no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. E-mail: caliman@ucb.br

3 Termo utilizado por Bauman para definir sociedade pós-moderna.

Referências

BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. p. 57-95.

BARATA, Óscar Soares. **Introdução às ciências sociais**. Lisboa: Bertrand Editora, 1989. v. 1.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FARACHI, Marialice; MARTINS, José. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 200-214.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 57/2008, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Edições Câmara, 2009.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Editora Plano, 2002.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 51-60.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, p.150-157.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2000.

DELORS, Jacque et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DROGUETT, Juan Guillermo. **Ortega y Gasset**: uma crítica da razão pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, Candido. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

LIRA, Frank Wyllys Cabral. Indivíduos e sociedade: que tal discutir essa relação? **Divagações pessoais**, 2 abr. 2014. (Texto copiado de uma apostila de sociologia do professor de sociologia Stélio Nunes Rocha do dia 18/05/2010). Disponível em: <<https://medium.com/divagacoes-pessoais/individuos-e-sociedade-que-tal-discutir-essa-relacao-6c8fa7e687fd>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORAES FILHO, Evaristo (Org.). **Simmel**. São Paulo, Ática, 1983.

PACHECO, José. **Currículo como construção cultural e social**. Portugal: Porto, 2005.

PEDRINI, Alexandre. **Metodologias em educação ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORCHEDDU, Alba. Zigmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009.

A equipe pedagógica na implantação das Matrizes Curriculares Maristas: um recorte sob a ótica docente

ADRIANA PIZETTA¹

ROGÉRIO FRANCISCO CALDAS ANELE²

Resumo: A educação no Brasil vem passando por momentos de inovação. Pensando nisso, a Rede Marista investe na implantação das Matrizes Curriculares como forma de atualização com as demandas atuais. Para viabilizar esse processo, toda a comunidade escolar precisa rever posturas e organizar novas intervenções, em especial a equipe pedagógica, que exerce um importante papel de liderança com a direção e com os professores. Assim, este trabalho visa refletir sobre a postura da equipe pedagógica no processo de implantação das Matrizes Curriculares Maristas, sob a ótica dos professores de uma instituição. Para isso, adotou-se a metodologia qualitativa, com entrevistas semiestruturadas. Os dados levantados foram analisados por meio de análise de conteúdo. Os resultados apontam para a necessidade de um acompanhamento mais próximo e efetivo da equipe com os professores, reuniões pedagógicas mais eficazes e possibilidades de trocas de experiências entre unidades maristas.

Palavras-chave: Inovação. Matrizes Curriculares Maristas. Equipe pedagógica.

The pedagogical staff in the implantation of the Marist Curriculum Matrices: a cut from the teacher perspective

Abstract: Education is going through moments of innovation in Brazil. With that in mind, Marist group invests in the implantation of “Marist Curricular” as a means to keep updated with the nowadays demands. In order to make this process possible, the whole school community must revise behaviors and organize new interventions, particularly the pedagogical staff, which plays an important role of leadership along with principals and teachers. Hence, this paper ponders the pedagogical staff attitude in the process of implantation of the “Marist Curricular Matrices”, from an institution teachers’ perspective. For this purpose, a qualitative methodology has been adopted, along with semi-structured interviews; the acquired data has been analyzed through the content analysis method. The results point to a closer and more efficient accompaniment along with teachers, more effective pedagogical meetings and possibilities for experiences exchanges among the Marist branche.

Keywords: Innovation. Marist Curricular Matrices. Pedagogical staff.

El equipo pedagógico y la implantación de las Matrices Curriculares Maristas: un recorte bajo la óptica docente

Resumen: La educación en Brasil viene pasando por momentos de innovación. Pensando en ello, la Red Marista invierte en la Implantación de las Matrices Curriculares como forma de actualización, como respuesta a las demandas actuales. Para viabilizar este proceso, toda la comunidad escolar necesita revisar posturas y organizar nuevas intervenciones, en especial el equipo pedagógico, que ejerce un importante rol de liderazgo junto a la Dirección y frente a los profesores. Así, este trabajo pretende reflexionar sobre la postura del equipo pedagógico en el proceso de Implantación de las Matrices Curriculares Maristas, desde la perspectiva de los profesores de una institución. Para ello, se adoptó la metodología cualitativa, con entrevistas semi-estructuradas; los datos recolectados fueron revisados a través del análisis de contenido. Los resultados apuntan la necesidad un acompañamiento más próximo y efectivo del equipo junto a los profesores, reuniones pedagógicas más eficaces y posibilidades de intercambio de experiencias entre unidades maristas.

Palabras clave: Innovación. Matrices Curriculares Maristas. Equipo pedagógico.

Introdução

A educação passa por um momento de inovação, buscando alternativas para se adaptar às transformações frequentes nos sujeitos estudantes (CASTELLEINS; COSTA, 2007). Também, conforme lembra Rodrigues (2008), as mudanças da época pela qual se está passando são marcadas por movimentos e alterações aceleradas, de ordem econômica, social ou cultural, em que muitas vezes a essência do “ter” acaba sendo colocada como superior à do “ser”.

Nesse sentido, o currículo³ escolar vem passando, ao longo da história, por várias mudanças de concepção, descritas em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, variando conforme o momento e a ênfase proposta. As teorias tradicionais enfatizavam a aquisição de habilidades intelectuais e a transmissão de conhecimento de maneira estática e objetiva.

Já as teorias críticas enfocavam ideologias e relações de saber e poder no processo de ensino e aprendizagem, enquanto a visão pós-crítica de currículo abre-se para concepções que destaquem o multiculturalismo, valorizando a diversidade das manifestações culturais presentes na atualidade, inclinándose para currículos mais abertos e dinâmicos que englobem a multiplicidade (MARQUES; COSTA, 2015).

Devido à mudança da época que estamos vivendo, abrem-se possibilidades para diferentes modos de pensar, sentir, relacionar-se e mesmo na durabilidade de conclusão sobre determinados temas. Os modelos que estávamos acostumados a usar como parâmetros já não dão conta de entender tudo o que está acontecendo ao nos-

so redor. Precisa-se de modelos diferentes. Diante dessa mudança de época, as juventudes evidenciam o problema em que todos nós estamos implicados. Se nos interessa e quisermos entender e ler o que está acontecendo, há que se lançar em uma reflexão profunda e sincera sobre as nossas concepções (COORDENAÇÃO PASTORAL, 2013, p. 10).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento que norteia as práticas pedagógicas no Brasil, já apresentam a ideia de romper com a inflexibilidade entre as disciplinas, propondo a organização do currículo por áreas de conhecimento, com temas transversais, e deixando livre a definição dos conteúdos conforme o ano de ensino.

Diante desse cenário de mudanças, a Rede Marista⁴ investe desde o ano de 2014 na implantação das Matrizes Curriculares Maristas, uma proposta de organização curricular que está em consonância com as novas demandas da sociedade e dos vários sujeitos e subjetividades da atualidade. A implantação das Matrizes nas escolas exige estudo, formação dos educadores, novas abordagens na organização do planejamento da aula e da avaliação do aprendizado, por isso esse processo ocorre de maneira gradual nas escolas (algumas unidades estão em etapas mais avançadas, pois exerceram a função piloto da proposta, enquanto outras estão em fase ainda inicial).

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista são embasadas no Projeto Educativo do Brasil Marista e têm como finalidade assegurar uma unidade e identidade das políticas curriculares, definir uma organização de acordo com a missão educativa evangelizadora das instituições Maristas, delinear um percurso formativo aos estudantes, orientar a formação continuada de professores e gestores, qualificar a prática educativa e estabelecer referenciais para o planejamento, a significação, a concretização e a avaliação de um currículo (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014).

No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é entendido como um sistema complexo, aberto e interativo, abrindo espaço para diferentes gerações, novas tecnologias e questionamento de valores institucionais preestabelecidos, compreendendo que o conhecimento não está mais armazenado em compartimentos separados e fechados, mas sim que está conectado a outras informações e atravessado por diferentes contextos (MARQUES; COSTA, 2015).

As Matrizes estão organizadas conforme grandes áreas de conhecimento⁵. Cada uma delas é composta por componentes curriculares, por exemplo: a área das Línguas engloba os componentes da Língua Portuguesa, Produção Textual, Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Educação Física. Os componentes de cada área precisam organizar e interconectar seus conteúdos, formalizando Objeto de Estudo, Eixo Estruturante, Competências e Conteúdos Nucleares. Trata-se de:

[...] malha-teia curricular que apresenta a interconexão entre os conhecimentos, saberes, valores, discursos e competências a serem construídos pelos estudantes maristas no seu percurso formativo, bem como formalizam as intencionalidades e as políticas curriculares da Rede Marista de Educação Básica (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2016, p. 17).

A construção dessa “malha-teia”⁶ pode ser bastante trabalhosa e desafiadora, pois envolve várias etapas, incluindo estudos, trocas e planejamentos por área. O documento das Matrizes Curriculares Maristas diz que:

Esses conceitos, quando internalizados e assumidos pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem, garantem a organicidade, a dinâmica, a complexidade e as várias possibilidades de trabalhar o currículo, oferecendo avanços significativos na formação integral do sujeito da educação marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014, p. 34).

Nesse sentido, a implantação das Matrizes instaura a necessidade de novas demandas, exigindo de cada grupo de educadores Maristas novas metodologias para acompanhamento, acolhimento e suporte técnico dos processos.

O Projeto Educativo do Brasil Marista salienta:

Importa lembrar que há um sonho ainda em construção: o sonho de Champagnat de educar amorosamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as culturas, raças, gêneros e etnias e dizer-lhes do amor de Jesus por eles. A construção desse sonho exige o compartilhamento de utopias e desejos, abertura de coração e flexibilidade de pensamento dos homens e das mulheres maristas, hoje responsáveis pela missão do Instituto. Exige também que cada um desses homens e mulheres reconheça o desafio de se assumir como sujeito da missão e de se responsabilizar por ela, a partir de suas próprias vocações e de seu papel e modo de pertença ao Instituto (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 35).

Muitos processos precisam ser repensados e reorganizados. Cada setor tem suas atribuições na missão educativa evangelizadora, independentemente se forem colaboradores da escola, estudantes, docentes, equipe pedagógica ou gestores. Destaca-se o papel da equipe pedagógica, com seus gestores e professores, assim como a necessidade constante de aprimoramento profissional e alinhamento de processos.

A equipe pedagógica inclui quatro coordenações⁷ que atuam conjuntamente na grande maioria das demandas, por isso a importância de uma atuação em equipe. Essa equipe também acompanha e avalia a atuação docente (pro-

fessores) e discente (estudantes), sendo cada vez mais importante a reflexão de suas ações para a qualificação de seus processos. Além disso, exerce importante função de liderança na escola com a direção geral.

Conforme o Projeto Educativo do Brasil Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010), o papel da gestão deve seguir um olhar tanto estratégico como compartilhado. O primeiro olhar destina-se a ações e procedimentos de acordo com o contexto atual; o segundo utiliza-se do diálogo e da participação, apostando na sinergia nos espaços. Uma gestão estratégica e compartilhada tem como principal objetivo:

[...] cumprir a missão, visão e os objetivos institucionais, de modo a garantir a perenidade da missão marista, do serviço e do negócio, sua sustentabilidade econômico-financeira, a qualidade educacional, o clima organizacional das escolas e da Rede, o respeito às necessidades das escolas e a qualidade de vida de seus colaboradores (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 72).

Em relação aos professores, então, torna-se importante destacar sua postura de liderança pedagógico-pastoral, assumindo as diversas temáticas do cotidiano, problematizando e ampliando os currículos oficiais, criando teias de significados, percebendo-se como autores e agentes de currículo. Estes devem estar pautados pela ética, acolhida, solidariedade, experiência com a diferença, pluralidade dos modos de ver, viver, ser e estar no mundo, reconhecendo-se como sujeitos culturais.

A implantação das Matrizes exige um aprimoramento e investimento de toda a comunidade escolar: dos professores, na aplicação direta com os estudantes, e da equipe pedagógica, no suporte a cada procedimento utilizado. O alinhamento entre os dois – professores e equipe pedagógica – mostra-se um desafio em meio a tantos processos inovadores, podendo envolver valores pessoais, profissionais e organizacionais. Para isso, torna-se de extrema importância a escuta dos educadores para que as demandas sejam acolhidas e solucionadas em conjunto.

Honorato (2012) diz que, para garantir a efetividade de uma gestão escolar, é necessário criar espaços de participação. O autor traz, em seu estudo valores sobre liderança, elementos que seriam de extrema relevância para a eficácia de uma gestão escolar e se embasa na importância da comunicação entre líderes e demais setores, criando um ambiente de confiança e interação e buscando a realização de todos, mas mantendo sempre o estudante no norte do trabalho a ser desenvolvido (HONORATO, 2012).

Nesse sentido, este estudo visa refletir sobre a postura da equipe pedagógica no processo de implantação das Matrizes Curriculares Maristas sob a ótica dos professores de uma instituição.

Metodologia

Para este estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa tem como objetivo a análise mais abrangente e em profundidade de fenômenos com alto grau de complexidade interna, mas em momento algum pretende generalizar os dados obtidos.

A pesquisa foi realizada em uma unidade educacional Marista, presente no interior do Rio Grande do Sul. Essa escola atua na comunidade há 60 anos, atendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, totalizando 721 estudantes até o momento de realização desta pesquisa. Trabalham na instituição 68 colaboradores, dos quais 31 (46%) são docentes.

A implantação da proposta nesse colégio encontra-se em fase de formação dos professores e planejamento por áreas de conhecimento, ou seja, a construção da “malha-teia” entre os componentes das áreas do conhecimento. Convém salientar que, em algumas áreas, os docentes já estão buscando um olhar diferenciado na condução de suas aulas, de acordo com o conhecimento já internalizado da proposta das Matrizes.

Os participantes foram professores dessa unidade, escolhidos de acordo com os seguintes critérios: 1) Tempo de atuação no Colégio Marista, considerando professores que acompanharam o processo inicial de implantação das Matrizes e aqueles que precisaram se adaptar ao processo já em andamento; 2) Formações diversificadas; 3) Níveis de ensino diferenciados.

Ao todo, participaram da pesquisa oito professores (17% do grupo docente), sendo quatro atuantes na área dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e quatro dos anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, conforme o Quadro 1.

Como instrumento de levantamento dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A entrevista iniciava com o preenchimento de dados de identificação (idade, formação, tempo de atuação profissional, tempo de atuação Marista) e com os seguintes questionamentos:

- ✓ O que você acha da proposta desenvolvida nas Matrizes Curriculares Maristas?
- ✓ Você já tem trabalhado com essa abordagem? Se sim, de que maneira?
- ✓ De acordo com sua vivência com as diretrizes, quais são os seus principais desafios?
- ✓ Em sua opinião, quais estratégias você considera de fundamental importância que devem ser adotadas e desenvolvidas pela equipe pedagógica?

A coleta de dados foi realizada no mês de dezembro de 2016. Inicialmente, fez-se contato com cada participante para apresentar a proposta de estudo e, somente após explicação, confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aplicou-se a entrevista, sempre de forma individual. A entrevista foi conduzida pela autora desta pesquisa, gravada e transcrita, para favorecer a posterior análise dos dados.

Quadro 1 – Perfil dos participantes.

	Sexo	Idade	Formação	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação Marista	Níveis de atuação	Componentes que leciona
Participante 1	F	26	Licenciatura em história	5 anos	2 anos	Anos finais e Ensino Médio	História e filosofia
Participante 2	F	56	Bacharelado em publicidade e propaganda e licenciatura em letras	24 anos	8 anos	Anos finais e Ensino Médio	Língua portuguesa e produção textual
Participante 3	M	42	Licenciatura em história	17 anos	10 anos	Ensino Médio	História e geografia
Participante 4	F	30	Licenciatura em matemática	12 anos	1 ano e 4 meses	Anos finais e Ensino Médio	Matemática
Participante 5	F	33	Pedagogia	9 anos	11 anos	Anos iniciais	1º ano
Participante 6	F	37	Pedagogia	8 anos	1 ano	Anos iniciais	4º ano
Participante 7	F	37	Licenciatura em matemática e física	17 anos	4 anos	Anos iniciais	5º ano
Participante 8	F	18	Educação física	16 anos	6 anos	Anos iniciais	3º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os dados da pesquisa foram tratados pela técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), definida como um conjunto de técnicas para análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a realização de inferências de conhecimentos.

Para isso, seguem-se alguns passos que normatizam o procedimento. Inicialmente, realiza-se um tratamento descritivo das informações; após, estabelecem-se

unidades de contexto ou de registro a partir de palavras-chave ou pequenas frases mais significativas; a seguir, codificam-se as informações; por último, organizam-se categorias, unidades mais abrangentes que abarcam os aspectos avaliados.

Resultados e discussão

No tratamento de dados desta pesquisa, foram definidas três categorias de análise de dados, tendo como base as questões aplicadas e as unidades de contexto encontradas.

O Quadro 2 a seguir ilustra as questões aplicadas, os principais aspectos apontados pelos participantes, que representam as unidades de contexto, e as categorias utilizadas.

Quadro 2 – Unidades de contexto encontradas na pesquisa.

Questão aplicada	Unidades de contexto	Categorias
O que você acha da proposta desenvolvida nas Matrizes Curriculares Maristas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abordagem positiva. ✓ Seguimento de padrões mundiais. ✓ Implantação é lenta e gradual. ✓ Trabalhoso – desafio. ✓ Interdisciplinar. ✓ Momento de experimentação. ✓ Possibilidade de unir conteúdos. ✓ Instigante ao estudante. ✓ Prejudicial a questões disciplinares. 	Percepção na perspectiva da mudança curricular.
Você já tem trabalhado com essa abordagem? Se sim, de que maneira?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aulas interdisciplinares. ✓ Construção parcial das teias. ✓ Desafio aos estudantes. ✓ Planejamento na teoria. ✓ Globalização do conhecimento. 	Aplicabilidade no processo de mudança.
De acordo com sua vivência com as diretoras, quais são os seus principais desafios?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conciliação do tempo. ✓ Trabalho em mais de uma escola. ✓ Aceitação da proposta. ✓ Trabalho em equipe. ✓ Inclusão de todos os componentes da área. ✓ Modificação dos procedimentos. 	
Em sua opinião, quais estratégias você considera de fundamental importância que devem ser adotadas e desenvolvidas pela equipe pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhamento do planejamento à prática. ✓ Ampliação da comunicação. ✓ Organização dos horários e reuniões pedagógicas. ✓ Intercâmbio com outras unidades Maristas. ✓ Suporte aos estudantes. ✓ Esclarecimentos com a comunidade escolar. 	Proposições de melhoria: estratégias, currículo e inovação.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Percepção na perspectiva da mudança curricular

Os participantes desta pesquisa, de maneira geral, valorizam a metodologia proposta pelas Matrizes Curriculares Maristas. Eles dizem que estaria de acordo com padrões de educação referência em países desenvolvidos, possibilitando a inovação também no Brasil.

Todos os professores relataram perceber muitos desafios na implantação da metodologia, tornando-se um processo trabalhoso e lento, conforme se pode observar no relato a seguir:

Então acredito que é uma proposta inovadora, mas não é uma proposta muito fácil de se trabalhar, porque a gente vem de um ensinamento, de um magistério, de uma licenciatura que não trabalhava assim. Então é muito difícil tu desconstruir tudo aquilo que tu tinhas para inserir essa nova proposta, porque ela é inovadora, ela é desafiadora e ela faz com que tu pesquises, que tu procures, que eu vá atrás de material, de conhecimento, para interligar as áreas (Participante 7, 2016).

Nessa fala, percebe-se que alguns professores estariam em um processo de adaptação, em que precisam conhecer, compreender e assimilar a proposta e, assim, rever antigas metodologias e buscar novas estratégias, desde o planejamento até a aula propriamente dita.

A proposta das Matrizes, assim como outras abordagens recentes, exige investimento. Baillauguès (2001) afirma que os professores de séries mais adiantadas costumam estar mais vinculados aos conteúdos disciplinares; no entanto, nas abordagens mais atuais, além do domínio técnico, é necessário considerar as características relacionadas ao ato de ensinar, levando em conta a sua paixão pelo saber e pela capacidade de transmitir esse saber.

Contudo, a maioria dos professores percebe que essa proposta permite uma participação maior dos estudantes, instigando-os a desenvolver sua curiosidade e seu senso crítico de maneira mais autônoma.

Então, do que eu venho me apropriando em sala aula, quando a gente consegue juntar os conteúdos nucleares, eu acho que ela é válida porque ela vai fazendo com que o aluno construa e vivencie e a gente vai conectando diversas áreas do conhecimento e fazendo com que ele encontre o sentido entre conhecimento, unificando os conteúdos, unindo as aprendizagens, fazendo com que aquilo se torne verdadeiro, fazer com que haja sentido para o aluno, para que ele aprenda com significado. Eu acho que são muito válidos nesse sentido (Participante 6, 2016).

O apoio do professor em auxiliar o estudante a ser protagonista de sua aprendizagem seria uma das perspectivas complementares e inter-relacionadas das Matrizes, em que o sujeito também é responsável pelo seu aprendizado, tornando-se autorregulador de seu processo de formação (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014).

Além disso, o ato de ensinar não pode ser considerado apenas como uma transmissão de conteúdos e métodos; é necessário considerar as comunicações verbais presentes em sala de aula, as interações vivenciadas, a relação e a variedade de situações em cada situação (PÁQUAY *et al.*, 2001).

Torna-se importante ressaltar a fala de um participante que questiona a abordagem quanto a aspectos disciplinares da proposta:

Num primeiro momento, dentro do formato das diretrizes acho que se perde um pouco em organização, mais precisamente em disciplina, mas pensando que ela vai ao encontro dos interesses reais dos alunos, talvez essa visão que tenho seja irreal (Participante 8, 2016).

Seria possível entender essa fala tendo em vista vários elementos: formação profissional, perfil de cada professor e algumas questões históricas da educação, que se refletem ainda hoje, quando o ambiente escolar valorizava relações autoritárias entre professores e alunos. De qualquer maneira, a disciplina na escola é uma questão importante e complexa. Conforme salienta Vasconcellos (2009), ela é uma exigência para o processo de aprendizagem, tanto em nível individual como coletivo, mas é preciso encarar o jovem na sua totalidade.

Nesse sentido, a participação em algumas decisões em sala de aula, o respeito e a aceitação do grupo também geram cargas emocionais importantes e, por isso, devem ser levados em conta. Da mesma forma, o professor precisa mediar adequadamente questões disciplinares para não desvalorizar outros temas geradores de interesse, visto que este último favorece a disciplina. Desse modo, disciplina e interesse são vias que se retroalimentam (VASCONCELLOS, 2009).

Aplicabilidade no processo de mudança

Essa categoria abrange questões referentes à prática dos professores e também aos desafios que eles vêm enfrentando no trabalho com as Matrizes Curriculares.

Na prática, alguns professores acreditam estar tomando várias atitudes em favor da proposta, enquanto outros estariam dando os primeiros passos. De forma geral, os educadores relataram estar realizando aulas mais interdisciplinares, com alguns outros componentes da área. Além disso, procuram fazer falas mais globalizadas, conectando conhecimentos com outras esferas e buscando uma maior participação dos estudantes, conforme se observa no relato a seguir de um professor de Ensino Fundamental I:

Não fazer as aulas tão teóricas e de que maneira? Deixar as crianças falarem mais, serem mais atuantes. Antes era mais de passar e eles ouvirem, então agora eles serem mais os protagonistas como é o que está pedindo, fazer uma coisa mais globalizada. Nem sempre é possível conseguir fazer tudo, juntar tudo, mas a gente está se esforçando para isso (Participante 5, 2016).

Na interdisciplinaridade, o desafio está em incluir todos os componentes de uma área. Para isso, os professores trazem argumentos diferenciados, dependendo do nível de ensino em que atuam. Os do Ensino Fundamental I, por exemplo, dizem ter dificuldades em conhecimentos específicos, o que prejudicaria, segundo eles, a ligação entre os saberes. A fala a seguir complementa:

Agora a maior dificuldade é fazer os links, porque a gente não tem o conhecimento profundo, por exemplo, de história, geografia, tu tens que estudar muito. E quando um professor que é da área de linguagens vai fazer o link automático, assim como eu faço o link automático da matemática com tudo, o professor de humanas vai fazer o link automático. De história aconteceu tal coisa naquela época, eu posso conectar com geografia, eu posso associar com filosofia, a principal dificuldade é isso (Participante 7, 2016).

As abordagens interdisciplinares realmente exigem um compromisso com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdos, conceitos e terminologias (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010). Os professores de Ensino Fundamental I podem precisar se dedicar ao estudo das áreas especializadas para permitir o aprofundamento em determinados assuntos.

Entre os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a dificuldade observada estaria relacionada a outros aspectos:

Eu vejo que é o encontro ainda... é encontro porque na minha área, que é uma área maior, sempre alguém está faltando, por N fatores, e o fator maior eu penso que é que hoje o professor não pode trabalhar em uma escola só. Então naquele momento ele teria que estar ali, mas, em outro momento, ele teria que estar na outra escola também, então está difícil às vezes o professor conciliar isso, embora ele saiba que ele tem que se organizar para a reunião naquele dia, “tenho reunião naquela escola”, mas ainda está difícil. Eu acho que ainda a questão do encontro para que a gente deixe tudo alinhavado como é que vai ser, aí é que está a dificuldade. Talvez haja até um pouco de interesse das pessoas também, [coisa que não], porque tu tens que te organizar, eu trabalho em três escolas, mas tal dia eu tenho que estar naquela reunião para resolver tal assunto e isso está com bastante dificuldade (Participante 2, 2016).

Nessa fala, observam-se questões referentes à organização do tempo dos professores. O participante aponta que alguns deles teriam dificuldades em participar do planejamento por áreas de conhecimento, pois se dividem em outros espaços escolares ou ainda demonstram falta de interesse.

O tempo e o encontro mostram-se neste estudo como imprescindíveis para as trocas de experiências e o planejamento de uma aula interdisciplinar. Em outros relatos, é possível perceber que os procedimentos necessários para montar uma matriz-teia do conhecimento podem ser de fácil organização quando os educadores conseguem se dedicar, com os colegas de área de conhecimento, à proposta.

Moll (2013) relata que o sentido de mudar a escola só terá validade para quem vive a escola, envolvendo diversas experiências e compartilhando papéis de protagonismo. Caso contrário, serão apenas normas a serem cumpridas, sem sentido e facilmente burladas.

Finalizando essa categoria, outra questão que estaria influenciando o desenvolvimento da proposta nessa unidade escolar estaria relacionada à aceitação da proposta. Conforme relatos nesta pesquisa, muitas vezes os perfis individualistas, com dificuldades de trabalhar em equipe, dificultam o andamento da proposta. Com isso, surgiria a necessidade de mudanças de paradigmas, antigamente caracterizados pela separação dos conteúdos conforme suas especificações e atualmente focados na interdisciplinaridade e transversalidade. Assim, percebe-se no relato a seguir:

Mudar o paradigma, mudar completamente, porque a gente vai sair de uma zona de conforto que é tu trabalhar teu conteúdo, tu não trabalhar em equipe, porque, querendo ou não, o professor, por mais que se fale, nós somos pessoas individualistas, nós não trabalhamos em equipe, a gente gosta muito de fechar a porta da sala de aula e nós e os alunos com raríssimas exceções, então mudar o paradigma dos professores em relação a trabalhar, abrir seu trabalho, fazer uma coisa mais ampla, acho que é o fator mais complicador, até mais que o tempo. Eu sei que eu estou me trabalhando (Participante 3, 2016).

A resistência durante um processo de mudança pode ser considerada normal, afinal exige rever posturas, ampliar olhares, alterar e qualificar estratégias. Além disso, conforme o perfil e o tempo de prática, o processo pode ser ainda mais difícil. Moll (2013) complementa que a mudança nas escolas estaria associada à mudança de uma cultura marcada por muitos anos de repressão político-cultural, caracterizados pela lógica de silenciamentos e mesmices e de racionalizações científicas uniformizadas.

No entanto, de acordo com outros relatos, a leitura, o estudo, o diálogo, a prática e a experiência possibilitam a internalização dos conceitos e uma atuação mais eficaz, com maior segurança na docência, facilitando a implantação das Matrizes.

Proposições de melhoria: estratégias, currículo e inovação

A última categoria revela alguns aspectos que, sob o entendimento dos participantes, facilitariam o seu trabalho com as Matrizes Curriculares, especialmente em relação a questões nas quais a equipe pedagógica poderia atuar para fortalecer o trabalho docente. Tais proposições estão de acordo com o objetivo deste estudo, que visa refletir sobre a postura da equipe pedagógica no processo de implantação das Matrizes Curriculares Maristas sob a ótica dos professores de uma instituição.

Inicialmente, muitos professores apontaram a necessidade de maior acompanhamento da equipe pedagógica no planejamento e na organização das teias, de maneira que ela possa indicar aspectos de reflexão e sugerir outras conexões que incluam a formação humano-cristã (espiritualidade Marista) nas propostas idealizadas pelos professores.

O Projeto Educativo Brasil Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010) aposta em uma educação de qualidade, tanto para a formação acadêmica como para a humana, embasando-se em valores Maristas e em uma escola em pastoral. Nesse sentido, as escolas Maristas assumem um compromisso com seus estudantes de desenvolver valores, os quais podem ser aplicados com pouca frequência pelos professores.

A participação da equipe pedagógica no planejamento garantiria a continuidade e a interconexão entre os conteúdos nucleares da matriz com os valores Maristas, considerando a importância do espaço escolar em propiciar conhecimentos e valores, no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza (MOLL, 2013).

O relato a seguir mostra a falta de uma maior participação da equipe pedagógica também na rotina da sala de aula, ressaltando a importância de problematizar o que está sendo realizado, oferecendo ainda feedbacks que qualifiquem o trabalho realizado.

Eu acho que é o estar junto, as vivências que a gente tem para passar para vocês, vocês estarem na nossa sala: “olha como vocês estão fazendo isso? Como que está sendo na parte de português e matemática? Como estão conseguindo juntar uma área das ciências da natureza?”. Então acho que é isso, ser uma parceira da outra, vocês saberem o que está acontecendo na sala, eu acho assim (Participante 5, 2016).

Por meio dessa fala, observam-se uma insegurança sobre a postura que professores precisariam adotar e o desejo em aprender. Percebem-se, dessa forma, a adesão dessa amostra de professores à proposta e o desejo de evoluir na sua prática. Dessa maneira, a troca com a equipe pedagógica torna-se imprescindível para essa evolução.

Perrenoud (2002) aponta a importância de desenvolver uma postura embasada na prática reflexiva, em que o profissional, em especial o professor, mantém uma relação analítica com sua ação não apenas em situações de dificuldade, mas em todos os momentos. A escola, por sua vez, pode favorecer momentos para essa análise e reflexão nas pessoas da gestão e na equipe pedagógica.

A equipe pedagógica apresenta um importante papel de questionamento com os professores. Longe de respostas ou posicionamentos rígidos, ela auxilia na postura autorreflexiva dos docentes como processo contínuo e permanente. De acordo com o Projeto Educativo (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010), um gestor Marista é desafiado a um novo estilo de gerenciamento, necessitando de competências diversas, como postura propositiva, tomada de decisões estratégicas, gestão de projetos, resolução de problemas, implementação de inovações e monitoramento de rotinas.

Conforme já apontado na categoria anterior, que traz o tempo como fator prejudicial para a organização, o planejamento e a execução da proposta, nessa categoria esse fator também é enfatizado, e a equipe pedagógica é citada para facilitar momentos de estudo e planejamento:

Agora, o que eu acho que ficaria bom é se, dentro das reuniões pedagógicas, a gente tivesse um tempo para sentar e planejar, porque normalmente a gente faz isso extra, sabe? Em algumas reuniões, que fosse em uma do mês ou alguma coisa assim, que tivesse aquele tempo da reunião destinado ao planejamento, a sentar e a conversar (Participante 6, 2016).

Percebe-se que o planejamento e a organização das teias têm provocado emoções diversas, como a ansiedade. A dificuldade do encontro e da discussão e finalização dessa etapa impossibilita a continuidade no processo, o que, no entanto, pode começar a gerar sentimento de frustração para aqueles que se engajaram na implantação das Matrizes. Muitos professores trazem em seus relatos uma solicitação de auxílio à equipe para viabilizar o tempo necessário a essa organização. Um dos participantes, inclusive, foi enfático ao sugerir que talvez fosse necessária uma postura mais rígida, a fim de que todos os professores participassem das reuniões e de outros momentos de planejamento, dizendo que:

Eu sei que é difícil lidar com gente, com pessoas, mas a escola acho que tem que impor, não vai por bem, vai por mal. Ela tem que impor: “Olha, tu vais ter que ter tantos dias, tantas horas para a nossa escola”. A escola não pode nos pagar com exclusividade, ok, nenhuma pode, é questão de realidade, mas o profissional tem que se focar, mas naquele dia (Participante 2, 2016).

Nessa unidade escolar, logo na ocasião da contratação, os docentes são orientados a participar das reuniões de professores, normalmente quinzenais, e precisam acordar sua participação nelas já na sua admissão. No entanto, muitas demandas são encaminhadas nessas reuniões, o que impossibilita uma maior dedicação à produção das Matrizes Curriculares. Além disso, eventualmente os professores podem faltar, em vista de outros compromissos profissionais, ainda que previamente combinados com a direção da escola. Nessa perspectiva, novas condutas podem ser adotadas pela equipe pedagógica com a direção para oportunizar outros horários de reunião, motivar os professores a participar desses momentos e rever o processo admissional de um docente.

O conceito de *accountability*, oriundo da Administração, mas que vem sendo adaptado à gestão escolar, pode auxiliar nessa reflexão (PESTANA, s/d). Pode-se definir tal conceito como a responsabilização de cada colaborador com suas funções e seus objetivos e, por fim, sua adesão e participação ao carisma Marista. A responsabilidade pode envolver desde cuidados com o espaço escolar até o comprometimento com suas atribuições e com o sonho de Champagnat.

Outras demandas também foram apontadas pelos participantes. Observa-se, além da questão temporal, a necessidade de intervenção com os estudantes, incluindo práticas que resgatem os hábitos de estudos e também aumentem a motivação para o aprendizado, garantindo que as Matrizes tenham continuidade, conforme o relato a seguir:

Eu acho que nos ajudar com essa disponibilidade de tempo, de planejar, que a gente consiga sentar juntos nas suas áreas e afins para planejar um pouco mais. Eu vejo que todo apoio que precisei até hoje na escola eu sempre tive, nunca tive problema com falta de apoio, jamais, nunca. Eu acho que de repente o que poderia ter um pouco mais é nessa parte do aluno para a gente de repente não perder... é a gente fazer de repente um trabalho junto, nós com vocês, alguma coisa que a gente consiga resgatar de repente esses alunos. Para que aí a gente consiga fazer as nossas propostas de planejamento, das teias, das sequências didáticas funcionarem (Participante 4, 2016).

Essas questões são levantadas principalmente por professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que poderia estar associado a aspectos característicos da adolescência, além da complexidade dos conteúdos nesses níveis de ensino, interferindo na motivação dos estudantes. Um trabalho nesse sentido pode garantir o sucesso da metodologia, já que as Matrizes Curriculares Maristas também estão embasadas no perfil adolescente encontrado atualmente.

Além de um olhar sobre a adesão do estudante no processo, existem preocupações referentes a dificuldades de aprendizagem que necessitam de suporte da equipe pedagógica. Muitas dessas dificuldades são observadas nos estudantes, algumas associadas a algum diagnóstico clínico específico, enquanto outras referentes a peculiaridades (potenciais e dificuldades).

Nesse sentido, as Matrizes Curriculares Maristas apontam para um conceito importante a ser desenvolvido com os estudantes: a metacognição. Ela é definida pela capacidade humana de evoluir a consciência para conhecer suas fortalezas e fraquezas, as peculiaridades do aprender e a ponderação sobre o que não aprendeu e o que precisa melhorar.

Os professores podem auxiliar no desenvolvimento metacognitivo de um aluno e, por meio desse conhecimento, elaborar estratégias que promovam o seu aprendizado dentro das suas diversidades (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014). A parceria entre professores e equipe pedagógica propicia o enriquecimento dessa construção, pensando estratégias realmente eficazes para o desenvolvimento de um estudante.

Além das estratégias a serem trabalhadas com os discentes, alguns participantes apontaram a necessidade de trabalho com seus responsáveis, aprimorando a comunicação, salientando seu importante papel de apoio cognitivo e emocional aos alunos e possibilitando que as famílias compreendam a proposta a ser desenvolvida.

Moll (2013) ressalta também a importância de instaurar na escola espaços nos quais os pais possam dizer as suas concepções e percepções sobre a escola e os professores possam explicar a forma como ensinam, justificando as estratégias escolhidas.

Dessa maneira, é possível dar continuidade ao trabalho realizado pelos professores em sala de aula e fortalecer a formação acadêmica e humana dos jovens Maristas.

A última questão apontada como estratégia que a equipe pedagógica pode utilizar estaria associada a experiências de benchmarking. Nesse relato, o docente demonstra interesse em conhecer a realidade de outras unidades Maristas para ver práticas de acordo com as Diretrizes Curriculares, visto que algumas já se encontram em processo mais avançado na implantação das Matrizes.

A questão do intercâmbio de conhecimento eu acho que é muito importante, eu falo muito nisso, nós temos escola como Champagnat, que está mais avançada, eu gostaria muito de saber como o Rosário está trabalhando, esse intercâmbio entre professores, porque nós vivemos muito isolados aqui (Participante 3, 2016).

O benchmarking apresenta-se como um importante instrumento de gestão, também com origem na Administração, que permite conhecer por meio de pesquisas a forma como outras empresas realizam suas atividades. Em muitos casos, pode-se verificar como conseguem um desempenho superior no mercado e, a partir dessa avaliação, planejar novas ações e qualificar as já existentes (PESTANA, s/d).

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a postura da equipe pedagógica no processo de implantação das Matrizes Curriculares Maristas sob a ótica dos professores de uma instituição. Nesse sentido, pode-se perceber que a equipe pedagógica com os professores possuem vários desafios nos próximos anos para a implantação e solidificação das Matrizes Curriculares Maristas.

A escuta e a análise das informações dos participantes permitem o fortalecimento de toda a equipe escolar (professores, equipe pedagógica e direção), facilitando a comunicação e o alinhamento das demandas. O desafio para a equipe pedagógica é lançar um olhar estratégico sobre as necessidades para acompanhar o andamento do processo de implantação das Matrizes e garantir sua qualidade.

Tendo em vista a posição de liderança ocupada pela equipe pedagógica, é preciso avançar em muitos processos para a comunidade escolar, envolvendo ações de acompanhamento sistemático, fortalecimento de estratégias de feedback, organização e otimização dos momentos de reuniões, formações voltadas ao desenvolvimento da equipe, ações que fortaleçam sentimentos de pertença e comprometimento dos colaboradores e, por fim, ações de intercâmbio de conhecimento entre as unidades, ou seja, ações de benchmarking.

As estratégias que podem ser aplicadas visando à consolidação dos objetivos desta pesquisa incluem mais momentos de discussão entre a equipe e os docentes, para levantar demandas e construir intervenções em conjunto, para implementar um plano de formação continuada de capacitação teórica dos professores e, principalmente, para executar a proposta. Por último, sugere-se o alinhamento da equipe pedagógica com a direção para construir práticas de recursos humanos, treinamento e desenvolvimento que promovam a qualidade de vida no trabalho e aumentem a motivação e o comprometimento dos docentes com a instituição.

O presente estudo apresentou elementos importantes a serem adotados pela equipe pedagógica, que permitem a continuidade da implantação das Matrizes Curriculares Maristas, aproximando os diferentes setores envolvidos no processo, alinhando necessidades e formalizando parcerias para garantir uma educação de qualidade nos Colégios Maristas, em especial na unidade em que esta pesquisa foi aplicada. Sugerem-se novos estudos em outras unidades Maristas, com um número maior de participantes, visando garantir a fidedignidade das informações apresentadas.

Recebido em: 12/07/2017

Revisado pelo autor em: 20/08/2017

Aceito para publicação em: 06/09/2017

Notas

1 Especialização em Gestão e Organização da Escola pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (2016). Especialização em Gestão Curricular Marista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (em andamento). Especialização em Psicologia Clínica pelo Conselho Regional de Psicologia (2013). Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2011). Terapeuta Individual, Casal e Familiar (CEFI). Orientadora educacional no Colégio Marista Maria Imaculada da Rede Marista de Colégios e Unidades Sociais. E-mail: adripizetta@gmail.com

2 Mestrado profissional em Gestão de Negócios pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e Universidade de Poitiers, França (2013). Program Management Development (PMD) pelo Ise - Iese em São Paulo e Barcelona (2007). Pós-graduação em Gestão Empresarial pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1999). Especialização em Coordenação de Grupos pela Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupo (1999). Graduação em Administração de Empresas pela Faculdade Porto-Alegrense de Ciências Contábeis e Administração. E-mail: contato@rogerioanele.com

3 Conteúdos que serão abordados na sala de aula, de acordo com a relevância, intencionalidades e articulações possíveis e necessárias para cada momento.

4 Instituição Confessional Católica voltada à educação.

5 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

6 Conexões entre os saberes, valores, conhecimentos e especificidades conceituais dos componentes curriculares que trazem à tona noção ampla e sistêmica dos temas abordados.

7 Coordenação de turno, pastoral, pedagógica e serviço de orientação educacional.

Referências

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PÁQUAY, Léopold et al. (Eds.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELEINS, Vera Lucia; COSTA, Caroline. Orientação educacional e a formação do aluno em uma escola profissionalizante. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PO-030-04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2015

COORDENAÇÃO DE PASTORAL. **Cadernos Pastorais 1: Juventudes**. Porto Alegre: Rede Marista, 2013.

HONORATO, Hercules. O gestor escolar e suas competências: a liderança em questão. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza, Espanha: ANPAE, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016

MARQUES, Cíntia Bueno; COSTA, Gilberto. Currículo em tempos de mudanças. **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 9, p. 8-10, 2015.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PÁQUAY, Léopold et al. (Eds.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTANA, André. Aplicação de accountability e benchmarking em gestão escolar. **Revista Linha Direta**, s/d. Disponível em: <<http://linhadireta.com.br/publico/images/pilares/jblp4oz.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

RODRIGUES, Alexandra. **A espiritualidade e o empreendedorismo na formação docente: um estímulo a uma prática mais humanizadora na educação**. 2008. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Ensino Religioso) – Sociedade Vicente Pallotti, Santa Maria/RS, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: União Marista do Brasil, 2010.

_____. **Tessituras do currículo marista: matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: União Marista do Brasil, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

Alfabetizar no 4º ano do Ensino Fundamental: um desafio inclusivo

SIMONE BALLMANN DE CAMPOS¹

ROZANA MOLLINER DE CARVALHO²

SÔNIA BUSS DOS SANTOS³

Resumo: O estudo parte do pressuposto de que, por não serem seres iguais, os alunos possuem habilidades diferentes e provêm de contextos diversos, além de que nem sempre a alfabetização deles ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em função disso, discute-se e problematiza-se a importância da articulação entre a prática docente, o currículo, o apoio dos especialistas da escola e a formação continuada para que outros caminhos possíveis sejam encontrados no processo de alfabetização daqueles que ainda não o consolidaram no período esperado socialmente. Utilizando como suporte metodológico uma pesquisa pedagógica, na qual a sala de aula é vista como objeto de investigação, com a apresentação de algumas práticas realizadas no 4º ano de uma escola regular montessoriana, com o intuito de alcançar a leitura e escrita proficientes, pretende-se expandir a discussão sobre alfabetização e inclusão, considerando os contributos de Scliar (2010; 2013; 2015) e Montessori (1965).

Palavras-chave: Método Montessori. Alfabetização. Formação docente. Prática pedagógica. Inclusão.

Literacy in the fourth year of fundamental education: an inclusive challenge

Abstract: The study assumes that because they are not equal, students have different abilities, come from different contexts and not always their literacy occurs in the early years of Elementary School. Because of this, we have been discussing and problematizing the importance of the articulation between teaching practice, the curriculum, the support of the specialists of the school and the continued formation so that other possible paths are found in the process of literacy of those who have not yet consolidated it in the expected period socially. Using as a methodological support a pedagogical research, in which the classroom is seen as an object of investigation, when presenting some practices carried out in the 4th year of a regular Montessori school, with the intention of achieving proficient reading and writing, we intend to expand the discussion on literacy and inclusion, considering the contributions of Scliar (2010, 2013, 2015) and Montessori (1965).

Keywords: Montessori method. Literacy. Teacher training. Pedagogical practice. Inclusion.

Alfabetizar en el 4º año de la educación fundamental: un desafío inclusivo

Resumen: El estudio parte del presupuesto que, por no ser personas iguales, los alumnos poseen habilidades diferentes, provienen de contextos diversos y ni siempre su alfabetización ocurre en los años iniciales de la Educación Fundamental. En función de ello, discutimos y problematizamos la importancia de la articulación entre la práctica docente, el currículo, el apoyo de especialistas de la escuela y la formación continuada para encontrar otros caminos posibles en el proceso de alfabetización de quienes todavía no lo consolidaron en el período esperado socialmente. Utilizando como soporte metodológico un estudio pedagógico, donde la sala de clases es vista como objeto de investigación, al presentar algunas prácticas realizadas durante el 4º año de una escuela regular montessoriana, con el objetivo de alcanzar la lectura y la escritura proficientes, pretendemos expandir la discusión sobre alfabetización e inclusión, considerando las contribuciones de Scliar (2010; 2013; 2015) y Montessori (1965).

Palabras clave: Método Montessori. Alfabetización. Formación docente. Práctica pedagógica. Inclusión.

Introdução

O filme “O menino e o mundo”, lançado em 2013, encantou o público e a crítica ao fazer do olhar de uma criança veículo para uma inquietante apreciação social. O longa-metragem de animação do paulistano Alê Abreu, após ser exibido e premiado em festivais nacionais e internacionais, concorreu ao Oscar 2016. Mesmo sem a estatueta, o filme estreou na animação a proposta de uma linguagem simples, tranquila e que leva o espectador a refletir sobre o cotidiano.

Em um ângulo diferente, mas também inaugurador de uma inaudita ótica, Maria Montessori, em 1907, ao elaborar a Casa dei Bambini, em Roma, constituiu sua obra educacional sob a perspectiva da observação da atividade infantil, com lentes etnográficas. A experiência que consolidou o Método Montessori possibilitou que, a partir das observações realizadas na prática pedagógica, a escola fosse organizada para que a criança demonstrasse seu interesse ao realizar atividades espontâneas, com liberdade de movimento e responsabilidade para viver em grupo, em um ambiente colaborativo, alusivo a um lar. Para tanto, o espaço da sala de aula foi científica e pedagogicamente preparado para facilitar que ocorresse a construção do conhecimento e a convivência do grupo. Assim, a médica italiana fundamentou o seu trabalho no respeito à individualidade, no estímulo à autonomia e na educação para a vida.

Usando como método a pesquisa pedagógica, já que, de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 14), “o principal pesquisador em qualquer trabalho de pesquisa pedagógica é o professor cuja sala de aula está sob investigação”, o artigo constitui-se com base nos registros realizados pelas professoras do 4º ano durante a prática educativa.

Contudo, diante da provisoriedade do conhecimento, ao nos referirmos novamente ao filme “O menino e o mundo”, surge outra questão tanto sob a ótica da infância como da observação e de sua relação com o contexto escolar: como dar continuidade ao processo de alfabetização dos alunos que chegam ao 4º ano sem fluência na leitura e escrita?

Tendo como base esse desafio que não é apenas do aluno, mas da escola onde estuda, este artigo discorrerá sobre a proposta de alfabetização montessoriana em uma escola de Florianópolis, o Centro Educacional Menino Jesus. Para tanto, os contributos, sobretudo, de Montessori (1965) e Scliar-Cabral (2010; 2013; 2015) darão suporte ao texto.

Método Montessori: um caleidoscópio de aprendizagens multissensoriais

A vivência educacional da médica Maria Montessori teve início quando trabalhava em uma clínica psiquiátrica em Roma. Ela interessou-se por produzir um ambiente diferente para acompanhar o processo de aprendizagem e de interação para as crianças que lá estavam e, a partir disso, compreendeu que elas possuíam capacidade de aprender e que era possível educá-las de outra maneira, de forma que chegaram a se alfabetizar.

Em continuidade, ao observar nas escolas regulares o desalento dos alunos que efetuavam atividades preparatórias para a alfabetização, constatou que a instituição de ensino precisava ser diferente, que era necessário compreender a criança como ser integral e, além disso, que, para se desenvolver bem, esta carecia estar nutrida e em ambiente seguro.

Descobriu que as disfunções apresentadas eram quase mais de ordem psicológica que médica. Ela pesquisou de frente as questões de fundo do desenvolvimento intelectual e da pedagogia infantil. Com uma habilíssima generalização, Montessori aplicou imediatamente aos anormais aquilo que ensinava aos débeis mentais: no primeiro estágio do desenvolvimento a criança aprende mais com a ação que com o pensamento; um oportuno material, que serviria para alimentar a ação, conduziria a consciência muito mais rapidamente do que bons livros e o uso da linguagem especificamente. Em tal modo, a sábia observação de uma assistente de psiquiatria sobre o mecanismo mental dos retardados constituiu o ponto de partida de um método geral com repercussão incalculável no mundo inteiro (PIAGET, 1969, p. 151).

Assim, na Casa dei Bambini, a doutora, que também foi professora de antropologia pedagógica na Universidade de Roma, elaborou um ambiente de acordo com as necessidades infantis e, no que se refere à alfabetização, uma série de atividades a partir do seu estudo psicofisiológico da escrita, no qual, ao toca-

rem, a princípio, os contornos geométricos dos encaixes planos e, mais tarde, as letras do alfabeto em papel encerado, em madeira ou lixa e realizarem inúmeros outros exercícios, as crianças chegavam a fazer o movimento necessário para reproduzir os sinais gráficos sem, entretantes, escrever.

Ao identificar que, na escola regular, os alunos enfileiravam pauzinhos em seu caderno “e esse gesto, que deve conservar o paralelismo entre os simples traços desenhados, constitui um trabalho árduo e difícil porque sem finalidade para as crianças que não compreendem o seu significado” (MONTESSORI, 1965, p. 181), buscou outra estratégia mais eficiente e convidativa para os petizes.

Com um lápis de cor à sua escolha, segurado como uma caneta, ela preenche a figura linear. É ensinada ainda a não ultrapassar os contornos. O exercício de preencher uma só figura faz com que a criança realize e repita os movimentos que seriam necessários para preencher dez páginas de bastonetes; e isto, sem fadiga, porque coordenando com precisão as contrações musculares necessárias a esse exercício, ela trabalha livremente, no sentido que escolher, enquanto que, ante seus olhos, vai surgindo uma grande figura em cores vivas (MONTESSORI, 1965, p. 196).

A mestria das crianças, de 3 a 6 anos, ao segurarem o lápis e desenvolverem seus desenhos utilizando os moldes geométricos e os lápis de cor, dá possibilidade a elas para alcançar a firmeza no uso do seu lápis em um exercício mais prazeroso (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Atividade motora com encaixes planos.



Fonte: Campos (2017, p. 228).

Figura 2 – Produto da atividade motora com encaixes planos.



Fonte: Campos (2017, p. 225).

Assim, concebendo a alfabetização como um trabalho dinâmico, envolvente e desafiador para os petizes, a doutora e educadora elaborou uma série de atividades multissensoriais que, tanto de forma indireta como direta, facilitava tal processo.

Nesse afã, em seu livro “Pedagogia científica”, identificou os materiais a serem usados como preparação direta, assim como aqueles que funcionavam como preparação indireta, para a escrita e a leitura.

Ao basear-se na análise do movimento da escrita, percebendo-o como o ato precursor para o que chamava de superlinguagens, na acepção de conquista de uma linguagem que não era natural, identificou no desenvolvimento infantil um “estágio das alegrias e dos exercícios dos jogos motores, no qual são trabalhadas as sensações visuais e tátil-musculares associadas ao som alfabético” (MONTESSORI, 1965, p. 199) que estabelecem na criança a memória motriz. “Tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos. [...] Segundo os tipos individuais, certas crianças aprendem primeiramente a leitura, outras a escrita” (MONTESSORI, 1965, p. 186).

Lagôa (1981), a partir do exposto, organizou, em sua tese, um esquema com a gradação dos exercícios e materiais montessorianos utilizados, os quais, de forma entrelaçada tanto na “preparação indireta ou remota” como na preparação direta à leitura e à escrita, compreendem o que a autora chama de modelagem de comportamento por aproximações sucessivas, pois cada unidade “de material montessoriano visa a conduzir o aprendiz, através de aproximações sucessivas, a exibir determinados comportamentos, discriminação de cores, de formas, de pesos, de dimensões etc em graus extremamente refinados” (LAGÔA, 1981, p. 113).

Assim, acenou para a formação de repertórios cognitivos apresentados pelos materiais montessorianos, os quais, ao servirem como sustentáculo para a aprendizagem, oportunizam que o equilíbrio, a vitalidade e a posse de si (LAGÔA, 1981, p. 144) caracterizem as relações socioafetivas em uma classe, fato que também denota a presença ativa da interação social em tal ambiente.

Nesse sentido, no contato com múltiplas ferramentas que lhe oportunizam aprimorar as habilidades específicas e adentrar no universo em que ler e redigir se tornam atos mais prazerosos e possuem um propósito social, em uma escola montessoriana, habitualmente as crianças de 3 a 6 anos cedo se tornam letradas, fluentes em várias linguagens, sem o esforço desagradável ou exaustivo exigidos em certas formas de alfabetização e, algumas delas, por seu interesse, passam a dominar a leitura ou a escrita.

Na mesma esteira, as pesquisas de Scliar-Cabral (2010), sustentadas por exames neurológicos modernos, indicam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si pode ser ativado em regiões cerebrais de reconhecimento tátil, motor e cinestésico, pois, ao acompanhar a direção do movimento da letra, reforça-se a aprendizagem dos neurônios. Contudo, nesse processo multissensorial e fonético de alfabetização, as letras não devem ser ensinadas isoladamente, pois alguns fonemas necessitam da junção de outros fonemas e também de gestos articulatórios que associem o reconhecimento visual da letra ao seu valor sonoro.

Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem verbal (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem. [...] “Não só são quatro sensações (a visual, a tátil, a cinestésica, a propioceptiva) a reforçar a aprendizagem dos neurônios”, mas a direção espacial, fundamental à leitura. [...] A emissão simultânea do som (realização do respectivo fonema) acresce às quatro sensações a auditiva e a propioceptiva dos movimentos do aparelho fonador (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 22).

Com isso, a formação de uma arquitetura neuronal, com múltiplas escalas de relação, torna-se mais ampla, eficiente e auxilia o “futuro leitor a reconhecer rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente” (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 32).

A neurociência ratifica que as propostas multissensoriais facilitam a aprendizagem. Contudo, não são todos os exercícios manuais que auxiliam nesse processo. Alguns fortificam o tônus muscular da mão, mas não possuem associação direta com a constituição de uma memória motriz relativa ao ato de escrever, e isso precisa ser observado pelo professor.

No entanto, mesmo que o ato de escrever não seja possível para algumas crianças, pois, devido a uma especificidade motora fina, necessitam de meios diversos, como o teclado ou o tablet, elas também precisam desenvolver a memória motriz por meio de múltiplas atividades sensoriais que colaborem por outras vias para a sua alfabetização. Isso faz parte da atualização às ferramentas didáticas disponíveis, em uma dialética com o processo de escolarização do aluno integral, realizado por Montessori, e que hoje aduz à inclusão (Figura 3).

Figura 3 – Quadro fonético.



Fonte: Acervo CEMJ (2012).

Geralmente, em torno dos 6 anos ocorre a sistematização do processo de alfabetização. Contudo, cada criança apresenta um desenvolvimento específico, o que requer um olhar sensível às suas necessidades. Assim, se, em uma sala de aula em que há a convivência habitual com diferentes linguagens, alguns alunos,

por volta dos 4 anos, logo apresentam interesse e descobrem o código escrito, seus colegas que interagem no mesmo meio e grupo social podem demonstrar afeição por outras atividades. Todavia, pode haver também aqueles cujos desejos, em relação às brincadeiras ou ao conhecimento do mundo, são pouco perceptíveis. Essas características distintas ocasionam diferentes relações de aprender, de ensinar e de viver: de aprender porque cada criança é um ser singular; de ensinar porque os professores precisam de formação para desempenhar um trabalho condizente com essas singularidades; e de viver porque, na maioria das vezes, as crianças provêm de famílias cujas expectativas vislumbram que a alfabetização se consolide em determinada faixa etária, e, quando isso não ocorre, se a conduta dos adultos envolvidos no processo não for assertiva, a ansiedade provocada por tal fato pode gerar problemas emocionais na criança.

Nesse sentido, enquanto a maioria das crianças, ao completar o 3º ano, considerado como o final do período de alfabetização, apresenta fluência tanto na leitura como na escrita, há as que ainda não conquistaram esse processo.

O(a) menino(a) e o seu mundo na alfabetização: o que nos ensinam João, José e Maria

Mais de cem anos após as primeiras intervenções educativas realizadas por Montessori, percebe-se a cultura infantil entrelaçada com as mudanças tecnológicas, cognitivas, comportamentais, de consumo e várias outras que, por sua vez, contribuem para que um grupo de crianças da mesma idade apresente disposições cada vez mais diversas, no que se refere aos seus interesses, ao brincar, aos limites e à autonomia desenvolvida.

Entretanto, alguns pais mostram-se superprotetores ao extremo, de maneira que a criança lida pouco com frustração, enquanto outras famílias delegam a função educativa exclusivamente ao meio escolar. Mas é o equilíbrio e a parceria entre a escola e a família que oportunizam ganhos educativos ao aluno e podem refletir no desenvolvimento da autonomia da criança e na sua relação com a construção do saber. O ambiente e a forma como interage com os seus pares e constitui a sua relação “eu-outros” interferem na maneira de cada um se relacionar com a construção do conhecimento.

No Centro Educacional Menino Jesus, escola montessoriana de Florianópolis, os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental participam tanto das atividades com toda a sua turma como do trabalho pessoal, momento em que, individualmente ou em pequenos grupos, são desafiados a construir o seu conhecimento por meio do uso de materiais concretos e do currículo escolar selecionado e organizado de acordo com o nível de aprendizagem de cada um. Também é durante o trabalho pessoal que se efetiva a oportunidade de um trabalho mais próximo tanto daqueles que têm potencial para ir além do esperado quanto

para os que necessitam de acolhimento, entendimento e auxílio dos profissionais que atuam com eles, para que se possam descobrir outros caminhos para a consolidação de seu processo de aprendizagem no ritmo apropriado.

Ao se aproximar dos alunos e identificar diferentes níveis de desenvolvimento, o professor tem a oportunidade de entender como aprende e, em certos casos, o porquê de sua falta de motivação. Com isso, cria um vínculo afetivo maior, obtendo a sua confiança para então estabelecer um projeto de trabalho que convide a aprender. Por meio dessa aproximação, o professor que assume a autoria de pesquisador baseia-se em sua coleta de dados realizada diariamente para encaminhar atividades diferenciadas e que contemplem o desenvolvimento cognitivo de cada sujeito, mas o percurso com as crianças com dificuldade de aprendizagem nem sempre é estável.

José⁴, por exemplo, após investimentos desde a tenra idade, somente no 4º ano conseguiu reconhecer as letras devido ao seu atraso global do desenvolvimento. No princípio do ano letivo em que frequentou tal série, costumava apresentar apatia, desinteresse, infantilização nos comentários, reações e enfrentamento ao que lhe era proposto. Diante do diagnóstico que abrangia também questões motoras, executivas, para capturar sua atenção e interesse, assim que chegava à sala, partia-se geralmente de um convite para que não sentasse, pois, se isso ocorresse, jogava-se sobre a carteira e não apresentava vontade alguma de interagir. Ao entrar e ser provocado a responder a algumas questões sobre o seu cotidiano – “o que fez?”, “onde foi?”, “o que viu ou assistiu?”, entre outros –, geralmente conseguia-se persuadi-lo a interessar-se e envolver-se com a turma e com o saber.

Dentro do possível, também lhe foram oferecidos estímulos idênticos aos concedidos ao grupo do qual faz parte, criando um sentido de pertença a ele, mas com atividades direcionadas à alfabetização. Todavia, nesta fase de sua vida escolar, aos 10 anos de idade, revelava menor interesse pelos materiais montessorianos usados habitualmente no processo de alfabetização, por isso foram adaptados e adquiriram nova roupagem condizente com o retorno dado pelo aluno. Encantou-se, por exemplo, com as letras do alfabeto dos “Minions”⁵ e, com elas, passou a fazer outras atividades multissensoriais.

Aos poucos, também foi descoberto o seu encantamento pelo futebol, por carros, pelas brincadeiras realizadas com a avó, as quais se tornaram meios de acesso a outras aprendizagens. Em certa circunstância, ele realizou uma enquête orientada pela professora auxiliar a respeito de um assunto estudado por sua turma. Os resultados de sua pesquisa foram transformados em gráfico por todos os alunos. A partir disso, pensamos em lhe dar um microfone para que conseguisse disciplinar o seu tempo de fala e, em consequência, ampliasse e aprimorasse a sua expressão oral. Para tanto, José foi desafiado a usar adequadamente tal ferramenta para poder participar do circuito interno de TV⁶, um sonho por ele expressado.

Em relação ao uso do microfone pelo aluno, essa ferramenta atribuiu significado de importância às pesquisas realizadas pela criança (acompanhado da professora auxiliar) acerca do tema que trabalhava. A possibilidade de exposição ao grande grupo com o uso da mídia televisiva da escola promoveu interesse, entusiasmo, melhora na postura física e na oralidade de uma criança cerceada por sua própria insegurança. Contudo, a instabilidade em sua chegada à sala de aula ainda era uma constante, necessitando, por isso, de mediação permanente de um professor sensível e bem preparado para acolhê-lo. Concomitantemente a essas aprendizagens e vivências, a noção de autonomia na higiene, no lanche, na comunicação de recados também teve continuidade durante o período em que frequentou o 4º ano.

Já Maria, diagnosticada posteriormente como disléxica, havia ingressado em nossa escola no curso do 3º ano do Ensino Fundamental e, na sequência, foi encaminhada a especialistas da área de fonoaudiologia. Durante o decorrer do 4º ano, encontrava-se em fase de alfabetização, apresentando a escrita completamente aglutinada, em nível pré-silábico, mas a sua interpretação de textos e o entendimento do cotidiano eram proficientes. Investiu-se, principalmente, em seu grande potencial artístico, sua habilidade de trabalhar em grupo, de expressar opiniões e de fazer amigos. Quando se tornou mais segura, demonstrou maior tranquilidade para escrever e para entender as mediações realizadas pela professora após a sua escrita. Conseguiu-se perceber avanços com a alfabetização fonética, com a reprodução oral ou escrita dos sons emitidos pela professora, com a ênfase à visualização dos movimentos da boca de quem falava, ao sentir as vibrações do som, ao identificar o movimento de sua língua, no uso de uma régua de leitura e também de outras ferramentas ou materiais montessorianos, como o ditado mudo. Ao desenvolver a motivação por ler e escrever, ela conseguiu suavizar o processo, diminuindo, inclusive, a intensidade de seus problemas cutâneos, diagnosticados como procedentes de fundo emocional. No caso dessa aluna, a parceria entre a família e os profissionais da escola e fora dela foi fundamental para a conquista da leitura e escrita mais fluente.

João, por sua vez, entrara na escola aos 6 anos e também se apresentava em processo de construção da escrita e da leitura. Após o investimento realizado durante os anos anteriores, ao chegar ao 4º ano, apresentava o reconhecimento das letras, mas a junção delas para a construção de palavras, frases e textos era bastante comprometida, pois sua maior dificuldade era a memorização. Não retinha as informações e o que aprendera em um dia já havia esquecido no outro. Porém, seu interesse por aprender era intenso e pedia para fazer as mesmas atividades dos colegas de sala, as quais, após ajustes, então também realizava. Ao final do ano, havia acelerado o seu processo de alfabetização e conseguia formular pequenos textos. O investimento para a aquisição da fluência na leitura e escrita continuou nos anos posteriores, e o aluno alcançou maior êxito, o que denota a necessidade de acreditar que é possível alfabetizar e superar os percalços do percurso, conforme as necessidades e características de cada aluno.

Pensar a alfabetização na sua relação com o ingresso na cultura letrada e o acesso aos bens culturais, para que a criança tenha condições de poder usufruir da condição de leitor da/na vida, é o desafio no cotidiano pedagógico. Conceber a escola como um ambiente:

[...] alfabetizador requer a convicção sobre a necessidade de articular com os alunos uma relação dialógica capaz de compreender seus saberes, erros, valores e motivações, a partir do que é possível propor situações didáticas desafiadoras e pedagogicamente interessantes (COLELLO, 2010, p. 115).

Nessa perspectiva, se as ideias de libertação de Paulo Freire começam pelo direito de acesso ao saber que deve ser concedido a todos, alicerçado, pelo menos, na competência de leitura, cabe à instituição de ensino promovê-lo, mesmo que em tempos diferentes para sujeitos diferentes.

O Método Montessori contribui nesse aspecto ao deixar que o aluno aja com naturalidade, respeitando, assim, o seu ritmo e ajudando-o a superar as dificuldades. Sentir-se seguro e acolhido é um pré-requisito para que a aprendizagem ocorra. Perceber singularidades entre alunos, preparar o ambiente escolar e investir na formação docente é outro.

Todavia, em relação ao processo de alfabetização como forma de inclusão de crianças com ou sem diagnóstico de necessidade especial, a caminhada se torna mais fácil se for envolvida de afetividade. Por meio dela se conquistam o respeito e a segurança da criança e se desperta a vontade de aprender. O investimento na autoestima do aluno é essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento saudável.

No entanto, o vínculo afetivo por si só não gera aprendizagem. O desenvolvimento psíquico não acontece por acaso nem pode ser atribuído somente aos estímulos do mundo exterior: é auto-organização do ser. Contudo, o que é exterior ao indivíduo possui capacidade de, indireta ou diretamente, incentivar ou bloquear esse processo. O ambiente estimulante, seguro e afetivo mediado pelo professor, associado à motivação intrínseca de aprender, produz possibilidade de avanços.

Também nessa esteira, durante o seu percurso, certas pessoas apresentam maior habilidade de superar momentos difíceis, enquanto outros paralisam. Tavares (2001), ao se referir à capacidade de resiliência pessoal, destaca a importância dela no processo de adaptação aos novos caminhos encontrados na vida, de resistência às situações sem perder o equilíbrio. Nesse afã, seria possível se referir a uma energia criadora na interação individual entre a vivência e a atitude que confluiria no autodesenvolvimento, tanto do aluno como também do professor que necessita buscar constantemente subsídios para lidar com os mais diferentes desafios cotidianos.

O professor como chave mestra: formação em serviço, planejamento, currículo flexível

De forma congruente com essa questão, o historiador Philippe Ariès (1981) oferece o contributo de que as noções clássicas da infância e de adolescência são construções remodeladas ininterruptamente.

Como a sociedade é dinâmica, a inserção de novas tecnologias produz efeito sobre uma rede de significações sociais, em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, a intervenção e o “saber-fazer” docente também são tecnologias, e o uso delas tem relação direta com a cultura de cada grupo e de cada época.

Maria Montessori, por sua vez, em consonância com o exposto, vislumbrou que o ensino e, concomitantemente, a educação necessitam de alterações mediante o desenvolvimento da sociedade, ao afirmar que toda proposta educativa deixa de ser válida se for utilizada tal e qual nos seus primórdios. Assinalava, dessa forma, a importância de observar os alunos, conhecer seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades e, a partir disso, instrumentalizar a escola na articulação de uma educação para a vida.

Hoje, o Método Montessori é utilizado em vários países, por diferentes culturas, que imprimem características peculiares a seus alunos e à sala de aula. Porém, é genuíno afirmar que, independentemente do contexto social, econômico ou cultural em que estão inseridas, as escolas montessorianas mantêm entre si singularidades que as diferenciam de outros modelos escolares, como a promoção do desenvolvimento integral de cada aluno em um ambiente preparado e fundamentado no respeito à individualidade, no estímulo à autonomia, na livre escolha. Segundo Montessori (1965), o desenvolvimento mental está em conexão com o movimento e depende dele.

O caráter flexível e dinâmico do currículo permite que todos possam acesso ao conhecimento, à cultura e à formação humana. Nesse fluxo, o professor montessoriano é capacitado para identificar nas relações de aprendizagem as necessidades específicas de cada criança e para promover uma avaliação que contemple tais facetas do processo. É o seu olhar atento que possibilitará distinguir entre intervir ou não na aprendizagem realizada pelo aluno. Entrementes, essa dinâmica depreende uma preparação e pesquisa constante do corpo docente.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Centro Educacional Menino Jesus, e também em outros segmentos da escola, além do curso de formação inicial na metodologia montessoriana, os professores se reúnem semanalmente para estudar, refletir sobre a relação teoria-prática, confrontá-la com a realidade em que se vive e para sistematizar o planejamento das atividades para cada semana, com o intuito de que os alunos possam avançar na aquisição da cultura construída pela humanidade.

Entende-se que a troca de saberes entre os professores e especialistas oportuniza que considerem em suas intervenções em sala de aula outras nuances do processo, identificadas por seus pares, ressignificando-as.

Nesse aspecto, a mediação entre as demandas da sociedade e as da escola, assim como as discussões e reflexões que perpassam o cotidiano escolar, é estimulada pelo grupo de coordenação, orientação educacional e psicologia. As indagações e sugestões no planejamento das aulas, na proposição de alternativas e ferramentas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento, hipóteses de escrita, ritmos e evolução da aprendizagem, existentes em sala de aula, são algumas das atribuições desses profissionais que interferem na qualidade da construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo: professores e alunos.

Dessa forma, como bem observa Regina Leite Garcia (2008, p. 128) “a prática vai se revelando teoria realizada em permanente movimento, que se confirma, atualiza, ou é negada, o que provoca a criação de nova teoria”. Enfim, indagar se a inferência feita está contribuindo para o aprendizado dos alunos é função de todos, professores e especialistas, já que existe de fato uma troca de experiências mediada pela teoria.

Nesta pesquisa pedagógica, foram utilizados os dados coletados durante os registros semanais das professoras sobre o desenvolvimento de cada aluno e também as intervenções realizadas a partir da reflexão, em conjunto com os especialistas da escola, sobre o direcionamento da prática pedagógica a fim de tornar a alfabetização fluente.

Considerações finais

Maria Montessori foi uma médica, cientista e educadora que inaugurou na educação uma linha de pesquisa em torno do crescimento e da educação das crianças durante a sua atividade. Seu método de ensino proveio da observação sistemática do desenvolvimento de fenômenos psicológicos, sociais e cognitivos até então despercebidos nas crianças.

O Método Montessori está vinculado ao papel educativo do ambiente e ao material de desenvolvimento disponibilizado para a criança por quanto tempo necessitar multiplicar suas habilidades. Além disso, ajuda a criança a se estruturar pedagógica e socialmente, sem atitudes punitivas. Trata-se de uma questão de inclusão, de autoestima, de incorporação dos novos conhecimentos científicos que agreguem possibilidades de avanços, de um olhar sensível, do perceber a diferença como característica entre crianças com necessidades de socialização, de aprendizagem e de vida comum.

Por meio deste estudo, foi possível constatar que a atividade realizada pela criança com o uso de materiais multissensoriais preparados para o desenvolvimento integral do ser refletiu, de forma indireta no início e, posteriormente, de forma direta, no processo de alfabetização, como evidenciado por Montessori (1965).

Por meio da manipulação dos materiais montessorianos, de outras ferramentas de aprendizagem e da mediação do adulto e dos pares, os alunos elaboraram hipóteses, descobriram e criaram novos conceitos e, concomitantemente, desbravaram o universo da leitura e da escrita. A estimulação de vias multissensoriais, que, de acordo com Scliar-Cabral (2010), favorece a ampliação da arquitetura neuronal, facilitou a aprendizagem dos três alunos nos casos relatados. Por isso, o trabalho do professor exige intensa observação, cientificidade na ação, preparação constante e um planejamento flexível.

A observação é o canal, e a reflexão é o elo que pode fazer da prática pedagógica uma dinâmica favorável ao desenvolvimento do aluno. Acredita-se que a promoção de um ambiente ou de atividades e orientações que aguçam a vontade de fazer promovem o desenvolvimento.

A provocação, dessa forma, muitas vezes está, sobretudo, em encontrar o caminho, ou seja, situações didáticas pedagogicamente interessantes que estimulem a vontade da criança, conforme referendou Colello (2010), pois todos podem superar desafios e alfabetização, que também é um deles; além disso, é condição de acesso à cultura e ao meio social.

A compreensão do processo de aprendizagem feita por Montessori, em uma ótica multissensorial, integral e de alegria, atualizada por Scliar-Cabral, pode aprimorar o processo de inclusão e o acesso mais proficiente à leitura e à escrita, minimizando a quantidade de analfabetos funcionais em nossa sociedade.

Para tanto, é a formação de professores em serviço que oportuniza, ao corpo docente, base teórica para intervir com maior propriedade nas situações de ensino-aprendizagem da prática cotidiana, como enaltecido por Leite Garcia (2008).

Na troca dialógica de saberes com os parceiros de sala de aula e com a equipe multiprofissional, outras rotas podem ser evidenciadas, e, quando não, estudos ou encaminhamentos mais específicos dos alunos precisam ser realizados. É esse movimento, concomitante aos cursos de atualização, que capacita o professor a usar lentes mais ampliadas e, de forma similar ao garoto do filme “O menino e o mundo”, a olhar o entorno com uma inquietante apreciação. Esse é o primeiro passo para a interlocução do saber do outro.

Recebido: 01/09/2017

Revisado pelo Autor: 27/09/2017

Aceito para publicação: 23/10/2017

Notas

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2017). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC) (2006). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) (2001). Graduação em Pedagogia pela UFSC (1993). Atualmente, é coordenadora pedagógica no Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ), professora na Universidade de São José (USJ) e participante do Grupo de Pesquisa Grupo GEPHIESC. Apresenta experiência de mais de 20 anos de trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o Método Montessori. E-mail: siballmann@yahoo.com.br

2 Especialização em Alfabetização pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (em andamento). Graduação em Ciências Sociais pela UFSC (1991). Apresenta experiência de cerca de 20 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o Método Montessori. E-mail: rozanamoliner@hotmail.com

3 Especialização em Montessori e Perspectivas Educacionais Contemporâneas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC) (1994). Apresenta experiência de cerca de 20 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental e com o Método Montessori. E-mail: sonia.buss22@gmail.com

4 Os nomes das crianças são fictícios.

5 Personagem do desenho animado.

6 Sistema interno de mídias que conecta as telas interativas das salas de aula e permite que, uma vez por semana, todos assistam a um pequeno programa gravado pela diretora, alguns professores e alguns alunos da escola. Há uma lista de espera, por parte dos alunos, para que sejam repórteres por um dia.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

CAMPOS, Simone Ballmann de. **A institucionalização do método Montessori no campos educacional brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS. **Acervo**. Florianópolis, 2012.

COLELLO, Silvia. Alfabetização e letramento. O que será que será? LEITE, Sérgio; COLELLO, Silvia; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-128.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização: reflexão sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAGÔA, Vera. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Barcelona: Alaruce, 1965.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/8119>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. A desmistificação do método global. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/12142>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Pela melhoria da qualidade na educação. **Revista de Estudos Legislativos**, Porto Alegre, ano 9, n. 9, p. 21-38, 2015. Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/186/pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: _____. (Org). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-76.

Utilização da PBL como metodologias ativas na graduação: área de exata na cidade de Palmas/TO

FERNANDO ANTONIO DA SILVA FERNANDES¹

ELIENE GOMES DOS SANTOS²

LIDIANE BATISTA DE MORAIS³

Resumo: Vivem-se tempos distintos em que a Educação Superior passa por uma crise de paradigmas, estando em um processo de contínuo debate que oscila em torno de novas metodologias pedagógicas atrativas aos discentes e eficazes no processo de aprendizagem. Assim, propõe-se que as metodologias ativas sejam esse mecanismo de formação capaz de transformar o modo de aprender dos acadêmicos, tornando-os mais autônomos, críticos e criativos diante de uma aprendizagem construtiva. Este trabalho se trata de uma experiência com adoção de uma metodologia ativa, qual seja, a aprendizagem baseada em problemas, originalmente, Problem Based Learning (PBL) – uma metodologia centrada no aluno que permite aprender conhecimentos novos resolvendo problemas –, aplicada aos discentes da área de Exatas em uma instituição de ensino superior (IES) na cidade de Palmas/TO. Os resultados demonstraram que os alunos, por não estarem habituados com posturas ativas diante do seu processo de formação, tiveram dificuldades de participação e envolvimento com a metodologia.

Palavras-chave: Ensino Superior. Aprendizagem baseada em problemas. Metodologias ativas.

Use of PBL as active methodologies in graduation: exact area in the city of Palmas/TO

Abstract: We live in distinct times in which higher education is going through a crisis of paradigms, being in a process of continuous debate that oscillates around new pedagogical methodologies that are attractive to the students and effective in the learning process. The active methodologies propose to be this training mechanism capable of transforming the way students learn, making them more autonomous, critical and creative in the face of constructive learning. This work is an experience with the adoption of an active methodology that is problem-based learning, originally ProblemBased Learning (PBL), a student-centered methodology that allows students to learn new solving problems, applied to students in the area of in a Higher Education Institution (IES) in

the city of Palmas/TO. The results showed that the students, because they were not accustomed to active postures in front of their training process, had difficulties of participation and involvement with the methodology.

Keywords: Higher Education. Problem-based learning. Active methodologies.

Utilización de la PBL como metodologías activas en la graduación: área de exacta en la ciudad de Palmas/TO

Resumen: Vivimos tiempos distintos donde la educación superior, pasa por una crisis de paradigmas, estando en un proceso de continuo debate que oscila entorno de nuevas metodologías pedagógicas que sean atractivas para los discentes y eficaces en el proceso de aprendizaje. Las metodologías activas pretenden ser este mecanismo de formación capaz de transformar el modo de aprender de los académicos, haciéndolos más autónomos, críticos y creativos frente a un aprendizaje constructivo. Este trabajo trata de una experiencia con la adopción de una metodología activa que es el aprendizaje con base en problemas, originalmente, ProblemBased Learning (PBL), una metodología centrada en el alumno que le permite aprender conocimientos nuevos resolviendo problemas, aplicada a discentes del área de exactas en una Institución de Educación Superior (IES) en la ciudad de Palmas/TO. Los resultados demostraron que los alumnos, por no estar habituados con posturas activas frente a su proceso de formación, tuvieron dificultades de participación y compromiso con la metodología.

Palabras clave: Educación Superior. Aprendizaje con base en problemas. Metodologías activas.

Introdução

Atualmente, o contexto da educação brasileira, em relação aos acontecimentos históricos e às constantes transformações fomentadas pela era da globalização e pela revolução científico-tecnológica, é bastante complexo. Essas transformações refletem na adaptação e adequação das Instituições de Ensino Superior (IES) a esses novos tempos (DASSOLER; LIMA, 2017). Dessa forma, são revisitados os programas, currículos e métodos de ensino a fim de acompanhar as céleres mudanças da contemporaneidade.

As diretrizes curriculares nacionais direcionadas aos cursos de graduação definem as competências, habilidades e perfis a serem desenvolvidos ao longo do curso superior, fortalecendo o campo da investigação, análise, interpretação e enfrentamento de situações que possam ser vividas (SILVEIRA, 2012). No Brasil, o desempenho do sistema é continuamente monitorado e avaliado por meio dos exames nacionais que avaliam os cursos por parte do Ministério da Educação (SILVEIRA, 2012). Na busca por melhores desempenhos nas avaliações, as IES estão inovando cada vez mais em métodos que possam assegurar resultados satisfatórios de aprendizagem.

A existência de uma organização curricular no Brasil favorece o uso das metodologias ativas, que utilizam novas formas de ensino-aprendizagem na perspectiva de integrar teoria/prática e ensino/serviço às disciplinas e às diferentes profissões, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão do discente sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas que possam ser capazes de transformar a realidade social.

A *problem based learning* (PBL), ou aprendizagem baseada em problemas (ABP), é um modelo pedagógico que se iniciou em meados dos anos de 1960 na educação médica da Escola de Medicina da Universidade McMaster, em Ontário, no Canadá. Trata-se de um método bem descrito de aprendizagem interativa e com um impacto marcante no ensino superior, divergindo dos métodos tradicionais (CARVALHO; MASCARENHAS, 2014; MARIN *et al.*, 2010; MAUDSLEY, 1999; WOOD, 2003). Nesse método, um problema da vida real sempre precede a discussão da teoria, demanda um processo formal de solução de problemas por meio de trabalhos em grupos, implica o estudo autorregulado e autônomo dos alunos e favorece a integração de conhecimentos (RIBEIRO, 2008).

A reforma do ensino superior no Brasil abriu espaço para que novas discussões no âmbito nacional e internacional surjam com a finalidade de definir os novos objetivos para o sistema de ensino e aprendizagem. Tais discussões vêm motivando as pesquisas científicas que tratam do assunto (GUERRA; TEIXEIRA, 2016), bem como a adoção dessas novas metodologias que dão condições para uma aprendizagem significativa e conseguem motivar os estudantes, os quais, por sua vez, tornam-se promissores no mundo da educação (BERBEL, 2011).

No entanto, pesquisas revelam que a implementação dessas inovações nem sempre resultam satisfatoriamente. Romper com modelos tradicionais, nos quais o aluno sempre assumiu uma postura passiva, tendo o professor como transmissor do conhecimento, e adotar uma abordagem de aprendizagem mais ativa podem ser fontes de estresse tanto para os alunos quanto para os professores (RIBEIRO, 2008).

A realização deste trabalho partiu da ideia de avaliar a participação dos discentes de cursos de graduação da área de exatas quando da utilização das metodologias ativas na abordagem do currículo das disciplinas na forma de problemas. De forma experimental, foi aplicada a PBL em cinco turmas distintas de cursos de engenharias de diferentes períodos, as quais se comportaram de maneira mais ou menos positiva diante da postura ativa que a metodologia exige.

Fundamentos de metodologias ativas

A investigação nas últimas quatro décadas do século XX sobre cultura, mente, cérebro, cognição e desenvolvimento trouxe novas evidências em relação

à aprendizagem, ampliando a reflexão sobre os processos pedagógicos e seus resultados. Para Berbel (1998), o sujeito, o objeto e a mediação entre eles é o que resulta na aprendizagem. Portanto, as experiências resultantes das relações do homem com a realidade devem ser valorizadas no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas podem ser consideradas estratégias úteis no aprendizado, porque corrobora a construção procedimental com concepção educativa e pedagógica que estimula processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006) e ajuda favorecendo a autonomia do discente, despertando sua curiosidade e estimulando as tomadas de decisões, que são essenciais na prática profissional e no convívio social (BERBEL, 2011; BORGES; ALENCAR, 2014).

Existem várias metodologias ativas de aprendizagem. A mais apropriada varia de acordo com o seu propósito, com o tipo de conteúdo mediado e com o perfil da turma. É preciso sensibilização para que os estudantes se envolvam e passem a ter comportamentos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem (RIBEIRO *et al.*, 2016). Essa sensibilização passa necessariamente pela pedagogia da proximidade, na concepção de Síveres (2017). Para o autor, importa o resgate da proximidade do ser, do saber e do agir, porque essas diretrizes contribuem com a aproximação dos sujeitos educativos, dos teóricos e das teorias do conhecimento, e com a proposição de um projeto interativo e integrador no espaço educacional.

Nesse contexto, surgiu na década de 1960 a ideia da PBL, cujo projeto original estabelece que uma sequência de problemas deve formar a espinha dorsal do currículo, e os conhecimentos necessários para sua solução devem, em sua maioria, ser buscados pelos próprios alunos, trabalhando em grupos e sendo facilitados por um tutor (RIBEIRO, 2008). O processo da PBL, portanto, envolve significativamente o discente, na medida em que o coloca diante da possibilidade de discutir possíveis hipóteses, de desenvolver estratégias para testar as hipóteses, de recolher e analisar novas informações, de refinar suas hipóteses e, assim, determinar as lacunas em seu conhecimento e entendimento, além de desenvolver metas de aprendizagem e direcioná-las independente dos tutoriais do PBL (FINUCANE; JOHNSON; PRIDEAUX, 1998). Os discentes, geralmente, trabalham em pequenos grupos, duas ou três vezes por semana, com um tutor que tem um papel de facilitador, e não um provedor de conteúdo (FINUCANE; JOHNSON; PRIDEAUX, 1998). Um tutor que, na visão de Paulo Freire, também aprende enquanto educa, na medida em que dialoga sobre o problema em questão, tornando-se sujeito, assim como o educando, do processo de aprendizagem, favorecendo a autonomia e o crescimento de ambos. Dessa forma, “o educador já não é mais o que apenas educa, mas, o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68).

Segundo a literatura, a qualidade da aprendizagem está associada ao ambiente de aprendizagem (IRAN-NEJAD, 1990; TRELOAR *et al.*, 2000), à facilidade de acesso aos recursos de aprendizagem (MOFFAT *et al.*, 2004), aos professores bem preparados para melhorar a aprendizagem (BOWMAN; HUGHES, 2005) e ao envolvimento e satisfação dos discentes, (GANZEL, 2004). Os métodos ativos de aprendizagem estão ancorados na pedagogia crítica, na qual os discentes vão na busca de soluções para resolver problemas e valorizam o aprender a aprender (BERBEL, 1998). A reflexão do discente sobre as situações propostas desencadeia a busca de fatores explicativos e a proposição de solução ou soluções para o problema proposto no aprendizado. O conceito do “pensar certo” de Paulo Freire também vai nessa mesma direção, ao propor o estímulo e a capacidade crítica e criadora do estudante no seu papel de produtor do conhecimento.

É, segundo Freire (2002), um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Pensar certo é transcender a superficialidade e aprofundar a compreensão e explicação dos fatos, assegurando segurança na argumentação dialógica. O discente deve assumir um papel cada vez mais ativo, deixando atitudes de um mero receptor de conteúdo, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa para criar, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil que devem ser alcançadas com a utilização das metodologias ativas (SANTOS, 2005).

Problematizar significa ser capaz de responder ao conflito intrínseco que o problema traz (ZANOTTO; ROSE, 2003). Os conteúdos são construídos pelo discente, que precisa encontrar materiais e adaptá-los à sua estrutura cognitiva prévia para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará assimilar (GARCIA MADRUGA, 1996).

Em total consonância com as habilidades e competências dos docentes no processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas podem contribuir para a qualidade da educação no Ensino Superior quando coloca o discente no centro da discussão, permitindo que ele seja ativo, autônomo e protagonista da construção de seus conhecimentos. O docente tem um papel muito importante nesse processo de formação, pois passa a ser o mediador da construção coletiva de conhecimentos. Nesse sentido, estratégias de inovação devem levar em conta suas práticas de avaliação e integrá-las à reflexão para transformá-las. O docente nessa perspectiva, denominado tutor, é aquele que defende, ampara e protege (KOMATZU; ZANOLLI; LIMA, 1998), que precisa desenvolver novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Na função de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, deve perguntar: (1) “como?”, “por quê?” e “quando se aprende?”; (2) “como se vive e se sente a aprendizagem?”; e (3) “quais as suas consequências sobre a vida?” (MITRE *et al.*, 2008).

De acordo com Barbosa e Moura (2014 *apud* GUERRA; TEIXEIRA, 2016), atitude ativa de pensar em contraste com a atitude passiva, que é associada a métodos tradicionais de ensino, é a diferença entre o ambiente tradicional de ensino para um de aprendizagem ativa.

A influência do método tradicional de ensino, centrado no professor e nos conteúdos, ainda é fortemente verificada no cotidiano daqueles que se propõem a ser educadores na área das exatas. Historicamente, a formação dos profissionais da área de exatas tem forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana-newtoniana. Há defesa por parte de vários docentes que os alunos já participam ativamente das aulas simplesmente por estarem envolvidos ao assistirem a uma aula expositiva (GUERRA; TEIXEIRA, 2016).

As metodologias ativas na área das exatas devem incluir o discente de forma ativa no ambiente relacionado à sua profissão, estimulando-o a encontrar respostas para diversos problemas. Isso possibilita que se coloque em prática sua capacidade de exame, reflexão, além de proporcionar meios que o leve à produção de novas pesquisas (MITRE *et al.*, 2008).

Segundo Ribeiro (2008), nas engenharias, o processo de resolução de problemas é mais complexo, pois pode resultar em mais de uma solução e implica a confecção de artefatos concretos, como um projeto, uma maquete, um protótipo ou um modelo. Além do mais, esse processo requer mais tempo e implica conhecimentos conceituais e procedimentais mais difíceis de ser desenvolvidos autonomamente no tempo compatível com a duração da disciplina, por exemplo.

Metodologia

A proposta em trabalhar com a PBL atendeu aos critérios de avaliação nas disciplinas: Introdução à Ciência dos Materiais, Materiais de Construção e Planejamento e Orçamento de Obras, na medida em que elas têm como competência a busca pela solução de problemas por meio da pesquisa. Os problemas contextualizados dentro das ementas das disciplinas mostraram aos discentes que a sua profissionalização está em concordância com a sua formação acadêmica. A proposta de produzir conhecimento por meio da solução de problemas é fundamentada como metodologias ativas no Brasil e pelos princípios de Paulo Freire.

A metodologia PBL favoreceu aplicação da ementa das disciplinas escolhidas na forma de problemas voltados à prevalência, valor integrativo, valor protótipo, alto potencial de impacto e fraca estruturação, ou seja, problemas que devem ser facilmente encontrados na vida profissional do discente (RIBEIRO, 2008).

O estudo foi realizado no primeiro período letivo de 2017 em uma IES na cidade de Palmas, no Tocantins. Neste estudo, foram envolvidas cinco turmas da área de exatas do curso: Engenharia Civil (EC), Engenharia Elétrica (EE) e Engenharia de Produção (EP). A Tabela 1 apresenta as disciplinas, períodos e o total de discentes envolvidos neste trabalho.

Tabela 1 – Relação dos cursos, disciplinas, período e total discentes envolvidos.

Curso	Disciplina	Período	Total discentes
Eng. Civil	Introdução à Ciência dos Materiais	3º	53
Eng. Civil	Materiais de Construção	5º	52
Eng. Civil	Planejamento e Orçamento de Obras	10º	58
Eng. Elétrica	Introdução à Ciência dos Materiais	4º	33
Eng. Produção	Introdução à Ciência dos Materiais	3º	31

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

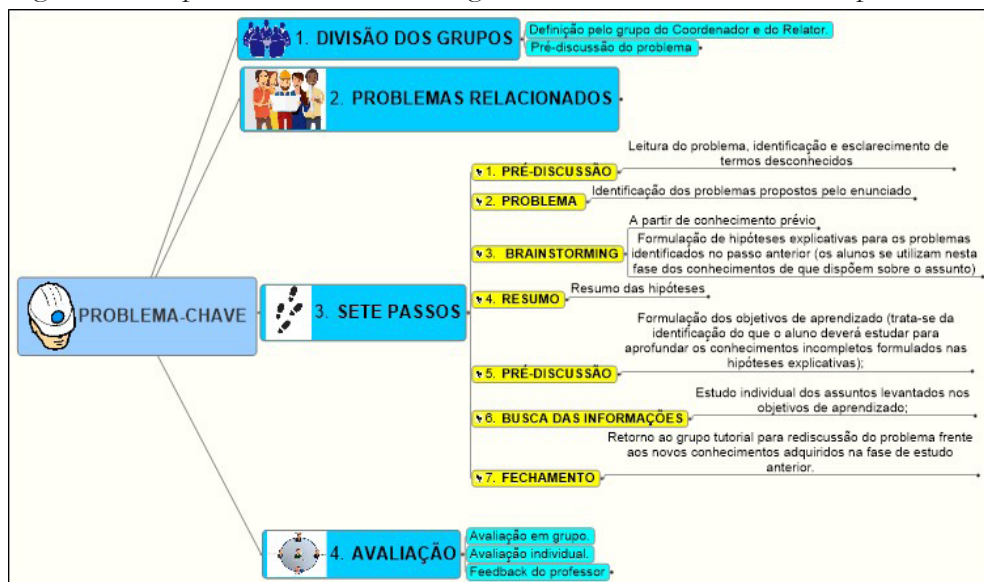
De acordo com a literatura disponível, o PBL vem sendo adaptado a diversos contextos de ensino-aprendizagem, resultando em uma variedade de formatos para abordagens de problemas reais. Para orientar a aplicação da metodologia PBL, foi necessária a elaboração de um mapa mental que é ilustrado na Figura 1. O mapa mental foi apresentado no início do semestre em cada disciplina envolvida no estudo. No item “Problema-chave”, um problema central era apresentado aos discentes, o qual buscava retratar uma situação próxima da realidade e que poderia surgir durante a vida profissional do discente. Em “Divisão dos grupos”, como trabalhar em grupo é um dos princípios básicos da PBL, por isso os discentes eram motivados a se dividirem em grupos de até quatro componentes.

Essa divisão ficou sob a responsabilidade dos próprios discentes e favoreceu ao docente compreender os interesses que motivaram a escolha dos discentes para o grupo, assim como os futuros líderes desse grupo. Os grupos deveriam escolher um coordenador e um relator para organizar e conduzir as atividades. A escolha dos membros nas outras fases de resolução do problema seria feita pelo docente. No item 2 “Problemas relacionados”, o docente apresenta aos grupos problemas que ajudam a construir a solução do problema-chave. Esses problemas apresentam igual grau de dificuldade. Nessa fase, todos os discentes deveriam apresentar soluções baseadas em seu conhecimento, sem utilização de recursos de pesquisa.

Dessa forma, o docente poderia avaliar o conhecimento de cada discente na rodada de perguntas e tratativa dos problemas. O item 3 “Sete passos” marca o início do envolvimento dos discentes e a saída da figura do professor para entrada do tutor. Essa fase foi marcada pelos estudos individuais e em grupos, buscando analisar as hipóteses formuladas e reformuladas. No item 4 “Avaliação”, o tutor conseguiu identificar os discentes que mais se envolveram com a metodologia proposta.

Assim, foi possível avaliar os resultados e realizar adequação necessária com alterações de conteúdos e tipos de problemas.

Figura 1 – Mapa mental da metodologia APL utilizado em cada disciplina.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Funcionamento da metodologia

O formato adotado foi o de trabalhar cada ciclo dos setes passos em um encontro semanal de acordo com a carga horária da disciplina. O “Problema-chave” foi estruturado, e o nível de dificuldade, estabelecido de acordo com a ementa de cada disciplina e da formação do discente. O problema procurava representar uma situação próxima à real que o discente pode vir a enfrentar em sua rotina profissional.

Com as informações do problema-chave, os discentes começaram a trabalhar. O primeiro desafio para os grupos foi definir qual era o problema de fato e suas possíveis soluções. Esse momento foi muito estimulado pelo tutor, explicando aos grupos que, na vida real, muitos profissionais não sabem solucionar problemas porque não conseguem defini-los. Isso motivou alguns membros à discussão preliminar do problema. Passou-se então a explorar o conhecimento individual de cada um, em que a discussão e avaliação do problema foram feitas utilizando os conhecimentos já adquiridos por cada membro do grupo. Verifica-se aqui o caráter interdisciplinar da PBL, no sentido em que requer a utilização conjunta de conhecimentos e competências das diversas áreas disciplinares para serem resolvidos com sucesso (MORGADO *et al.*, 2016).

Por fim, os grupos se reuniram para discutir novamente o problema diante dos novos conhecimentos adquiridos e debater sobre os desafios encontrados

em cada etapa pelos integrantes dos grupos, na tentativa de resolução do problema. Os setes passos apresentados na Figura 1 ajudaram na condução da metodologia PBL, na medida em que proporciona, sobretudo, a autoavaliação da participação do discente e o retorno ao grupo e ao tutor.

Análise dos resultados

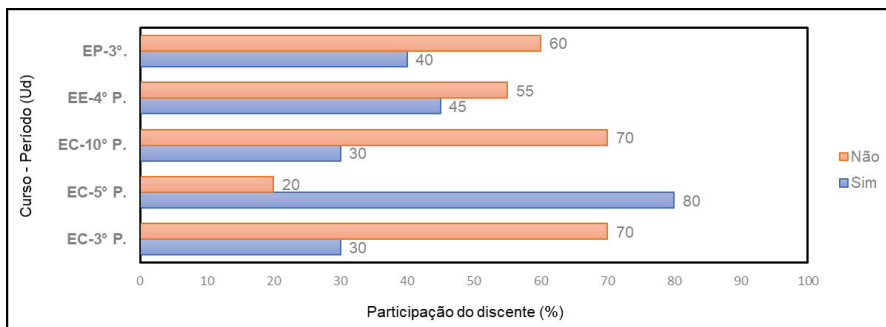
Durante o semestre em que a PBL foi utilizada, reforçou-se a afirmativa de Ribeiro (2008), quando ele diz que esse tipo a metodologia baseada em resolução de problemas nos cursos de graduação da área de exatas é muito mais complexa do que em cursos de outras áreas de conhecimento. Isso porque, para encontrar resposta, muitas vezes era necessária a realização de ensaios. Esses ensaios, para serem realizados, precisam de mais tempo e mais conhecimentos conceituais que são difíceis de ser repassados ou adquiridos em apenas um semestre letivo.

Os resultados obtidos mostraram que a metodologia PBL aplicada a cursos de graduação na área de exatas torna o aprendizado mais dinâmico e prazeroso e força tanto o professor (tutor) como o discente a buscar mais conhecimento. O PBL valoriza a interdisciplinaridade, pois requer conhecimentos de outras disciplinas para solução do problema. No entanto, o estudo mostra que o índice de participação e envolvimento dos discentes ficou abaixo do esperado, revelando a falta de entrosamento com as metodologias ativas pela maioria dos discentes, sobretudo das turmas mais avançadas. Isso pode ser justificado pelo fato de que os discentes não foram submetidos a esse tipo de metodologia no início da sua vida acadêmica no Ensino Superior.

Avaliando os resultados apresentados na Figura 2, é possível verificar que a participação na pré-discussão do problema foi de 50%. Isso mostra que a metade dos discentes matriculados na disciplina não se envolveu no início. Esse valor comprometeu as outras fases da PBL. O melhor resultado foi da turma do 5º período de EC, o qual contou com 80% de participação dos alunos. A pré-discussão é importante para identificar o nível de cada discente, o potencial do grupo e orientar os caminhos e a forma de trabalho que deveriam ser adotados para resolver o problema proposto. A etapa seguinte, conhecida como *brainstorming*, quando os discentes levantam as hipóteses a partir dos conhecimentos que já dispõem, apresentada na Figura 3, mostra um aumento na participação. No entanto, o 4º período de EE, nessa fase, teve apenas 15% de participação dos alunos. Esse resultado foi motivado porque 90% dos discentes alegaram trabalhar e não ter tempo para reunir com os membros do grupo para tratar os problemas. Essa justificativa mostra a dificuldade que os discentes têm de adotar uma postura mais proativa no seu processo de aprendizagem, comprometendo a busca de soluções para o problema-chave da metodologia, o que fica mais evidente ainda com a baixa participação na etapa de busca de informação retratada

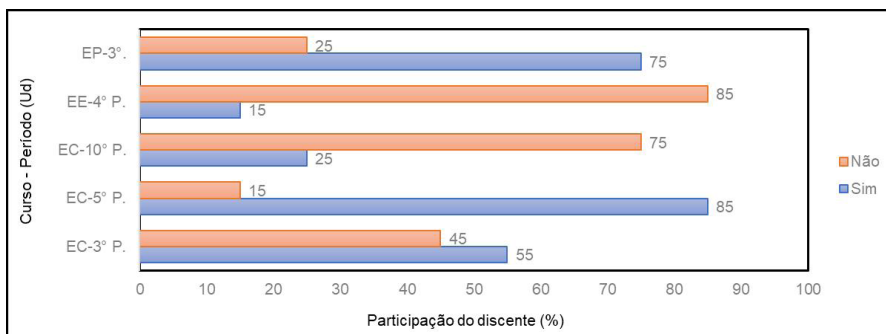
na Figura 4, quando só três das cinco turmas conseguiram avançar no estudo (duas não conseguiram, contemplando apenas 15% e 25% de participação).

Figura 2 – Participação dos discentes na “pré-discussão”.



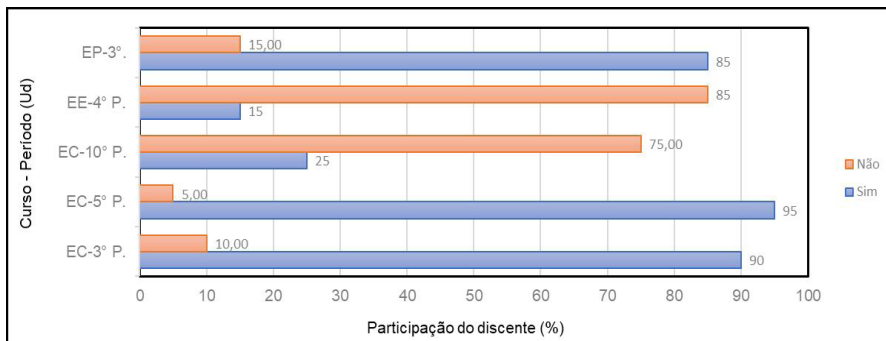
Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Figura 3 – Participação dos discentes no “brainstoming”.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

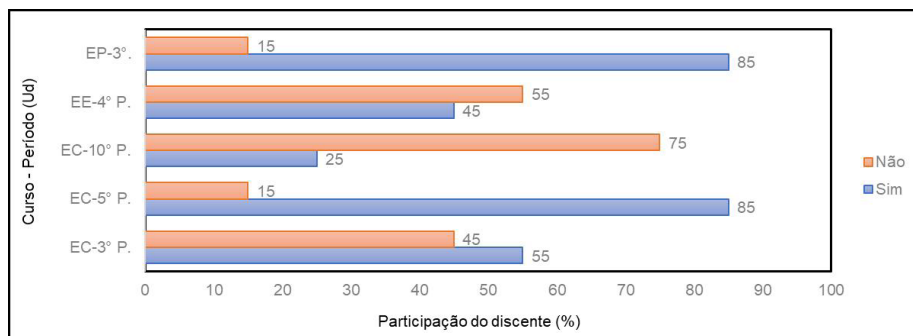
Figura 4 – Participação dos discentes na “busca de informações”.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

A metodologia PBL é baseada em ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, que necessita da participação e do envolvimento de todos para que as discussões em sala possam ser absorvidas pelos alunos e leve a novas conclusões para tratar o problema. Os discentes nessa fase estavam esperando a presença do professor tradicional, o qual apresenta a sua visão com o conteúdo pronto para ser repassado, sem direito de questionamento. Como consequência, o fechamento do problema teve um resultado que não foi considerado significativo por parte dos discentes, conforme mostra a Figura 5. Somente alguns problemas preliminares foram encontrados e identificados, mas não resolvido o problema-chave. A disciplina de Introdução à Ciência dos Materiais aplicada no terceiro período do curso de EC e EP e no quarto período do curso EE necessitava de ensaios em laboratórios para obtenção dos resultados, mas que não foram realizados devido ao pouco tempo que cada grupo teria para se reunir e ensaiar.

Figura 5 – Participação dos discentes no “fechamento”.



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

O que contribuiu de maneira bem significativa para a baixa participação e envolvimento dos discentes, conforme mostra os resultados, foi também o horário noturno em que as disciplinas eram ofertadas pelos cursos. Isso porque a grande maioria dos discente trabalhava durante o dia e não tinha tempo disponível para participar dos encontros. A metodologia foi avaliada por alguns discentes como dificultosa e até mesmo impossível de praticar. Nota-se que é preciso a sensibilização para que os discentes se envolvam e passem a ter comportamentos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem (RIBEIRO *et al.*, 2016).

Considerações finais

A PBL é uma metodologia que contribui, de maneira bem efetiva, na formação do discente no curso de graduação na área de exatas. Nessa metodologia,

o discente mostra ao tutor o seu comportamento diante de um problema que poderá acontecer na sua vida profissional e as soluções encontradas para tratar esse problema. A didática da PBL e a sua forma de repasse de informações tornam-se fundamentais para o processo de construção desse profissional.

No entanto, não se tratando de uma metodologia habitual, os discentes demonstraram dificuldade de envolvimento, uma vez que demanda uma participação mais integral e ativa na busca pela construção do conhecimento e da resolução de problemas. Notou-se que essa metodologia, que procura romper com o modelo tradicional de ensino, em que o aluno recebe de forma passiva o conhecimento transmitido pelo professor, não é tarefa fácil. Além disso, a alegação da falta de tempo por parte dos discentes de se reunirem para as discussões em grupos ou mesmo para as atividades individuais e para a realização de ensaios foi um fator ressaltado negativamente nessa experiência com a PBL.

Nota-se que, das turmas envolvidas, a turma do 10º período, portanto a mais avançada em termos de conhecimentos, foi a que menos participou do processo, demonstrando falta de habilidade na busca pela solução do problema e alegações de dificuldades de toda ordem, inclusive queixumes de que o professor não estaria “dando aulas”. Essa evidência mostra que, por estarem no último período letivo, acostumados ao modelo tradicional de ensino, esses alunos não se dispuseram ou se interessaram pela nova metodologia, o que dificultou todo o processo.

A experiência revelou que a eficácia da PBL nos cursos da área de exatas vai depender da prática que o aluno desenvolve como construtor do próprio conhecimento, da consciência de sua autonomia no processo de aprendizagem. Percebe-se, com isso, que a metodologia PBL deve se iniciar no ingresso do discente na IES, isto é, no primeiro período de sua formação, e deve ser conduzida até o último para que seja garantido o seu sucesso.

Recebido em: 26/07/2017

Revisado pelo autor em: 22/08/2017

Aceito para publicação em: 06/09/2017

Notas

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Agroenergia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2014). Engenheiro de Segurança do Trabalho com Pós-Graduação em Segurança do Trabalho pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2010). Pós-Graduação (*lato sensu*) em Tecnologia e Gerenciamento de Obras pelo Centro Universitário Luterano de Palmas de Tocantins (ULBRA). Graduação em Engenharia Civil pela ULBRA/TO (2007). Professor da Faculdade Católica do Tocantins nos cursos de Engenharia de Produção, Agronomia, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica. E-mail: fernando.fernandes@catolica-to.edu.br

2 Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília/Fundação Universidade de Tocantins (UnB/UNITINS). Mestrado em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2008). Graduação em Geografia pela UNITINS (1997). Atualmente, é docente doutora e coordenadora de pesquisa e de extensão na Faculdade Católica do Tocantins e professora efetiva da Educação Básica na Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Possui experiência na área de educação, geografia, sociologia e ciências ambientais, atuando também como educadora ambiental, com alfabetização científica e com pesquisa social. E-mail: eliene.santos@catolica-to.edu.br

3 Mestrado em Engenharia do Meio Ambiente pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2013). Especialização em Gestão Ambiental pela Uni-Anhanguera de Goiás (2011). Graduação em Tecnologia em Agrimensura pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET) (2008). Professora mestre do curso de Engenharia Civil da Faculdade Católica do Tocantins e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. E-mail: lidiane.morais@catolica-to.edu.br

Referências

BERBEL, Neusi. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

_____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, nov. 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BOWMAN, Deborah; HUGHES, Patricia. Emotional responses of tutors and students in problem-based learning: lessons for staff development. **Medical Education**, v. 39, n. 2, p. 145-153, fev. 2005.

CARVALHO, Catia; MASCARENHAS, Marcelo. Método da aprendizagem baseada em problemas (ABP) na área da saúde: uma revisão de literatura. **Revista de Saúde Dom Alberto**, v. 1, n. 3, p. 45-54, 2014.

DASSOLER, Olmira; LIMA, Denise Maria. Gestão educacional e formação do professor: implicações para o processo educativo. **Revista de Educação**, ANEC, v. 40, n. 153, p. 102-113, 2017.

FINUCANE, Paul; JOHNSON, Steve; PRIDEAUX, David. Problem-based learning: its rationale and efficacy. **Biochemical Education**, v. 26, n. 3, p. 263-264, jul. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GANZEL, Toni. Actively engaging students in a quality improvement initiative. **Medical Education**, v. 38, n. 5, p. 562-563, maio 2004.

GARCIA MADRUGA, Juan. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: A teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 68-78.

GUERRA, Cicero; TEIXEIRA, Aridélmo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 4, p. 380-397, out. 2016.

IRAN-NEJAD, Asghar. Active and Dynamic Self-Regulation of Learning Processes. **Review of Educational Research**, v. 60, n. 4, p. 573-602, jan. 1990.

KOMATZU, Ricardo; ZANOLLI, Mauricio; LIMA, Valéria. Aprendizagem baseada em problemas. In: MARCONDES, Eduardo; GONÇALVES, Ernesto. (Orgs.). **Educação médica.** São Paulo: Sarvier, 1998. p. 223-237.

MARIN, Maria José et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, mar. 2010.

MAUDSLEY, Gillian. Do we all mean the same thing by “Problem-based Learning”? A review of concepts and a formulation of the grounds rules. **Academic Medicine**, v. 74, n. 2, p. 178-185, 1999.

MITRE, Sandra et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. suppl 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

MOFFAT, Katrina et al. First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. **Medical Education**, v. 38, n. 5, p. 482-491, maio 2004.

MORGADO, Sofia et al. Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas e ensino tradicional: um estudo centrado em “Transformação de matéria e de energia”. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 37-97, maio/ago. 2016.

RIBEIRO, Luis Roberto. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

RIBEIRO, Bruno et al. Intervenção pedagógica e metodologia ativa: o uso da instrução por colegas na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2016.

SANTOS, Sávio. **A integração do ciclo básico com o profissional no Curso de Graduação em Medicina**: uma resistência exemplar. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2005. (Coleção FESO. Série Dissertações).

SILVEIRA, Emerson Lizandro. A Aprendizagem baseada em problemas e sua contribuição na docência superior. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 2, p. 15-28, 2012.

SÍVERES, Luiz. Os processos pedagógicos no exercício da docência. **Revista de Educação**, ANEC, v. 40, n. 153, p. 114-128, 2017.

TRELOAR, Carla et al. Factors affecting progress of Australian and international students in a problem-based learning medical course. **Medical Education**, v. 34, n. 9, p. 708-715, set. 2000.

WOOD, Diana. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. **BMJ**, v. 326, n. 7384, p. 328-330, fev. 2003.

ZANOTTO, Maria Angélica; ROSE, Tania Maria. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, USP, v. 29, n. 1, p. 45-54, 2003.

Orientação educacional no 1º ano do Ensino Fundamental: um olhar preventivo ao processo de alfabetização

DENISE BORTOLETTO¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal discutir a atuação do orientador educacional, em uma perspectiva preventiva, com alunos em processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo, de caráter qualitativo, apresentou um relato de experiência na realização de grupos de trabalho preventivo em alfabetização com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de ensino em Uberlândia/MG. Como principal resultado, verificou-se que a realização dos grupos oportunizou aos participantes, em processo de alfabetização, experiências de significação e ressignificação de suas escritas. A atuação de modo preventivo em orientação educacional favoreceu para que os entraves próprios dessa etapa da escolarização fossem minimizados. Palavras-chave: Orientação educacional. Ações preventivas. Alfabetização.

Educational orientation in the 1st year of fundamental education: a preventive look at the literacy process

Abstract: The main objective of this article is to discuss the role of the educational supervisor, in a preventive perspective, with students in the literacy process in the first year of elementary school. The qualitative study presented an experience report in the accomplishment of preventive work groups in literacy, with students of the 1st year of elementary school, in a private school in Uberlândia-MG. As a main result it was verified that the groups' participation gave the participants, in the process of literacy, experiences of signification and resignification of their writings. The preventive action in educational orientation favored that the obstacles inherent to this stage of schooling were minimized. Keywords: Educational orientation. Preventive actions. Literacy.

Orientación educacional en el 1º año de educación fundamental: una mirada preventiva al proceso de alfabetización

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo principal discutir la actuación del orientador educativo, en una perspectiva preventiva, con alumnos en proceso de alfabetización en el primer año de Enseñanza Fundamental. El estudio, de carácter cualitativo, presentó un informe de experiencia en la realización de grupos de trabajo preventivo en alfabetización, con alumnos del primer año de Educación Fundamental, en una escuela

de la red privada de educación en Uberlândia-MG. Como principal resultado se verificó que la realización de los grupos permitió a los participantes, en proceso de alfabetización, experiencias de significación y resignificación de sus escrituras. La actuación de modo preventivo en orientación educativa favoreció que los obstáculos propios de esta etapa de la escolarización fueran minimizados.

Palabras clave: Orientación educativa. Acciones preventivas. Alfabetización.

Introdução

O presente artigo apresenta um relato de experiência da autora, a qual atua como orientadora educacional no Instituto Teresa Valsé, na cidade de Uberlândia/MG, escola conveniada à Rede Salesiana Brasil, na realização de grupos de trabalho em um enfoque preventivo em alfabetização, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A intenção é fomentar discussões sobre a atuação preventiva do orientador educacional nas escolas, contribuindo com um processo amplo e sistemático em que a alfabetização está inserida.

No âmbito das escolas salesianas, o trabalho preventivo constitui ação principal dos profissionais que nela atuam. Em sua maioria, é possível localizar a presença e a atuação de orientadores educacionais em seus diferentes segmentos de ensino. A atuação do orientador educacional nas escolas, em uma perspectiva preventiva salesiana, torna-se relevante não apenas no que se diz respeito aos aspectos relacionados ao planejamento e à avaliação de atividades pedagógicas, mas, principalmente, na idealização de ações que valorizem a formação humana cristã, ou melhor, apoiando-se nos ensinamentos de Dom Bosco, favorecendo “a formação do bom cristão e do honesto cidadão” (BOSCO, 1983).

Historicamente, conforme esclarece Grinspun (2010), a orientação educacional compreende uma diversidade de significados que perpassaram por sua trajetória histórica, especialmente no contexto educacional brasileiro. Atualmente, a atuação em orientação educacional é muito mais abrangente, pois o orientador assume o caráter mediador com os educadores, as famílias e os alunos, o que neste trabalho será o foco de reflexão. A aprendizagem é um dos interesses do orientador, pois uma das suas funções na escola é apoiar os professores no sentido de favorecê-la e impulsioná-la. Os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental vivenciam, nessa etapa de escolarização, um momento marcado por preocupações e conquistas. O cotidiano da sala de aula revela as preocupações da comunidade escolar diante do processo de alfabetização e fomenta muitas dúvidas e incertezas.

Essas inquietações da comunidade escolar contribuíram, em 2011, com a formação de grupos de reflexão sobre o processo de alfabetização, tendo como público-alvo alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Conforme será descrito nos resultados, foram propiciadas experiências que valorizaram a construção da compreensão do sistema de escrita. Sustentada nos princípios construtivistas de

ensino e de aprendizagem (COOL *et al.*, 2009) e nos pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita, organizados por Ferreiro e Teberosky (1999), os grupos foram sistematizados, e os participantes, envolvidos em experiências de escrita livre e espontânea, sem a preocupação com o erro ou o acerto, constituindo nosso maior intento: construir a escrita com as crianças partindo de suas hipóteses e conduzi-las à escrita convencional.

Os dados coletados foram analisados por meio da abordagem qualitativa e comparados com o referencial teórico revisado que subsidiaram a fundamentação teórica deste trabalho. Espera-se, por meio desta pesquisa, contribuir com a ampliação dos estudos relacionados à prática dos orientadores educacionais, assim como fomentar reflexões sobre sua atuação, em um enfoque preventivo, especialmente no processo de alfabetização.

Este texto será organizado em três etapas. Em um primeiro momento, será apresentada uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, sobre as temáticas orientação educacional, ações preventivas e alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência artigos científicos indexados na base de dados SciELO Brasil e Google Acadêmico e livros de referência em cada área. Em seguida, será descrita a metodologia e, por fim, nos resultados, será caracterizada a realidade escolar investigada, bem como as estratégias interventivas da autora no sentido de favorecer o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O orientador educacional nas escolas

A orientação educacional, historicamente, tem sido uma das funções exercidas pelo profissional da educação denominado pedagogo (PIMENTA, 1988). O orientador educacional, quando faz parte da equipe de gestão escolar, recebe denominações variadas e exerce atividades muitas vezes não relacionadas às suas atribuições. Tal situação descaracteriza a real dimensão de seu fazer profissional e estabelece um conflito entre os diversos papéis desempenhados pelos diferentes profissionais da educação (BALESTRO, 2005; GRINSPUN, 2002; LÜCK, 2010; PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008).

Nos primórdios da orientação educacional no Brasil, o serviço de orientação educacional tinha como objetivo auxiliar na escolha de carreira e no aconselhamento profissional. Tinha-se a expectativa de que, com esse trabalho, o aluno se encaminhasse de maneira adaptada nos estudos e na escolha da profissão, por meio dos esclarecimentos e aconselhamentos, sempre em parceria com a família. Assim, possivelmente, ele seria capaz de fazer escolhas profissionais mais acertadas.

Nessa perspectiva, o serviço de orientação educacional assumia teoricamente um método corretivo e preventivo, ou seja, o profissional, por meio de

um diagnóstico, seria capaz de identificar os problemas ou de tudo aquilo que poderia prejudicar o equilíbrio da escola, procurando saná-los por meio de estratégias de aconselhamento e da construção de um clima de harmonia.

Atualmente, nota-se uma dupla preocupação do orientador educacional: a construção de um olhar preventivo, de cuidado e, ao mesmo tempo, o planejamento das suas ações. Mediante as novas condições sociais, econômicas, políticas e educacionais, o orientador educacional passa a ressignificar o seu olhar. A escola amplia sua percepção para outras temáticas. A indisciplina, a agressividade, o desinteresse pelos estudos, as dificuldades de aprendizagem, queixas mais comuns dos professores, não poderiam e não deveriam mais ser tratadas isoladamente.

Além desses aspectos, passa a ser valorizado o estudo das relações “professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade” (MILET, 1987, p. 43), como uma preconização do olhar sistêmico para a instituição escolar.

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os “alunos com problemas”. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a “construção” de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o “onde chegar”, neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (GRINSPUN, 1994, p. 13).

Assim, toda ação do orientador nas escolas precisa ser considerada um ato intencional, ou seja, requer planejamento, acompanhamento e avaliação periódica. Além disso, a atuação desse profissional deve assumir um caráter preventivo, como será descrito a seguir.

O olhar preventivo em orientação educacional

Teóricos, como Grinspun (1994; 2002) e Lück (2010), esclarecem que o trabalho do orientador educacional nas escolas tem como funções primordiais contribuir com o desenvolvimento do aluno, bem como com as suas necessidades, e se preocupar com a sua formação pessoal e integral, valorizando os aspectos sistêmicos da constituição humana, além de elaborar e implementar propostas que tenham um olhar preventivo, que elevem o nível cultural do aluno e que dinamizem ações para que o ambiente escolar seja o melhor possível.

Ele atua também na assistência ao aluno e às famílias, de modo a identificar e perceber as dificuldades presentes no comportamento e na aprendizagem das crianças e buscar soluções interventivas e/ou preventivas. A natureza das situações de ordem comportamental, de modo geral, está relacionada com as questões de disciplina, indisciplina, bullying, violência, dificuldades relacionais, ajustamento ao ambiente escolar, entre outras. No que se refere à aprendizagem, tem-se como principais queixas a metodologia utilizada pelo professor, a ausência de hábitos de estudo, o não acompanhamento dos pais nas atividades extraclasse, as dificuldades específicas de cada aluno, enfim, queixas relacionadas ao processo de aprendizagem. Um trabalho preventivo da orientação educacional, a partir das demandas aqui apresentadas, teria como principais intenções a melhoria na compreensão da realidade escolar e o auxílio para minimização das principais dificuldades encontradas em sala de aula.

Além das demandas com os alunos, o foco do trabalho preventivo em orientação educacional precisa considerar a escola como um todo, em uma perspectiva sistêmica. Nesse sentido, Vasconcellos (2009, p. 53) instrui que:

Em consonância com a visão sistêmica organizacional que o trabalho da orientação, nos dias de hoje, está voltado para a escola, como um todo. A atuação do orientador não se restringe apenas ao aluno, mas se expande para toda a comunidade escolar, principalmente à família.

Posto isso, entende-se que o orientador educacional que busque uma ação preventiva precisa dar assistência, concomitantemente, aos alunos e às suas famílias, encontrando medidas de precaução, na tentativa de resolver conflitos provenientes das relações, bem como das dificuldades de aprendizagem das crianças e dos adolescentes, assegurando-lhes a segurança e o bem-estar dentro da instituição. Pelo fato de o orientador escolar ser integrante da equipe gestora da escola, ele fica encarregado de desenvolver ações que influenciam diretamente na redução dos problemas e dificuldades apresentadas pela instituição como um todo. Está destinada a ele a função de realizar ações preventivas em parceria com os demais profissionais, a fim de tornar a escola um espaço favorável ao aprendizado, inclusivo, respeitoso e de agradável permanência.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, o enfoque do trabalho do orientador escolar assume a ótica preventiva proposta por Dom Bosco, a qual, conforme o Projeto Educativo Pedagógico-Pastoral, consiste em ajudar a pessoa a promover-se em todas as suas dimensões, quais sejam, somática, psíquica e espiritual, ao mesmo tempo que se relaciona com os outros, com a natureza e com Deus. A finalidade educativa é organizada por meio da expressão de Dom Bosco de tornar os alunos “bons cristãos e honestos cidadãos” (BOSCO, 1983). Em sua essência original, o sistema preventivo de Dom Bosco consiste em:

[...] tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, deem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas (BOSCO, 1983, p. 8).

Na atualidade, a preventividade, em um sentido mais amplo, exige da escola e, conseqüentemente, do orientador educacional uma intervenção com enfoque sociopolítico, de modo a oferecer uma política da juventude, da família, do tempo livre, da cultura, da saúde, da instrução, da segurança social. Em um sentido mais específico, com o olhar para o ato educativo, as ações preventivas estão direcionadas não apenas ao plano individual, mas, sobretudo, ao social e na coletividade (SCARAMUSSA, 1984). Por fim, pode-se considerar que o sistema preventivo proposto por Dom Bosco se apoia inteiramente na razão, na religião e na bondade (BOSCO, 1983).

O orientador educacional e o processo de alfabetização

A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada, pelas escolas, uma tarefa ampla, sistemática e, ao mesmo tempo, multifacetada. A escrita, em qualquer língua ou cultura, apresenta aspectos da fala, e a leitura, por sua vez, precisa superar a compreensão da simples representação gráfica e a decodificação dos sistemas simbólicos próprios de uma dada cultura. Entende-se, dessa forma, o processo de aprender a ler e a escrever como uma compreensão e um entendimento da expressão escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que, na aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso levar em conta um conjunto de fatores cognitivos, sociais e pedagógicos, que perpassa pelas singularidades do código alfabético, assim como os componentes utilizados nas atividades leitoras. Inspiradas nos princípios piagetianos, as autoras construíram a perspectiva psicogenética da aprendizagem de leitura, que atribui à criança um papel de sujeito ativo que questiona o código escrito.

A aprendizagem da leitura e da escrita é concebida como uma ação complexa e elaborada, de caráter criativo, em que o sujeito é ativo, pois realiza e coloca em ação todos os conhecimentos prévios que traz consigo. Aprender a ler e a escrever consiste, certamente, no maior desafio que todas as crianças enfrentam na etapa inicial de seu processo de escolarização.

Em um ambiente alfabetizador, constitui tarefa do professor e do orientador educacional o reconhecimento da estrutura da língua materna, bem como das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. Esse entendimento favorece os profissionais no sentido de viabilizar o uso de instrumentos de intervenção que

possibilitem levar os alunos a superar obstáculos e construir o aprendizado. É nesse sentido que os grupos de trabalho propostos pela autora foram sistematizados na instituição em que ela atua e serão discutidos nos resultados deste estudo.

Metodologia

Uma pesquisa qualitativa, segundo Trivinos (1987), é realizada com a intenção de compreender melhor a realidade e propor alternativas para mudanças. Nesse sentido, o presente estudo aborda um caráter qualitativo, com relatos de experiência da autora na realização de grupos de trabalho preventivo em alfabetização, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, do Instituto Teresa Valsé, escola pertencente à Rede Salesiana Brasil. Os dados empíricos foram coletados entre os anos de 2011 e 2017. Um estudo de caso, conforme esclarece Lüdke e André (1986), refere-se a uma investigação profunda de uma pessoa, grupo, instituição ou outra unidade social. Participaram desse trabalho cerca de 15 crianças em cada ano investigado, totalizando aproximadamente 80 participantes. A observação e o registro sistemático dos processos em orientação educacional foram documentados pela autora no período compreendido da pesquisa e serviram de base para a construção desse relato.

As observações para a coleta de dados foram realizadas na sala da orientação educacional, bem como nas salas de aulas. Tomando por base as orientações descritas em Marconi e Lakatos (2007), adotaram-se critérios de observação que foram organizadas em três momentos no decorrer do ano letivo. Em cada ano investigado, nos meses de fevereiro e março, observou-se o processo de alfabetização como um todo das turmas do 1º ano com a intenção de identificar as crianças que seriam o público-alvo do acompanhamento. Nos meses de abril, instrumentos de avaliação pedagógica referentes à alfabetização foram aplicados, com a participação das professoras regentes, e selecionadas as crianças que seriam atendidas pelos grupos, mediando autorização do responsável. Entre os meses de maio a outubro de cada ano, os alunos, já definidos, participaram das ações preventivas, organizadas pela orientadora educacional e acompanhadas pelas professoras.

Para a revisão do referencial teórico, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, em livros e artigos científicos. O levantamento de artigos sobre a temática aqui tratada deu-se em periódicos indexados. Duas bases de dados foram exploradas: SciELO Brasil e Google Acadêmico. Materiais impressos de autores de referência na área, tais como Ferreiro e Teberosky (1999), Grinspun (1994; 2002), Lück (2010), Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), entre outros, também foram consultados. As palavras-chave de busca utilizadas foram: “orientação educacional Brasil”, “alfabetização”, “olhar preventivo” e “alfabetização”.

Resultados

O universo desta pesquisa ocorreu no Instituto Teresa Valsé, uma escola da rede particular de ensino de Uberlândia conveniada à Rede Salesiana Brasil. Participaram deste estudo aproximadamente 80 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental entre os anos de 2011 e 2017. A idade dos participantes variou entre 5 e 7 anos. A participação das crianças foi consentida pelos pais e/ou responsáveis por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha do público-alvo deu-se pelo fato de a autora observar, em sua prática, a necessidade da realização de ações de cunho preventivo, no sentido de dirimir as possíveis dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processo inicial da alfabetização. A organização das estratégias de leitura e escrita se deu conforme a necessidade de cada grupo, em cada ano, realizando atividades, tais como escrita espontânea, produção e reescrita de frases e pequenos textos, observação da escrita convencional. A avaliação do trabalho ocorreu de modo processual.

O acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem realizado pela autora com os professores que atuam nessa série revelou como queixa principal a necessidade de ampliação do tempo escolar para a realização de atividades que foquem na compreensão de que aprender a ler e a escrever se constitui como um processo. Tomando por base o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999), tem-se a compreensão de que o processo de apropriação da leitura e da escrita não acontece de maneira uniforme do mesmo modo para todas as crianças nem no mesmo ritmo. A aquisição da leitura e da escrita é entendida como um processo de apropriação que se dá de forma gradativa, em que o sujeito constrói e reconstrói hipóteses, de modo que ele vivencie uma diversidade de reflexões até compreender a complexidade da escrita. Nesse sentido:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais (FERREIRO, 1996, p. 42).

Com essa intenção, criou-se os grupos de intervenção e acompanhamento para alunos no 1º ano do Ensino Fundamental que ocorreram no contraturno escolar. Inicialmente, o trabalho teve como enfoque a reflexão com os participantes sobre a função social da escrita. Pensando sobre o universo letrado do qual

se faz parte e em quais situações do cotidiano, ler e escrever se torna uma tarefa necessária. O estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) explicita que o processo de apropriação da língua escrita formal ocorre a partir da convivência da criança com o mundo letrado. Os participantes, de modo geral, inicialmente, temeram arriscar escritas espontâneas e relataram: “Não sei escrever como os adultos”; “Onde é o lugar de cada letra?”; “Posso escrever do jeito que eu pensar?”. Nesse sentido, muitas vezes a autora ocupou o lugar de escriba para os participantes dos grupos. Assim, considera-se que, segundo Ferreiro (1985, p. 31), “[...] essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem - que se escreve”. Desse modo, compreender a escrita significa compreender um código social, e a alfabetização é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita.

Uma das intervenções realizadas esteve relacionada à necessidade de se investir em situações que favoreceram a escrita espontânea. Segundo Ferreiro (1985, p. 31), “é importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta”. Ferreiro (1985) destaca ainda que crianças, por volta dos 4 anos de idade, já são capazes de apresentar produções espontâneas que revelam suas interpretações de como deveriam escrever as palavras. Esse é um dado importante, pois indica que as crianças são capazes de explorar o mundo da escrita, pensam ativamente sobre ele e trazem consigo conhecimentos prévios a respeito desse ambiente letrado que precisam ser considerados pela escola.

Nos grupos, as ações da orientadora educacional também estiveram direcionadas no sentido de mediar situações de escrita e auxiliar as crianças na aproximação entre suas produções de escritas espontâneas e a escrita convencional. Assim, atividades que favoreciam a escrita espontânea e a reflexão das regras e arbitrariedades da língua foram realizadas.

Para aprender a escrever é preciso pensar sobre a escrita, a sua representação, seu significado no cotidiano, e como ela se apresenta graficamente por meio da linguagem. As crianças aprendem a ler participando de atividades com o uso da escrita, juntamente com pessoas que dominem esse conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 15).

De acordo com as orientações da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita espontânea é entendida como toda a produção gráfica da criança que está em processo de compreensão da hipótese alfabética da escrita, mesmo que ela não tenha desenvolvido ainda as habilidades ortográficas da escrita. Essa estratégia é considerada como uma importante atividade, pelo fato de demonstrar os processos de reflexão do sujeito que aprende a língua

escrita, pois, para escrever, é necessário que se reflita sobre as características gráficas e se produzam questionamentos sobre como os grafemas representam os fonemas da palavra a ser escrita. Assim, entende-se que escrever de maneira espontânea constitui uma estratégia pedagógica auxiliar do professor e contribui, de forma significativa e geral, na definição da prática docente de alfabetização.

Parte-se do princípio de que ler e escrever são atos indissociáveis. Em função disso, na realização das atividades com os grupos, o processo de aprendizagem da leitura foi também amplamente explorado, ou seja, ler, mesmo sem ter a leitura convencional desenvolvida. De acordo com Ferreiro (1985), favorecer à criança um ambiente motivador para as práticas de leitura pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Segundo a autora, a interação da criança com materiais escritos permite que ela possa reelaborar suas hipóteses de escrita.

Considera-se que a realização dos grupos no decorrer dos anos oportunizou às crianças, em processo de alfabetização, experiências de significação e ressignificação de suas escritas e ainda as valorizou como seres ativos e construtores de seus saberes da língua materna. A atuação de modo preventivo da autora favoreceu que os entraves próprios desse momento fossem minimizados.

Considerações finais

O aprendizado da leitura e da escrita, segundo Ferreiro (1996), requer que o aluno seja capaz de apropriar-se desse conhecimento por meio da reconstrução do modo como ele é produzido. Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado trouxe como resultado relevante a possibilidade de reinventar a escrita. Desenvolver a língua escrita pode ser uma experiência única para cada sujeito, por isso não pode ser padronizada nem prevista exclusivamente para uma etapa escolar específica.

Tem-se o entendimento a partir dos referenciais teóricos consultados que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é um processo que se inicia a partir do momento em que a criança tem oportunidades de refletir a respeito da língua escrita e do seu modo de representação. Com isso, a realização dos grupos oportunizou aos participantes o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético. Neles, as crianças vivenciaram situações didáticas em que foram estimuladas a interagir com a língua escrita, bem como seus usos e funções. Um dos entraves que dificultaram a operacionalização dos grupos esteve relacionado à assiduidade das crianças durante o período proposto para realização. Em algumas situações, os participantes não mantiveram a regularidade necessária e a frequência esperada, comprometendo o processo de construção dos saberes.

Por fim, considera-se que se faz necessário que o professor perceba as escritas das crianças do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada uma delas. A escola, de modo geral, precisa igualmente ressignificar seu olhar com relação à alfabetização e as suas formas de alfabetizar.

Recebido em: 21/08/2017

Revisado pelo autor em: 20/09/2017

Aceito para publicação em: 26/09/2017

Notas

1 Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2011). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional de Minas Gerais (2005). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2003). Atua como orientadora educacional no Instituto Teresa Valsé da Rede Salesiana Brasil e como docente em curso de graduação e pós-graduação em instituições privadas de Uberlândia/MG. E-mail: debortoletto@yahoo.com.br

Referências

BALESTRO, Margarida. A trajetória e a prática da orientação educacional. **Revista Prospectiva**, n. 28, p. 118-127, 2005.

BOSCO, João. **A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 1983.

COOL, Cesar et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

FERREIRO, Emília. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, 1985.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRINSPUN, Míriam (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A orientação educacional: conflitos, paradigmas e alternativas para a escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MILET, Rosa Maria. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. **Revista Ande**, n. 10, 1987.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco**: um estilo de educação. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Maria de Nazareth Machado de Barros. **Gestão de sistemas educacionais**. Curitiba: IESDE, 2009.

Centro Salesiano de Formação: serviço de formação continuada da Rede Salesiana Brasil para religiosos e leigos

ADAIR APARECIDA SBERGA¹

IVANETTE DUNCAN DE MIRANDA²

ANA PAULA COSTA E SILVA³

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a concepção, organização, trajetória e linhas de ação do Centro Salesiano de Formação (CSF), o serviço de formação continuada da Rede Salesiana Brasil (RSB), cuja missão é promover, assessorar e integrar processos formativos dos atores salesianos (SDB/FMA e Leigos) das Comunidades Educativo-Pastorais Salesianas (CEPS) da RSB e suas Redes. A elaboração do relato envolveu pesquisa bibliográfica, análise de documentos institucionais da RSB e de relatórios de avaliação de efetividade das ações formativas oferecidas no período de 2015 a 2017. A criação do CSF revela a clara opção da RSB por valorizar a formação continuada como um eixo transversal que perpassa seus serviços e processos e como um caminho para impulsionar a construção, disseminação e aplicação dos conhecimentos das CEPS, ampliando as redes de aprendizagem. Os relatórios de avaliação revelam bons níveis de satisfação dos participantes com os cursos e programas formativos. Percebe-se um avanço no desenvolvimento da cultura de formação continuada e há um reconhecimento de que as ações realizadas têm se mostrado relevantes para o aprimoramento constante das práticas educativas. Ao mesmo tempo, a RSB assume o firme compromisso de avançar continuamente no desenho de propostas inovadoras, que contribuam para a formação de educadores da esperança, comprometidos com o projeto educativo salesiano.

Palavras-chave: Rede Salesiana Brasil. Centro Salesiano de Formação. Formação continuada.

Salesian Training Center: continued training service of the Salesian Network for religious and lay people

Abstract: The purpose of this report is to present the Salesian Formation Center (CSF), the Brazilian Salesian Network (RSB) continuing education service, whose mission is to promote, advise and integrate formation processes of the Salesian actors who work at the Salesian Educative-Pastoral Communities (CEPS) of RSB. The elaboration of the report involved bibliographic research, analysis of institutional documents of the RSB and reports evaluating the effectiveness of the training actions offered in the period from 2015 to 2017. The creation of the CSF reveals the clear option of the RSB for valuing the continued formation as an axis transcending its services and processes, and as a way to boost

the construction, dissemination and application of the CEPS knowledge, expanding the learning networks. The evaluation reports show good levels of participants' satisfaction with the courses and training programs. There is progress in the development of the culture of continuing education. On the part of the RSB, there is an acknowledgment that the actions taken have been relevant for the constant improvement of educational practices. At the same time, RSB is firmly committed to making continuous progress in the design of innovative proposals that contribute to the formation of educators of hope, who commit to the Salesian educational project.

Keywords: Salesian Network Brazil. Salesian Formation Center. Training.

Centro Salesiano de Formação: serviço de formação continuada de la Red Salesiana Brasil para religiosos y laicos

Resumen: El presente informe de experiencia tiene como objetivo presentar el concepto, organización, trayectoria y líneas de acción del Centro Salesiano de Formación (CSF), el servicio de formación continuada de la Red Salesiana Brasil (RSB), cuya misión es promover, asesorar e integrar procesos formativos de los actores Salesianos (SDB/FMA y Laicos) de las Comunidades Educativo-Pastorales Salesianas (CEPS) de la RSB y sus Redes. La elaboración del informe involucró investigación bibliográfica, análisis de documentos institucionales de la RSB y de informes de evaluación de efectividad de las acciones formativas ofrecidas en el período de 2015 a 2017. La creación del CSF revela la clara opción de la RSB por valorizar la formación continua como un eje transversal que presente en sus servicios y procesos, y como un camino para impulsar la construcción, divulgación y aplicación de los conocimientos de las CEPS, ampliando las redes de aprendizaje. Los informes de evaluación revelan buenos niveles de satisfacción de los participantes con los cursos y programas formativos. Se percibe un avance en el desarrollo de la cultura de formación continua. Por parte de la RSB, existe un reconocimiento de que las acciones realizadas se han mostrado relevantes para el perfeccionamiento constante de las prácticas educativas. Al mismo tiempo, la RSB asume el firme compromiso de avanzar continuamente en el diseño de propuestas innovadoras, que contribuyan para la formación de educadores de la esperanza, comprometidos con el proyecto educativo salesiano.

Palabras clave: Red Salesiana Brasil. Centro Salesiano de Formación. Formación continua.

Contextualização

Para apresentar a concepção, organização, trajetória e principais linhas de ação do Centro Salesiano de Formação (CSF), cabe, inicialmente, situá-lo no contexto da Rede Salesiana Brasil (RSB). De acordo com o Artigo 1º de seu Estatuto, a RSB é uma associação civil de direito privado, com caráter confessional, educacional, cultural, de assistência e desenvolvimento social, sem fins lucrativos, de atuação nacional, que se rege por um Estatuto e está em consonância com a legislação brasileira. A RSB tem como associadas a Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil (CISBRASIL) e a Conferência Interinspetorial das Filhas de Maria Auxiliadora do Brasil (CIB). Além disso, não possui finalidade lucrativa, não remunera seus dirigentes e não distribui lucros (RSB, 2015).

Com sede em Brasília, a RSB conta com uma equipe multidisciplinar responsável pelos processos formativos e administrativo-financeiros, além de assessoria jurídica e contábil. Os objetivos da RSB são: difundir os valores da educação católica, inspirados no carisma salesiano; promover a articulação e a colaboração entre as Redes da RSB; e incentivar, desenvolver e coordenar ações inovadoras e sustentáveis que promovam a ação educativa em benefício das crianças e jovens, sobretudo dos mais necessitados (RSB, 2015).

Partindo da premissa de que a formação de seus educadores e colaboradores faz parte da essência de sua missão, a RSB fez uma escolha estratégica por valorizar a dimensão formativa, criando o CSF, cuja missão é promover, assessorar e integrar processos formativos dos atores salesianos (Salesiano de Dom Bosco (SDB)/Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) e leigos) das Comunidades Educativo-Pastorais Salesianas (CEPS) e das Redes, bem como das Equipes da Pastoral Juvenil, da ACSSA e da Família Salesiana.

A Assembleia Geral da RSB, realizada em novembro de 2014, aprovou, por unanimidade, a criação e o planejamento do triênio 2015-2017 do CSF. A partir de então, iniciaram-se suas atividades voltadas à Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB-Escolas), à Rede Salesiana Brasil de Ação Social (RSB-Social) e à Rede Salesiana Brasil de Comunicação (RSB-Comunicação).

Para o desenvolvimento das ações, o CSF conta com uma coordenação executiva, que mantém comunicação frequente com os inspetores referentes para a formação, responsáveis pelo acompanhamento sistemático das ações, e atua em articulação com os diretores executivos da RSB, RSB-Escolas, RSB-Comunicação e RSB-Social.

A criação do CSF revela a clara opção da RSB por valorizar a formação continuada como um eixo transversal, que perpassa seus serviços e processos, e como um caminho para impulsionar a construção, disseminação e aplicação dos conhecimentos das CEPS, ampliando as redes de aprendizagem.

Em relação às redes de aprendizagem, é importante considerar que cada ator das comunidades educativas, seja leigo, seja religioso, atua como um formador, direta ou indiretamente. Para tal, suas práticas devem contar com subsídios teóricos que as fundamentem, para que não se tornem rotinas esvaziadas de reflexão. A formação continuada pode contribuir para maior aproximação entre teoria e prática, para que dialoguem entre si e se reinventem mutuamente. A formação pode se constituir como um caminho para promover uma maior participação dos leigos no espírito e na missão Salesiana.

O Capítulo Geral 24 dos Salesianos de Dom Bosco (1996, p. 114), que trata da comunhão e partilha entre religiosos salesianos e leigos no espírito e na missão de Dom Bosco, prevê que:

[...] a formação implica, antes do mais, que as comunidades tomem consciência dos novos aspectos da relação SDB-Leigos e ponham

em ação os processos necessários para realizá-la, num caminho de enriquecimento recíproco que torne visível a comunhão e mais eficaz o trabalho educativo-pastoral.

Da mesma forma, o Capítulo Geral 23 (CG23) das FMA destaca que é necessário investir na formação continuada e se propõe a dar prioridade à formação permanente integrada, investindo na preparação sistemática (FMA e leigos) exigida hoje pela missão educativa e evangelizadora, além de assegurar tempo para o estudo e a formação cultural adequada (INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2015).

No cotidiano das práticas educativas dos atores das comunidades educativas, observa-se que a “cultura da participação e da partilha comporta uma válida formação conjunta” (SALESIANOS DE DOM BOSCO, 1996, p. 115). Ainda, de acordo com os termos do Capítulo Geral 24 (CG24), os processos de formação, que reconhecem SDB e leigos, contemporaneamente destinatários e agentes, serão tanto mais eficazes quanto mais clara for a identidade vocacional de cada um e quanto maiores forem a compreensão, o respeito e a valorização das diversas vocações.

Acerca da finalidade maior da formação, de acordo com o disposto no CG24, é tornar as pessoas capazes de viver hoje a experiência da própria vida com maturidade e alegria, de cumprir a missão educativa com competência profissional, de se tornarem educadores-pastores, de ser solidariamente animadores de numerosas forças apostólicas. Na perspectiva da formação permanente e conjunta, religiosos e leigos buscam qualificação para a realização da missão educativa evangelizadora, tornando-se capazes:

[...] de renovada compreensão da própria identidade vocacional e dos papéis específicos; - de compreender e viver a espiritualidade Salesiana, que é graça de unidade e síntese entre consagração e laicidade, entre fé e vida, entre opção religiosa e compromisso educativo; - de ser protagonistas na missão e agentes de mudança cultural; - de atualizar as competências para reagir positivamente diante de situações culturais e desafios educativos sempre novos; - de animar um amplo ambiente educativo, de acompanhar grupos e orientar pessoas a se integrarem os contextos (SALESIANOS DE DOM BOSCO, 1996, p. 115).

O Centro Salesiano de Formação (CSF) como um caminho para a consolidação da cultura de formação continuada nas Redes

A formação continuada dos educadores da RSB é orientada e acompanhada pelo CSF, cujos objetivos principais consistem em: desenvolver propostas integradas de educação continuada para os atores das CEPS, estabelecidas anual-

mente no Plano Integrado de Formação da RSB; qualificar a proposta formativa, a partir das orientações institucionais; realizar o acompanhamento sistemático dos processos formativos, com vistas a subsidiar o aprimoramento contínuo; contribuir para a consolidação da cultura de formação continuada nas CEPS.

O CSF oferece um apoio institucional de qualidade para todas as inspetorias do Brasil, sendo seis inspetorias dos SDB e nove das FMA. O diretor executivo da RSB e os dois inspetores referentes acompanham os processos do CSF em nome da RSB e que usufruem de seus serviços, nas ações formativas locais, regionais ou nacionais, direcionadas aos educadores e gestores salesianos e leigos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de educação a distância, de acordo com os objetivos pretendidos.

Os projetos e respectivos programas relacionados à formação são apresentados no Plano de Ação Institucional (PAI) do CSF para cada triênio, que é aprovado pela Assembleia Geral da RSB a cada ano. A partir do PAI, é organizado o Plano Anual de Trabalho (PAT), cuja elaboração envolve o diálogo e a articulação constante do CSF com as diretorias executivas das Redes (RSB-Escolas, RSB-Comunicação e RSB-Social) e com os inspetores referentes para definição das prioridades e linhas de atuação. O documento do PAT é apresentado à RSB em Assembleia e, uma vez aprovado, orienta os processos formativos ao longo do ano.

No planejamento e execução das ações formativas, o CSF tem adotado como diretrizes metodológicas: a inovação, a colaboração e o respeito à diversidade, na perspectiva da identidade salesiana. Os projetos previstos no planejamento do CSF sustentam-se na compreensão de que a identidade salesiana é a grande força capaz de impulsionar as relações dialógicas entre os integrantes da RSB. A identidade é o elemento-chave que permite a cada integrante sentir-se rede, para que possa, então, pensar e atuar em rede. Por isso, todas as ações devem ser norteadas por essa identidade.

Embora o CSF tenha sido instituído em 2014, o percurso de formação da RSB se iniciou em 2002, voltado naquele momento à Rede Salesiana de Escolas. Esse percurso pode ser sintetizado com as seguintes iniciativas:

- 2002: os inspetores da CISBRASIL e da CIB assumem os compromissos apresentados no II Encontro da Escola Salesiana América (II ESA ou Cumbayà II) do trabalho em conjunto no Brasil.
- 2004 a 2008: encontros nacionais para diretores e coordenadores para a animação da RSB-Escolas e regionais para capacitação de educadores para o uso do Material Didático.
- 2008: a partir das propostas do III ESA, realizado no Brasil, faz-se opção por quatro dimensões que devem atuar em conjunto no processo da formação da RSB-Escolas: animação/gestão, formação, comunicação e cultura da avaliação.

- 2009: iniciam-se as publicações dos Programas Anuais de Formação da RSB-Escolas, contemplando formação presencial (nacional e nos polos) e formação on-line, por meio de parcerias com instituições de ensino superior.
- 2014: criação do Laboratório de Avaliação e Pesquisa (LAP) da RSB paralelamente ao CSF.

Com vistas a subsidiar as ações formativas na modalidade a distância, no início de 2015, foi criado o Ambiente Virtual de Aprendizagem do CSF (<https://csf.rsb.org.br/>), para o acesso dos educadores aos cursos, eventos e subsídios de formação. Até setembro de 2017, o total de usuários cadastrados nesse ambiente correspondia a, aproximadamente, 9 mil educadores, distribuídos por todo o país.

As ações formativas são compostas de vários projetos, como cursos de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com Instituições Universitárias Salesianas, cursos de aperfeiçoamento e de extensão universitária em diversas áreas, cursos de capacitação focados em temas de interesse das redes e das inspetorias, prioritariamente relacionados às temáticas: salesianidade, pastoral, gestão, comunicação e educação.

Motivação e finalidade da proposta formativa da RSB

A RSB surgiu como mantenedora das atividades projetadas conjuntamente por SDB e FMA do Brasil, após motivação do II Encontro da Escola Salesiana América (II ESA), realizado em maio de 2001, em Cumbayá/Quito.

Diante dos desafios advindos desse encontro, os inspetores e inspetoras do Brasil se reuniram em setembro de 2002 e chegaram à convicção de que era urgente garantir uma formação de qualidade para os professores, coordenadores e gestores das escolas. Entenderam que, para viabilizar um processo formativo que abrangesse todo o Brasil, a condição inicial seria adotar um Material Didático único para todas as escolas. A partir dessa compreensão, tomaram a decisão de elaborar um projeto para a construção de um Material Didático próprio e perceberam a exigência de constituir formalmente uma rede de escolas, a ser assumida pelas inspetorias dos SDB e das FMA no Brasil.

A concretização da RSB-Escolas se formalizou quando as inspetorias assumiram a proposta de utilizar em todas as suas escolas o Material Didático da RSB-Escolas. Em síntese, as escolhas ousadas das inspetoras e inspetores, naquele momento histórico, foram: vontade política, disponibilização de pessoas focadas no projeto, aporte financeiro específico, profissionalismo e inovação na condução dos processos.

Desse modo, dando qualidade e profissionalismo ao processo em rede, as escolas também se comprometeram assinando o Termo de Adesão, em formato jurídico, no qual foram firmados os compromissos por parte da escola e da equipe que assumiria a condução do processo de animação do projeto da RSB-Escolas.

O Termo de Adesão previa os seguintes compromissos por parte da escola: concretizar a Pedagogia Salesiana no processo educativo; adotar o Material Didático específico para todo o arco da Educação Básica, nas diversas áreas do saber e nas disciplinas constantes no currículo escolar brasileiro; participar do processo formativo oferecido pela RSB-Escolas; aderir às propostas da RSB-Escolas, em consonância com o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS).

A coordenação da RSB-Escolas, assumindo a parceria com as escolas, comprometeu-se a oferecer a marca institucional, o quadro de referência do PEPS, o Material Didático específico e a formação continuada de educadores e gestores das escolas.

Posteriormente, a pedido das inspetorias e do III Encontro Escola Salesiana América, a coordenação da RSB-Escolas passou a oferecer outros serviços, além da formação continuada de educadores e gestores: o desenvolvimento da cultura da avaliação, a assessoria para a animação/gestão das escolas, a assessoria de comunicação e marketing e, ainda, a atuação em um Plano de Desenvolvimento Institucional com projetos inovadores nas diferentes áreas.

Nesse processo, de forma gradual, a RSB-Escolas iniciou suas atividades, e a coleção dos livros escolares foi publicada gradualmente, por séries de ensino, até completar todo o ciclo da Educação Básica. Os professores e coordenadores das séries participavam de encontros com a coordenação pedagógica da RSB-Escolas e com os autores dos livros didáticos para conhecer e se apropriar do projeto integral, que estava delineado no Marco Referencial do Projeto Educativo da RSB-Escolas, primeiro documento institucional a ser publicado. Durante os quatro primeiros anos da RSB-Escolas, essa foi a modalidade adotada para os encontros formativos regionais. Também outras questões didático-pedagógico-pastorais identificadas foram incorporadas no processo formativo.

A partir do III ESA, a RSB-Escolas e, posteriormente, toda a RSB vêm trabalhando a cultura da avaliação. Hoje, o processo desenvolvido nessa área contribui com a formação, especialmente a partir da criação do CSF. Para qualificar o processo avaliativo dos cursos e encontros e do Material Didático, também na versão digital, foi criado o LAP.

Em todo o percurso formativo, houve sempre a atenção para o envolvimento de parcerias, de modo especial para a formação on-line. Entre os parceiros mais presentes historicamente, cabe citar a Universidade Católica de Brasília (UCB)⁴, algumas Faculdades e Centros Universitários dos SDB, com destaque para a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande e o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). A pretensão é envolver, gradualmente, outras unidades de ensino superior dos SDB e das FMA.

Mais que uma tendência, a atuação em rede apresenta-se como uma necessidade, e mesmo uma urgência, para que as organizações possam lidar com os

desafios contemporâneos, uma vez que se observa uma grande dificuldade, seja individual, seja coletiva, para encontrar soluções compatíveis com a magnitude e a complexidade dos problemas atuais (MORAES, 2008), especialmente diante do fenômeno da globalização, que exige relações múltiplas de interdependência.

O mundo e a sociedade em rede influenciam, de forma significativa, a educação e a dinâmica de funcionamento das organizações. O atuar em rede e o conviver em um mundo entrelaçado, constituído por processos complexos, exigem competências do âmbito do aprender a aprender, do continuar aprendendo ao longo da vida nos espaços formais ou não formais de formação. Afinal, conforme Pineau (2003) afirma: os tempos formadores não se restringem aos tempos das formações instituídas. O aprendizado da vida não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente.

A participação nos processos formativos promovidos pela RSB ocorre por inscrição dos educadores e gestores das unidades educativas, sob a orientação do CSF e dos diretores executivos das redes. Essas formações são custeadas em cerca de 90% pela própria RSB.

Outros recursos formativos disponíveis são as publicações impressas e digitais, tais como: coleção de Livros de Formação Salesiana com temáticas diversificadas, disponibilizados também em versão on-line (<http://edbrasil.org.br>); subsídios impressos para a área da comunicação e marketing, incluindo o livro sobre as “Culturas Juvenis na ótica da Educomunicação”, de autoria da ECOS Brasil/FMA; a coleção Trilhas do Saber, organizada e publicada pela Editora Edebê Brasil, sócia da RSB, com conteúdos disponibilizados pela RSB-Escolas.

Entre os recursos digitais, destacam-se os Diálogos de Formação on-line, com vídeos e fóruns de discussão em ambiente virtual. Ocasionalmente, são proporcionadas aos educadores e gestores conferências on-line, com palestrantes renomados sobre temas de interesse da RSB e suas Redes.

Adotar a formação como prioridade e como estratégia para a construção de diferenciais e de uma educação de excelência é uma decisão acertada, por valorizar as pessoas que constituem a escola e por possibilitar que desenvolvam competências que lhes possibilitem atuações mais efetivas e focadas nos objetivos estratégicos da escola.

No entanto, é necessário cuidar para que a cultura da formação continuada seja compreendida em sua essência, para que não se restrinja a uma visão reducionista que a associa meramente à oferta de cursos, treinamentos, palestras ou encontros poucos integrados aos propósitos da escola. Compreender a formação continuada dos colaboradores em sua essência implica dedicar tempo e recursos para o seu planejamento, execução e avaliação, considerando-a de forma indissociável das práticas educativas, desde o processo de seleção e de acolhida dos colaboradores, tendo como referência a identidade institucional, seus princípios e valores.

Compreende-se que a formação continuada não deve se restringir a tempos e espaços definidos, constituindo-se em “uma rede complexa de trocas conscientes e inconscientes entre os sujeitos que a compõem” (FURLANETTO, 2009, p. 1116). Segundo o autor, a formação deve ser um espaço para: integração entre dimensões pessoais e profissionais; atribuição de sentido dessa formação em sua história de vida; pensamento sobre a aprendizagem.

Como todo processo de mudança e aprendizagem, a formação exige a ação do sujeito que está em formação. Assim, não se pode afirmar que a mera compreensão de algo seja formação ou que a mera presença dos colaboradores, em uma conferência ou em um encontro, seja formação se, em sua prática cotidiana, a sua ação educativa não se modificar. Javier Cortés Soriano (2015) destaca que as ações formativas somente alcançam seus objetivos quando a pessoa modifica a sua conduta, ou seja, quando seu comportamento assume outra forma. Por isso, recomenda que as ações formativas contemplem sempre uma proposta de mudança na forma de fazer.

A interação destaca-se como uma grande força nos processos formativos, pois, a partir dela, as pessoas podem entrar em contato com outras realidades, com olhares múltiplos de outras pessoas, que lhes mostram outras práticas reais e possíveis, possibilitando-lhes ampliar seus olhares e encorajando-as a transformar suas práticas.

O planejamento das ações formativas da RSB parte dessa compreensão e se reveste de intencionalidade didática, para que cada programa, curso, evento ou subsídio de formação tenha objetivos de aprendizagem bem definidos.

A trilha de aprendizagem é construída de forma colaborativa pelas Diretorias Executivas, gestoras de polo, coordenação do CSF e formadores. Levando em consideração o perfil e as necessidades formativas de cada público e os objetivos pretendidos, de forma alinhada com os objetivos estratégicos da RSB, são definidas as competências a serem desenvolvidas pelos participantes. Tendo como referenciais tais competências, organiza-se a programação, buscando garantir a aplicação de metodologias ativas, que valorizem a participação e o protagonismo dos educadores, bem como a utilização de tecnologias digitais diversificadas, para que possam vivenciar situações de aprendizagem significativas e multiplicá-las posteriormente em suas práticas com os educandos.

Objetivos formativos: foco nas necessidades dos educadores e colaboradores

Diante da diversidade de temáticas abordadas nas formações oferecidas por meio do CSF e da própria heterogeneidade do perfil dos colaboradores (gestores, docentes e administrativos) das Redes, a definição dos objetivos de cada um dos cursos é realizada a partir do levantamento das necessidades específicas

de formação, por meio de pesquisas, e da escuta ativa dos diretores executivos das Redes, dos gestores de polos, dos gestores e educadores das escolas, das obras sociais, em diferentes espaços de interlocução.

Para cada curso, organiza-se um projeto básico, com a especificação dos destinatários, objetivo principal, ementa e competências esperadas que os participantes desenvolvam, nos âmbitos do conhecimento, das habilidades e atitudes, tendo como referência a identidade salesiana. Em função das competências a serem desenvolvidas, é, então, definida a modalidade mais adequada, delineada a proposta metodológica e definidos os recursos educacionais necessários ao seu desenvolvimento.

O olhar para a diversidade das CEPS é garantido à medida que o planejamento das ações formativas leva em consideração não somente as necessidades dos colaboradores, mas também as realidades locais, com suas potencialidades e limitações, com vistas a proporcionar a devida customização dessas ações.

Às Redes cabe assegurar o apoio e as condições para a concretização do Plano Integrado de Formação, no qual são descritas todas as ações formativas de cada ano. Dos educadores e colaboradores espera-se uma postura proativa, de abertura à aprendizagem, em um processo de reflexão permanente, crítica e criativa, sobre suas práticas. Pretende-se que os colaboradores das Redes, ao participarem das ações de formação planejadas, desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem uma atuação cada vez mais efetiva, ética e diferenciada ao lidar com as múltiplas situações desafiadoras com as quais se deparam em seu cotidiano.

Destinatários: atenção à diversidade

No Plano Integrado de Formação, a RSB busca atender aos educadores dos vários segmentos e funções, na medida das possibilidades orçamentárias. Diante da abrangência e complexidade das ações desenvolvidas em cada ano, há necessidade de priorizar determinados públicos, de acordo com os objetivos estratégicos e as necessidades de formação identificadas como prioritárias pelos gestores.

Com vistas a buscar melhor adequação das propostas metodológicas ao perfil dos participantes, bem como maior alinhamento entre os temas abordados, as necessidades identificadas como prioritárias e os objetivos estratégicos da RSB, no final de 2014 foi realizada uma pesquisa nas escolas, por meio de um questionário eletrônico com 19 questões, sendo 18 objetivas e uma questão aberta, para que os participantes pudessem socializar críticas, elogios ou sugestões relacionadas ao plano de formação.

Para a aplicação da pesquisa, em 7 de novembro de 2014, foi enviado às gestoras dos polos regionais um e-mail com as informações sobre a pesquisa e orientações quanto ao período, link de acesso e público, que deveria incluir to-

dos os colaboradores das escolas (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, administrativos, supervisores etc.), em maior número possível.

O questionário eletrônico permaneceu disponível no período de 10 de novembro de 2014 a 8 de dezembro de 2014. Houve um total de 2.434 respondentes, dos quais 1.618 eram professores, o que representa uma amostra significativa no universo de aproximadamente 5 mil educadores. Houve também a participação de 76 diretores, 180 coordenadores pedagógicos, 84 orientadores educacionais, 49 supervisores, 157 administrativos, além de 265 profissionais que ocupavam funções específicas. No Quadro 1 são sintetizados alguns dos resultados dessa pesquisa.

Quadro 1 – Síntese dos resultados da pesquisa realizada na RSB-Escolas em 2014.

Sobre o tempo de atuação na RSB-Escolas
• 49% dos respondentes atuavam há mais de cinco anos na RSB-Escolas.
Sobre a carga horária semanal
• 63% dos respondentes tinham carga horária semanal superior a 21h.
Sobre a formação acadêmica dos educadores
• 56% dos respondentes tinham cursos de especialização concluídos, o que se justificava pelos investimentos realizados pela RSB-Escolas para oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> em parceria, principalmente, com a Universidade Católica de Brasília.
Sobre as tecnologias de informação e comunicação que utilizavam com mais frequência
• 95% dos respondentes utilizavam e-mail, 76%, Facebook, e 76%, WhatsApp.
Sobre o incentivo à formação continuada
• 96% afirmaram que a escola incentivava a participação nas formações. • 90% participaram de formação nos últimos dois anos.
Sobre o tempo disponível para dedicação à formação continuada
• 45% dispunham de 2 a 4h semanais, 33%, de 1 a 2h semanais, 15%, de 5 a 8h semanais, e somente 4%, de mais de 8h por semana. Esses dados expressam um dos grandes desafios da RSB-Escolas no âmbito da formação continuada, pois muitos colaboradores encontravam restrições de tempo para se dedicarem à formação.
Temas prioritários na dimensão pedagógica
• Aplicação das tecnologias digitais na educação (59%), avaliação (53%), educação inclusiva (50%), metodologias de ensino (49%).
Temas prioritários na dimensão da gestão
• Gestão de pessoas; secretaria escolar; contabilidade/filantropia; legislação educacional; orientações jurídicas para a área de gestão (direito educacional); liderança; trabalho em equipe.

Fonte: RSB-Escolas (2014).

A pesquisa revela que a RSB-Escolas conta com um público heterogêneo, até mesmo em função das diversidades regionais, já que suas escolas estão dis-

tribuídas por todo o país, o que torna mais desafiadora a missão do CSF. Esse é um aspecto essencial, considerado no planejamento das formações, para que as realidades locais sejam respeitadas e as escolas tenham autonomia para construir seus itinerários formativos, de forma integrada com as orientações institucionais e as prioridades estabelecidas pela RSB-Escolas.

Metodologia e recursos didáticos

Considerando que as escolas e obras que compõem a RSB estão distribuídas por todo o Brasil, o CSF prioriza formações na modalidade a distância, pelo ambiente virtual de aprendizagem. Diante da abrangência da RSB, a realização de formações em ambiente virtual torna-se essencial para viabilizar a convivência entre os educadores, com maior flexibilidade de espaço e tempo, para que compartilhem suas práticas cotidianas, os desafios de sua realidade, as suas conquistas. A interação em ambiente virtual pode contribuir para a construção coletiva de caminhos para superar os desafios, gerando maior sinergia e integração das CEPS, possibilitando-as avançar em soluções locais a partir de um olhar e de um pensar global que considere a Rede como um todo.

Ao participar das formações em ambiente virtual, os educadores desenvolvem competências e habilidades relacionadas à aplicação das tecnologias de informação e comunicação e tornam-se mais familiarizados com o contexto digital, de tal modo que podem aprimorar suas práticas, em sala de aula, na gestão, na pastoral, no atendimento ao público ou em outras funções, aproveitando melhor suas potencialidades.

Em função das necessidades de formação identificadas e do perfil dos colaboradores, nos anos de 2015 e 2016, têm sido priorizados cursos de extensão que contribuam para o desenvolvimento de competências apontadas como essenciais em suas práticas.

No ambiente virtual, os participantes dos cursos contam com ferramentas de comunicação, síncronas e assíncronas, tais como fórum de discussão, e-mail e webconferência, para que possam interagir com os colegas e professores. Nos variados espaços de interação, é valorizada a socialização de boas práticas para potencializar a aprendizagem cooperativa por meio da interação entre os participantes.

Importante mencionar também as formações desenvolvidas localmente, tanto aquelas previstas no Plano Integrado de Formação a cada ano quanto as que são incluídas nos planos de formação de cada inspetoria e/ou escola. Nos encontros de formação presenciais, são privilegiados momentos de socialização de boas práticas e atividades em grupo, incentivando a colaboração entre os educadores, uma vez que, conforme destaca Cortés Soriano (2015, p. 244), “o trabalho na educação é uma das atividades profissionais com maior tendência ao individualismo”.

Todas as formações realizadas, seja presencialmente, seja a distância, são avaliadas sistematicamente por meio de instrumentos organizados pelo LAP, em formato eletrônico ou impresso. Os resultados das avaliações são sistematizados e organizados em relatórios, os quais servem de subsídio para o aprimoramento constante dos processos e para o planejamento das futuras ações formativas. Nesses instrumentos, os participantes podem avaliar os conteúdos, a metodologia aplicada e a atuação dos formadores, além de responderem a questões relacionadas ao processo de aprendizagem e apresentarem considerações gerais e sugestões para o aprimoramento contínuo dos processos.

Programas e ações formativas

No decorrer dos anos, antes mesmo da criação do CSF, a RSB tem definido as temáticas dos cursos oferecidos aos educadores a partir das necessidades identificadas, por meio de pesquisas, do feedback dos diretores das escolas, dos relatórios de visitas técnicas elaborados pelas gestoras de polo, entre outros canais de escuta ativa. As temáticas estabelecidas como prioritárias relacionam-se a: salesianidade, identidade, educação, gestão e comunicação. No Quadro 2, são apresentadas informações dos principais cursos oferecidos na modalidade de educação a distância.

Além dos cursos a distância, são realizados eventos presenciais, nacionais ou regionais, destinados aos educadores dos diversos segmentos e colaboradores administrativos, de acordo com as prioridades identificadas pelos gestores locais, de polo e pelos diretores executivos da RSB e suas Redes.

As ações formativas presenciais são realizadas em várias cidades, com vistas a possibilitar a participação dos educadores das escolas de todas as regiões, destacando-se as seguintes:

- Formações específicas, em cada polo da RSB-Escolas, de acordo com as prioridades identificadas pelos gestores e animadores, em articulação com os gestores das escolas.
- Formação para a Pastoral sobre temas variados.
- Formação para uso dos materiais didáticos de inglês e espanhol, realizada pelas equipes das editoras parceiras.
- Formação dos professores do Ensino Fundamental I para o uso dos livros didáticos e paradidáticos de Artes da Editora Edebê Brasil.
- Formação dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para o uso do Material Didático Digital, tanto para professores iniciantes quanto para os que já utilizam os materiais, com vistas a aprimorar as metodologias aplicadas.

Quadro 2 – Principais cursos a distância oferecidos pelo CSF

Salesianidade / Identidade
Fundamentos e Desafios da Espiritualidade Salesiana (210h)
Formação em Salesianidade para Educadores Inicianes (45h)
Caderno de Identidade Educativo-Pastoral da RSB-Social (30h)
Caderno de Identidade Organizacional da RSB-Social (30h)
Gestão
Desenvolvimento de Competências Gerenciais na Perspectiva da Identidade Salesiana (230h)
Captação, Retenção e Rentabilização de Alunos (60h)
Programa de Formação dos Coordenadores Pedagógicos da RSB-Escolas (120h)
Educação
Orientação Educacional: Bullying e Mediação de Conflitos (60h)
Metodologias Ativas (30h)
Educação Inclusiva (60h)
Ensino e Aprendizagem da Matemática I (Espaço e Forma) (60h)
Ensino e Aprendizagem da Matemática II (Resolução de problemas) (60h)
Novas Abordagens da Pedagogia do Esporte (60h)
Comunicação
A importância de Atender Bem (20h)
Princípios de Marketing (20h)
Marketing de Serviços (20h)
Educomunicação (20h)
Técnicas de Redação de Notícias (30h)

Fonte: RSB (2017).

Completam o quadro das ofertas diferenciadas da RSB-Escolas os encontros nacionais:

- Encontro Nacional para Diretores de Escolas, designado ENARSE (Encontro Nacional da RSB-Escolas), realizado anualmente, desde 2003, com foco nas orientações políticas e estratégicas da RSB-Escolas. Desde o início, os inspetores e as inspetoras participam desses encontros como os grandes animadores da RSB-Escolas.
- Encontro Nacional para Ecônomos Locais (ENEL), realizado anualmente, desde 2009, para aprimoramento na área administrativa e econômica das escolas, assim como informações sobre processos administrativos e de infraestrutura para a realização dos projetos educacionais e pastorais.
- Encontros nacionais para áreas específicas de coordenação das escolas, com vistas a melhorias nas áreas pedagógica, pastoral, tecnológica, administrativa, comunicativa e de serviços.

Atenta à potencialidade do trabalho colaborativo em rede, RSB tem busca do parcerias com instituições renomadas, do Brasil e do exterior, para viabilizar o desenvolvimento de projetos e programas inovadores que possam contribuir para a construção de diferenciais nos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2017, iniciou-se a implantação do Programa Crescer em Rede, em parceria com o Instituto Crescer, contando com a atuação das gestoras de polo como multiplicadoras nas escolas. O Programa Crescer em Rede é uma iniciativa educacional do Instituto Crescer e que envolve a formação inicial e continuada de professores em informática educativa. Conforme apresentado no site⁵ do Instituto, o Guia Crescer em Rede, organizado em três volumes, concentra orientações para a organização de grupos de estudos que, liderados por um educador da própria escola, têm oportunidade de refletir, experimentar e planejar novas práticas educacionais, com apoio das tecnologias digitais.

Em 2017, por meio de uma parceria com Häme University of Applied Sciences (HAMK) e Tampere University of Applied Sciences (TAMK), da Finlândia, a RSB-Escolas desenvolveu o Projeto-Piloto “Competências Docentes para o Século XXI”, do qual participaram três escolas, com um total de aproximadamente 120 educadores, nas seguintes etapas:

- 1ª etapa: curso presencial de 30h, com duração de uma semana, com dois formadores finlandeses e um brasileiro. Os temas centrais do curso estão assim delineados: aprendizagem centrada no aluno, metodologias ativas, planejamento e gestão de sala de aula, tecnologias digitais na educação.
- 2ª etapa: desenvolvimento dos projetos pelos educadores em suas respectivas escolas, com base nas orientações dadas na capacitação e no acompanhamento pelas universidades.
- 3ª etapa: consultoria dos formadores para análise dos projetos desenvolvidos e feedback.

Os programas e as ações formativas, ao mesmo tempo que são diversificados em termos de conteúdos, metodologias e formatos, com vistas a atender às necessidades dos educadores que atuam em diferentes segmentos e funções, mantêm uma unidade em termos de identidade e de proposta educativa e uma perspectiva de continuidade, para que se garanta a coerência e integração entre as iniciativas ao longo dos anos.

Pontos fortes, desafios e perspectivas

O aprender, mais que nunca, ganha papel de destaque neste mundo em rede, no qual é necessário “aprender a viver/como viver com as diferenças, compreender a diversidade e as adversidades, reconhecer a pluralidade e as múltiplas realidades, ter abertura, respeito e tolerância em relação às formas de pensar, de ser e de viver

de cada um” (MORAES, 2008, p. 16). Tal cenário aponta para a necessidade de valorização da formação continuada como um eixo transversal, o qual perpassa os processos nas organizações, bem como um caminho para impulsionar a construção, disseminação e aplicação dos conhecimentos das pessoas e das organizações.

A repercussão das formações oferecidas pela RSB, por meio do CSF, tem sido positiva. Os relatórios de avaliação revelam bons níveis de satisfação dos participantes com os cursos e programas formativos. Percebe-se claramente um avanço no desenvolvimento da cultura de formação continuada, além do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à utilização de tecnologias da informação e comunicação, impactando positivamente nas práticas dos educadores.

Conciliar a formação continuada com as atividades profissionais e demandas diárias apresenta-se como um desafio e requer comprometimento e engajamento por parte dos educadores. A dificuldade de gestão do tempo aparece como principal causa da evasão que se observa nos cursos a distância. Alguns caminhos que se apresentam para a superação desses desafios passam por:

- Consolidar a cultura de formação continuada, para que a própria prática seja percebida pelo educador como objeto de reflexão e ação. Durante o XIV ENARSE (Encontro Nacional da RSB-Escolas), realizado em 2016, em sua palestra sobre “Inovação e criatividade nas práticas educativas”, o professor Gregory Whitby, renomado pesquisador da Austrália na área de currículos, tecnologias educacionais e inovação, destacou a importância de aprender sobre o trabalho enquanto se trabalha. Em outras palavras: as pessoas devem criar uma indissociabilidade entre suas práticas e sua formação permanente, experimentando uma aprendizagem em ação e para transformar a ação.
- Sensibilizar os educadores quanto à necessidade de reservarem tempo real para a dedicação aos cursos/formação continuada. Esclarecer que o interesse pelas temáticas não é suficiente sem disciplina e organização dos estudos.
- Socializar orientações didáticas para a organização dos estudos na educação a distância de forma mais efetiva.
- Definir critérios para participação e maior envolvimento das equipes gestoras na seleção/indicação/motivação dos participantes.
- Intensificar o alinhamento entre as expectativas dos educadores/colaboradores e os objetivos/programas propostos para as formações.
- Valorizar e disseminar as produções dos participantes dos cursos, bem como das boas práticas desenvolvidas nas CEPS, por meio de publicações eletrônicas que possam proporcionar maior visibilidade a elas.
- Implantar um processo de avaliação de impacto, que possibilite sistematizar as principais mudanças percebidas pelos educadores em suas práticas e mapear as transformações observadas nas escolas como impactos da participação dos educadores nos cursos a distância e demais ações formativas promovidas pela RSB.

Conforme exemplificado, a RSB e suas Redes reconhecem também a relevância das parcerias com instituições universitárias salesianas e outras organizações educacionais como uma força a ser ainda mais potencializada, viabilizando projetos inovadores nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por parte da RSB, há um reconhecimento de que as ações realizadas têm se mostrado relevantes para o aprimoramento constante das práticas educativas. Ao mesmo tempo, assume o firme compromisso de avançar continuamente no desenho de propostas inovadoras e relevantes, que contribuam para a formação de educadores da esperança, comprometidos com o projeto educativo salesiano.

Recebido: 26/09/2017

Revisado pelo Autor: 23/10/2017

Aceito para publicação: 27/10/2017

Notas

1 Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) (2013). Mestrado em Educação pela Università Pontificia Salesiana (UPS) (2001) de Roma, no Programa de Pastoral Juvenil. Especialização em Gestão de Escolas: Abordagem Administrativa e Pedagógica pela Faculdade Pitágoras (2005). Especialização Teórico-Prático em Comunicação Social pela Universidade São Francisco (1995). Aperfeiçoamento em Programa de Educação e Treinamento pelas Faculdades Pitágoras (2005). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Lorena (2003). Licenciatura e bacharelado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1997). Licenciatura em Filosofia pela FAI-SP (1991). Atualmente, é diretora executiva da Rede Salesiana de Escolas (RSE), 1ª diretora vice-presidente da Associação Nacional das Escolas Católicas (ANEC), coordenadora do curso de pós-graduação em Pastoral Juvenil no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: adair.sberga@rse.org.br

2 Mestrado em Ciências da Educação pela Università Pontificia Salesiana (UPS) (1969) de Roma. Especialização em Administração Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) (1985). Bacharelado em Teologia e Filosofia pela UPS (1966) de Roma. Participou do projeto de criação e implementação da RSB-Escolas como membro do seu Conselho Diretor. No período de 2007 a 2014, coordenou, com um Salesiano de Dom Bosco (SDB), o projeto da RSB-Escolas. Participou da criação e acompanhamento da Rede Salesiana Brasil, de 2011 a 2015. Desde 2016, atua como diretora institucional da Inspeção Madre Mazzarello com sede em Belo Horizonte/MG e coordena as unidades educativas (escolas e obras sociais) em Minas Gerais, em Goiás e no Distrito Federal. E-mail: ivanetteduncan@portalimm.com.br

3 Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2003). Especialização em Educação a Distância (2014). Especialização em Informática na Educação (1998). Graduação em Ciências da Computação pela UCB (1996). Professora da UCB nos cursos de graduação da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação e da Escola de Negócios. Desde 2014, participa da coordenação do Centro Salesiano de Formação da Rede Salesiana Brasil. E-mail: ana.silva@rse.org.br

4 As inspeções dos SDB e das FMA de Belo Horizonte, em conjunto com outras instituições religiosas – Irmãos Lassalistas, Irmãos Maristas, Padres e Irmãos Estigmatinos e a Diocese de Itabira e Coronel Fabriciano em Minas Gerais – fazem parte da UBEC, mantenedora da UCB.

5 Mais informações disponíveis em: <http://www.cresceremrede.org.br/guia.php>.

Referências

CORTÉS SORIANO, Javier. **La Escuela Católica: de la autocomprensión a la significatividad**. Madrid: PPC Editorial e Distribuidora S.A., 2015.

DIREÇÃO GERAL OBRAS DE DOM BOSCO. **Atos do Conselho Geral da Sociedade Salesiana de São João Bosco**. Brasília: Editora Dom Bosco, 2014. (n. 419, ano XCV).

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: SILVA, Bento et al. (Orgs.). **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1112-1121. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf>> Acesso em: 27 out. 2014.

INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Atos do XXIII Capítulo Geral das Filhas de Maria Auxiliadora: Alargai o olhar**. Lorena: Instituto Santa Teresa, 2015.

MORAES, Maria Candida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizados**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RSB - REDE SALESIANA BRASIL. **Estatuto Social**. Brasília: RSB, 2015.

_____. **Relatório Consolidado dos Planos Integrados de Formação 2015-2017**. Brasília, 2017. 14 p.

RSB-ESCOLAS - Rede Salesiana Brasil de Escolas. **Relatório consolidado da pesquisa para levantamento do perfil e das necessidades de formação dos colaboradores da Rede Salesiana de Escolas**. Brasília, DF, 2014.

RSE - REDE SALESIANA DE ESCOLAS. **Projeto pedagógico: marco referencial**. Brasília: Editora Salesiana, 2005. (Documentos da RSE, 01).

_____. **A formação dos educadores**. Brasília: Editora Salesiana, 2006. (Documentos da RSE, 03).

SALESIANOS DE DOM BOSCO. **Atos do XXIV Capítulo Geral dos Salesianos de Dom Bosco - Salesianos e leigos: comunhão e partilha no espírito e na missão de Dom Bosco**. São Paulo: Editora Salesiana, 1996.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS DO ANO DE 2017

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2181821122340489>

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3653442573499053>

Profa. Dra. Celina Camargo Bartalotti - Centro Universitário São Camilo, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8939764689257108>

Profa. Dra. Cleonice Aparecida de Souza - Universidade São Francisco/USF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9130018324253241>

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>

Profa. Dra. Divaneide Lira Lima Paixão - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/SEDF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4172854874302524>

Profa. Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8885390885955168>

Prof. Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

Profa. Dra. Ivone Goulart Lopes - Escolas Salesianas da América/ESA - <http://lattes.cnpq.br/0991784528792823>

Profa. Dra. Ivone Yared - Centro Universitário Católico Auxilium de Lins/UNISALESIANO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0742455096308308>

Prof. Dr. Jackson Luiz Nunes Bentes - Centro Universitário La Salle de Niterói, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8595759894540190>

Prof. Dr. Jeferson Pistori - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4157657183056192>

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7752218478865716>

Prof. Dr. José Licínio Backes - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9226900461088151>

Profa. Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6175708874643709>

Profa. Dra. Luciana Maria Vaz Allan - Instituto Crescer, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3427128700875453>

Profa. Dra. Lucimar Almeida Dantas - Colégio Marista Pio X, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1096633089244030>

Prof. Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8796354657782724>

Prof. Dr. Maikon Cristiano Glasenapp - Centro Universitário Católica de Santa Catarina - <http://lattes.cnpq.br/3076571752445943>

Profa. Dra. Marcia Regina Savioli - Congregação de Santa Cruz/CSC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5811321365047275>

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

Profa. Dra. Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal - <http://lattes.cnpq.br/3821809180284622>

Profa. Dra. Maria Cristina Sanches Amorim - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0355123036746708>

Profa. Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5521397779453520>

Profa. Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9315480975623732>

Profa. Dra. Michelle Jordão Machado Muradas - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8861410312948577>

Profa. Dra. Olmira Bernadete Dassoler - Colégio Santos Anjos, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8040720595030964>

Prof. Dr. Paulo Fossati - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5549397267187698>

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Goiás, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4340349253071492>

- Prof. Dr. Ricardo Spindola Mariz** – Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0620569443986015>
- Prof. Dr. Rodrigo Lopes Miranda** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1606891363670949>
- Profa. Dra. Romilda Teodora Ens** - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC-PR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9523516398079195>
- Prof. Dr. Ronaldo Zacharias** - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3151031277743196>
- Profa. Dra. Ruth Pavan** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>
- Prof. Dr. Samuel Mendonça** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6369572439782922>
- Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira** - GPER/Serviços Educacionais - <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>
- Profa. Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4219473525466257>
- Prof. Dr. Wellington de Oliveira** - Centro Universitário Teresa D'Ávila/UNIFATEA, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7888163549129638>
- Profa. Ma. Ane Patricia Viana José de Mira** – Rede La Salle de Ensino - <http://lattes.cnpq.br/0049524446738949>
- Profa. Ma. Claudia Chesini** - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1450828446245612>
- Profa. Ma. Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes** - Faculdade Católica Rainha da Paz/FCARP - <http://lattes.cnpq.br/0273525346129689>
- Profa. Ma. Denise Bortoletto** - Instituto Teresa Valsè, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6476126730669018>
- Profa. Ma. Elizabeth Landim Gomes Siqueira** - Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora/ISECENSA, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9113857563151962>
- Prof. Me. Fabio Camilo Biscalchin** - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9330322803478604>

- Profa. Ma. Francis Karol Karol Almeida** - Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1869763478941573>
- Profa. Ma. Roberta Valéria Guedes de Lima** - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6626150314289357>
- Profa. Ma. Scheila Ribeiro de Abreu Silva** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4856871375675938>
- Profa. Ma. Tatiana da Silva Portella** - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2180331171896338>
- Profa. Ma. Véra Fátima Dullius** - FAE Centro Universitário, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1159252205130477>